Z recenzji prof.dr.hab Ewy Kraskowskiej:

Autorki i autorzy analiz (…) wyposażeni w dobrze skonstruowane i wspólne dla wszystkich narzędzia badawcze, ale także w wyćwiczoną w praktyce lekturowej indywidualną wrażliwość i spostrzegawczość, udowodnili, iż świat przedstawiony w szkolnych podręcznikach dalece odbiega od wielu innych rzeczywistości, w jakich faktycznie funkcjonują polskie dzieci i młodzież – rodzinnych, rówieśniczych, wirtualnych, medialnych. Jeśli nawet stan ten jeszcze długo nie ulegnie zmianie, to zadaniem nauczycielek i nauczycieli jest, by ów podręcznikowy „matrix" umiejętnie odczarowywać. I temu przede wszystkim ma służyć *Gender w podręcznikach*.

Z recenzji dr hab. prof. nadzw. Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak:

Gronu autorskiemu udało się osiągnąć zamierzony cel, otrzymaliśmy rzetelną, popartą wynikami badań na dużej próbie badawczej, diagnozę stanu polskiej edukacji w aspekcie równości płci. Udokumentowano sposoby i mechanizmy reprodukcji nierówności i dyskryminacji ze względu na płeć, odkrywając to co niewidoczne i najczęściej nieuświadamiane (...) *Raport* jest konkretem, ekspertyzą, która może i powinna być — dla państwa właśnie, dla MEN, argumentem na rzecz zmiany, a zarazem pomocnym narzędziem tej zmiany, dzięki przedstawionym rekomendacjom.

RAPORT TOM 1

Gender w podręcznikach

Projekt badawczy

Gender w podręcznikach

Projekt badawczy. Raport

TOM I

O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne

**pod redakcją Iwony Chmury-Rutkowskiej, Macieja Dudy,
Marty Mazurek i Aleksandry Sołtysiak-Łuczak**

GENDER W PODRĘCZNIKACH
PROJEKT BADAWCZY

Fundacja Feminoteka, 2016

Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport

Copyright © Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016

Recenzentki:
dr hab. prof. nadzw. Elżbieta Górnikowska-Zwolak
prof. dr hab. Ewa Kraskowska

Redakcja:
Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda,
Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak

Redakcja techniczna:
Tom I – Marta Mazurek, Maciej Duda, Iwona Chmura-Rutkowska
Tom II – Marta Mazurek, Weronika Maćków
Tom III – Marta Mazurek, Weronika Maćków

Projekt okładki: Maja Szmidt
Autorka logo projektu Gender w Podręcznikach: Jessica Alvaro
Korekta: Agata Zawiszewska
Skład i łamanie: Palebek

ISBN: 978-83-62206-17-9

Wydawca:
FUNDACJA FEMINOTEKA
00-560 Warszawa,
ul. Mokotowska 29a
www.feminoteka.pl

Druk:
SOWA DRUK na Życzenie
www.sowadruk.pl
tel. 22 431 81 40

ABSTRACT: This three-volume report, authored by an interdisciplinary team of researchers, academics and scholars, presents the results of the research study project "Gender in Texbooks", which aimed at critical analysis of models and ideas of femininity, masculinity as well as relations between girls/women and boys/men promoted by the Polish core curriculum and textbooks approved for school use. The selection of the analysed textbooks represents all subjects and all levels of education in different types of schools.

Ogólnopolski projekt badawczy „GENDER W PODRĘCZNIKACH" zrealizowany został przez Interdyscyplinarne Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu we współpracy z Fundacją Feminoteka w ramach projektu „Kobiety i mężczyźni, chłopcy i dziewczęta RAZEM przeciwko stereotypom płciowym" realizowanego w ramach Programu Obywatele dla Demokracji finansowanego z Funduszy EOG.

W skład publikacji wchodzą:

- Tom 1 – O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne.
- Tom 2 – Raporty przedmiotowe i rekomendacje: EDUKACJA PRZEDSZKOLNA, EDUKACJA W KLASACH 1-3, JĘZYK POLSKI, JĘZYK ANGIELSKI, JĘZYK NIEMIECKI, JĘZYK ROSYJSKI, JĘZYK WŁOSKI, JĘZYK FRANCUSKI, MATEMATYKA, INFORMATYKA, ZAJĘCIA TECHNICZNE, FIZYKA, CHEMIA, PRZYRODA, BIOLOGIA, GEOGRAFIA
- Tom 3 – Raporty przedmiotowe i rekomendacje: HISTORIA, HISTORIA I SPOŁECZEŃSTWO, WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE, EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA, PODSTAWY PRZEDSIĘBIORCZOŚCI, WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE, WIEDZA O KULTURZE, PLASTYKA, MUZYKA, ETYKA, FILOZOFIA

Spis treści

1. *Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda, Marta Mazurek, Aleksandra Sołtysiak-Łuczak*
WSTĘP 7

2. *Iwona Chmura-Rutkowska, Bartłomiej Walczak*
METODOLOGIA BADAŃ. PREZENTACJA WYBRANYCH WYNIKÓW BADAŃ STATYSTYCZNYCH SUMARYCZNIE DLA WSZYSTKICH PODRĘCZNIKÓW 14

3. *Mariola Chomczyńska-Rubacha, Krzysztof Rubacha*
METODOLOGICZNE PARAMETRY FEMINISTYCZNYCH BADAŃ NAD UKRYTYMI PRZEKAZAMI PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH ... 44

4. *Dorota Pankowska, Mariola Chomczyńska-Rubacha*
PŁEĆ I RODZAJ W EDUKACJI FORMALNEJ 57

5. *Lucyna Kopciewicz*
PODRĘCZNIKI SZKOLNE JAKO NARZĘDZIE PRZEMOCY SYMBOLICZNEJ 81

6. *Maria Czerepaniak-Walczak*
STEREOTYPY W PODRĘCZNIKACH W ŚWIETLE TEORII PEDAGOGIKI KRYTYCZNEJ I EMANCYPACYJNEJ 93

7. *Iwona Chmura-Rutkowska, Monika Frąckowiak-Sochańska*
PSYCHOSPOŁECZNE KONSEKWENCJE STEREOTYPÓW ZWIĄZANYCH Z PŁCIĄ 106

8. *Natalia Buchowska, Katarzyna Sękowska-Kozłowska*
OBOWIĄZEK WERYFIKACJI PRZEZ PAŃSTWO PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH W CELU WYELIMINOWANIA STEREOTYPÓW ZWIĄZANYCH Z PŁCIĄ I PROWADZENIA EDUKACJI NA RZECZ RÓWNOŚCI PŁCI – ANALIZA PRAWNOMIĘDZYNARODOWA 125

9. *Violetta Kopińska*
NA TROPACH... CZYLI O PRAWNYCH PODSTAWACH RÓWNOŚCI PŁCI I ZAKAZU DYSKRYMINACJI ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ W EDUKACJI SZKOLNEJ. PERSPEKTYWA POLSKIEGO PRAWA OŚWIATOWEGO 168

10. *Maciej Duda*
PŁEĆ JĘZYKA POLSKIEGO 186

11. *Maciej Duda*
JĘZYK JAKO NARZĘDZIE SOCJALIZACJI 199

12. *Małgorzata Cackowska*
TU ZASZŁA ZMIANA... O GENDEROWYCH ODSŁONACH KSIĄŻEK DLA DZIECI W POLSCE OSTATNIEJ DEKADY 211

13. *Joanna Ostrouch-Kamińska*
MIĘDZY KRYZYSEM A TRANSFORMACJĄ.
PRZEMIANY W ROLACH I RELACJACH RODZINNYCH 225

14. *Joanna Dec-Pietrowska, Alicja Długołęcka, Emila Paprzycka, Agnieszka Walendzik-Ostrowska, Katarzyna Waszyńska*
GENDER W EDUKACJI SEKSUALNEJ 242

15. *Eva Zamojska*
KONSTRUKCJA INNEGO/INNEJ
W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH 258

16. *Daria Hejwosz-Gromkowska*
RASA, ETNICZNOŚĆ, NARODOWOŚĆ W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH – WPROWADZENIE 269

17. *Marzena Buchnat, Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek*
(NIE)PEŁNOSPRAWNI W SPOŁECZEŃSTWIE.
O MIEJSCU „INNYCH" W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH 282

18. *Monika Popow*
PRZEDSTAWIENIA UBÓSTWA KOBIET I MĘŻCZYZN
W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH 297

19. *Maciej Michalski, Anita Napierała*
SFERA PRYWATNA W PODRĘCZNIKACH DO HISTORII
I SPOŁECZEŃSTWA DLA SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH 308

20. *Iwona Chmura-Rutkowska, Edyta Głowacka-Sobiech, Izabela Skórzyńska*
HISTORIA SZKOLNA. HISTORIA KOBIET? 324

21. BIOGRAMY AUTOREK I AUTORÓW RAPORTU,
LISTA BADACZEK I BADACZY 368

22. ORGANIZACJE WSPIERAJĄCE PROJEKT 396

23. ANEKS 397

1 WSTĘP

Iwona Chmura-Rutkowska,
Maciej Duda,
Marta Mazurek,
Aleksandra Sołtysiak-Łuczak

Szanowni Państwo

Oddajemy do Państwa rąk publikację stanowiącą podsumowanie badań zrealizowanych w ramach projektu badawczego „Gender w podręcznikach".

Celem projektu była rekonstrukcja i krytyczna analiza zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami. Zawarte w poszczególnych tomach analizy i studia przypadków stanowią wieloaspektową diagnozę, wskazującą zarówno pozytywne praktyki, jak i obszary, w których konieczne są zmiany w kierunku równościowej, demokratycznej i antydyskryminacyjnej edukacji.

To projekt niezwykły pod wieloma względami, ponieważ zrealizowany został dzięki wolontariackiej pracy interdyscyplinarnego zespołu, składającego się z przedstawicielek i przedstawicieli różnych dziedzin nauki, z wielu ośrodków naukowych i edukacyjnych oraz organizacji pozarządowych. W projekcie, na różnych etapach jego trwania – od jesieni 2013 roku do września 2015 roku – udział wzięło niemal 100 osób: naukowczyń i naukowców, badaczek i badaczy, ekspertek i ekspertów, nauczycielek i nauczycieli, studentek i studentów, działaczek i działaczy.

W efekcie analizą ilościową i jakościową objęto 25%, czyli 227 z 879 podręczników dopuszczonych przez MEN w 2013 roku do użytku szkolnego i przeznaczonych do kształcenia ogólnego w zakresie 28 przedmiotów, na wszystkich poziomach w różnych typach szkół, zgodnie z nową podstawą programową na dzień 01.10.2013. Analizie jakościowej poddana została również treść podstawy programowej do poszczególnych przedmiotów oraz dokumenty prawne dotyczące problematyki stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią w edukacji szkolnej i samych podręcznikach.

Projekt na wszystkich etapach koordynowany był przez cztery osoby: Iwonę Chmurę-Rutkowską, Macieja Dudę, Martę Mazurek i Aleksandrę Sołtysiak-Łuczak.

Dzięki wsparciu i jednogłośnej akceptacji Rady Naukowej projekt otrzymał afiliację Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, a w 2014 dzięki współpracy z Fundacją Feminoteka otrzymał dofinansowanie z Funduszy EOG w programie „Obywatele dla Demokracji" i stał się częścią projektu „KOBIETY I MĘŻCZYŹNI, CHŁOPCY I DZIEWCZĘTA RAZEM PRZECIWKO STEREOTYPOM PŁCIOWYM".

Projekt posiada stronę internetową, na której znajdują się informacje na temat badań, osób zaangażowanych oraz udostępnione wyniki badań: www.gender-podreczniki.amu.edu.pl.

W tym miejscu w sposób szczególny podziękować chcemy każdej badaczce, każdemu badaczowi, każdej autorce i każdemu autorowi, których praca i wysiłki stały się podstawą badań i tej publikacji. Wszystkie nazwiska zaangażowanych badawczo i ekspercko osób znajdują się na dołączonej do tego tomu liście. Nasze szczególne podziękowania kierujemy także do członkiń Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, członkiń Stowarzyszenia Kobiet Konsola z Poznania oraz Fundacji Feminoteka z Warszawy.

Dlaczego stereotypy w edukacji mają znaczenie

Kultura i społeczeństwo, w których dziecko przychodzi na świat, mają w dużej mierze wpływ na to, w jaki sposób zostanie zrealizowany jego/jej biologiczny i psychologiczny potencjał. Chronologiczne ujęcie historii kultur(y) człowieka doskonale unaocznia różnorodność i zmienność cytowanych przez naszych przodków i przez nas wzorców ról płciowych. W naukach społecznych fenomen płciowości człowieka oraz rozwój tożsamości płciowej opisuje się, biorąc pod uwagę zarówno aspekt biologiczny (*sex*), jak i aspekt psychologiczny i społeczno-kulturowy (*gender*)[1]. Te powszechnie podzielane przez członkinie i członków danego społeczeństwa przekonania dotyczące tego, jakie i jacy przedstawicielki i przedstawiciele danej kategorii płciowej są, jak się zachowują, co czują i myślą, jak wyglądają, jakie mają motywacje, zdolności, ograniczenia itp. oraz jakie/jacy być powinni[2] stanowią skumulowany efekt pojawiających się w toku rozwoju ludzkości i danej kultury teorii, poglądów oraz przekonań dotyczących kobiecości i męskości. Trwale wpisane w role płciowe, do wypełniania których socjalizowane i wychowywane są dziewczynki i chłopcy, wpływają na ich motywację, zachowania i samoocenę, często ograniczając lub blokując wielostronny indywidualny rozwój

Wciąż jeszcze, w wielu częściach świata, płeć jest czynnikiem decydującym o możliwości i jakości kształcenia[3]. Blokady w dostępie do edukacji to jeden z wielu dojmujących dowodów na siłę stereotypowych sądów. Jest to obszar dyskryminacji i niesprawiedliwości, ale również ciągłych negocjacji społecznych, pozytywnych zmian mentalności, obyczajów i prawa. Dzieje się to w dużej mierze dzięki działaniom ludzi z licznych organizacji

1. W literaturze fachowej polskich autorek i autorów w różny sposób tłumaczy się oba pojęcia. Słowa *gender* używa się w oryginalnej wersji lub tłumaczy się jako rodzaj albo płeć kulturowa/społeczno-kulturowa.
2. S. T. Fiske, *Controlling other people. The impact of power on stereotyping*, „American Psychologist" 1993, nr 48, s. 621-628.
3. M. Tembon, L. Fort (red.), *Girl's Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Growth*, Herndon, USA: World Bank Publications, 2008.

lokalnych i międzynarodowych, promujących prawa do edukacji jako część niezbywalnych praw człowieka[4] niezależnie od płci.

Jednak nawet tam, gdzie nie istnieją już formalno-prawne czy obyczajowe blokady uniemożliwiające zdobywanie przez dziewczęta i chłopców różnorakiego wykształcenia, niezależnie od statusu socjoekonomicznego, miejsca zamieszkania, pochodzenia etnicznego i typu systemu oświaty, w postaci otwartych komunikatów – ale także na poziomie nieuświadamianego przez uczestniczki i uczestników edukacji „ukrytego programu" (*hidden curriculum*)[5] – stawia się wobec dziewczynek i chłopców odmienne oczekiwania i wywiera presję wynikającą z akceptowanych w danej kulturze wzorców i definicji ról płciowych. Ma to – niezależnie od innych czynników – ma znaczący wpływ na codzienność szkolną, ścieżkę edukacyjną i dalsze życiowe wybory[6]. Polska nie jest wyjątkiem w tym względzie. Analizy oficjalnych programów i podręczników do nauczania różnych przedmiotów, którymi dysponowaliśmy do tej pory, bezsprzecznie wskazywały na problem reprodukowania w treściach podręczników stereotypowych poglądów na temat kobiecości i męskości. „*Przesłania te* [jak podkreśla R. Meighan, i co jest dowiedzione, nie dotyczą wiedzy, ale] *są odbiciem poglądów autorów na temat świata*"[7].

4. D. Baker (red.), *International Perspectives on Education and Society*, Vol.10: *Gender, Equality and Education from International and Comparative Perspectives*, Bradford: Emerald Group Publishing, 2009; M. Tembon, L. Fort (red.), *Girl's Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Growth*, Herndon, USA: World Bank Publications, 2008.

5. D. Gordon, *Hidden curriculum* (w:) Saha L. J. (red.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Oxford: 1997, s. 486; R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK, 1993, s. 74-77; J. Nowotniak, *Ukryty program wychowania* (w:) M. Budzikowa i M. Czerepniak–Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcia*, t. 3, Gdańsk: GWP, 2007, s. 181-205; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP, 1995; M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej* (w:) M. Chomczyńska – Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź: WSHE, 2006.

6. B. Thorne, *Gender Play. Boys and Girls in School*, Buckingham: Open University Press, 1993; G. Macnaughton, *Rethinking Gender in Early Childhood Education*, Sydney: Allen &Unwin, 2000; *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*. Raport sieci Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

7. R. Meighan, *op.cit.*, s. 110.

Struktura i organizacja szkoły jest naznaczona asymetrią ról i statusów kobiet i mężczyzn w społeczeństwie[8]. Edukacja szkolna, równolegle z innymi agendami socjalizacji, takimi jak rodzina, rówieśnicy, najbliższe otoczenie, różne instytucje i mass media, jest ważnym pasem transmisyjnym idei dotyczących płci i rodzaju. Badania dotyczące różnych aspektów szkolnej rzeczywistości, biorące pod uwagę kategorię płci kulturowej dowodzą bezsprzecznie, że zarówno nauczycielki i nauczyciele, sposób organizowania oświaty i szkoły, jak i wyselekcjonowana i uprawomocniona przez państwo „szkolna wiedza", ujęta w różnego typu ramy i programy oraz podręczniki i materiały dydaktyczne, tworzą skuteczny, często „niewidoczny" dla uczestników edukacji mechanizm podtrzymujący stereotypy związane z płcią oraz nierówne statusy kobiet i mężczyzn w społeczeństwie i kulturze.

Mamy świadomość, że płeć w sensie biologicznym i kulturowym (rodzaj) jest jednym z wielu czynników mających wpływ na doświadczenia, czas trwania, kierunek i efekty edukacji. Współcześnie duże badania porównawcze uwzględniają ową złożoność ludzkich doświadczeń i skomplikowany mechanizm kumulatywnego nakładania się i interakcji wielu czynników (na przykład pochodzenia etnicznego, sytuacji ekonomicznej, wieku, itp.), dlatego w naszych analizach uwzględniliśmy również inne przesłanki dyskryminacji oraz szeroki kontekst, w którym prezentowani są ludzie. Uważamy jednak, podobnie jak wielu/wiele innych badaczy i badaczek, że istnieje wystarczająco dużo powodów, dla których warto w sposób szczególny przyglądać się i analizować problemy różnic związanych z płcią i rodzajem (*gender gap*) w edukacji[9]. Jesteśmy przekonane i przekonani, że podręczniki szkolne mogą być zarówno skutecznym narzędziem reprodukowania i konserwowania *status quo* opartego na nie-

8. Rzecz jasna, jest również sceną, na której uwidaczniają się wszystkie inne nierówności – związane z wiekiem, sprawnością, zamożnością, etnicznością itd.

9. B. Chołuj, *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007; *Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna? Kobiety i nauka w krajach Enwise*, Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Eksperckiej ENWISE: „Kobiety w nauce", Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji UE, 2003; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

równości kobiet i mężczyzn, jak i krytykowania oraz zmieniania tej rzeczywistości na bardziej egalitarną.

Struktura raportu i zakładany efekt

Raport składa się z trzech tomów. Pierwszy tom zawiera opis metodologii badań, analizy eksperckie dotyczące roli podręczników w reprodukowaniu/obalaniu stereotypów płciowych i innych aspektów edukacji w ramach przyjętych w projekcie założeń, a także spis wszystkich podręczników poddanych analizie ilościowej i jakościowej. Na końcu znajduje się spis autorek i autorów tekstów oraz lista badaczek i badaczy podręczników. Kolejne dwa tomy zawierają rozdziały będące raportami z przedmiotów, czyli wynikami analiz ilościowych i jakościowych podręczników do 27 przedmiotów. Z uwagi na to, że wszystkie teksty eksperckie oraz raporty przedmiotowe reprezentują różne dziedziny badań oraz zostały napisane przez różne autorki i autorów, zdecydowaliśmy się zachować zarówno styl, jak i różnorodne podejście do analizowanych kwestii poszczególnych autorów i autorek. Efektem naszej badawczej pracy są także rekomendacje i wskazania dobrych praktyk, z których korzystać mogą zarówno przyszłe autorki i autorzy podręczników, ich wydawcy, recenzentki i recenzenci, pedagożki i pedagodzy, a także nauczycielki i nauczyciele korzystający/e z badanych przez nas podręczników.

Obowiązek eliminowania z podręczników szkolnych stereotypów związanych z płcią wynika z przepisów prawa polskiego i międzynarodowego. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dn. 21 czerwca 2012 r. podręczniki przeznaczone do kształcenia ogólnego muszą zawierać treści zgodne z przepisami prawa, w tym z ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi będącymi na mocy art. 87 Konstytucji RP źródłem prawa powszechnie obowiązującego w Polsce. Według art. 33. Konstytucji RP *„Kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym”* a zgodnie z ratyfikowanymi przez Polskę licznymi umowami międzynarodowymi (m. in. Konwencją w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet – CEDAW) w założenia i praktykę edukacyjną powinny być wpisane działania na rzecz zmiany społecznych i kulturowych wzorców zachowań mężczyzn i kobiet w celu likwidacji przesądów i zwyczajów oraz wszelkich innych praktyk, które opierają się na przekonaniu o niższości lub wyższości jednej z płci albo na stereotypach roli mężczyzn i kobiet.

Mamy przeświadczenie, że zrealizowane przez nas interdyscyplinarne i pierwsze o tak szerokim zasięgu krytyczne badania są ważnym dowodem na to, jak wiele jeszcze w zakresie edukacji obywatelskiej i demokratycznej oraz równości kobiet i mężczyzn jest do zrobienia, a wytworzona wiedza będzie argumentem i narzędziem dla wszystkich osób, które na rzecz owych idei pracują.

Chciałybyśmy i chcielibyśmy, aby wyniki tych badań były szeroko dyskutowane, a rekomendacje badaczek i badaczy oraz uczonych stały się impulsem do konkretnych działań ludzi, którzy są odpowiedzialni za programy i podręczniki na wszystkich etapach ich powstawania praz poziomach zarządzania systemem oświaty.

Raport ukazuje się punktualnie. Na rok 2016 bowiem Ministerstwo Edukacji Narodowej zaplanowało analizę oraz projektowanie zmian podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. Zmiany mają być poprzedzone konsultacjami eksperckimi i publicznymi, a także uzgodnieniami międzyresortowymi.

Mamy nadzieję, że raport będzie stanowił dla Państwa ciekawą i inspirującą lekturę.

Iwona Chmura-Rutkowska,
Maciej Duda,
Marta Mazurek,
Aleksandra Sołtysiak-Łuczak

2 METODOLOGIA BADAŃ

Iwona Chmura-Rutkowska

Cel badań

Celem projektu badawczego „Gender w podręcznikach" i przeprowadzonych analiz była rekonstrukcja i krytyczna analiza zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami.

Jak wskazują Mariola Chomczyńska-Rubacha i Krzysztof Rubacha w rozdziale wprowadzającym w metodologię badań nad rodzajem, podręczniki są bardzo ważnymi tekstami kultury, które z powodu funkcji, jakie spełniają oraz sposobu organizacji systemu oświaty, równocześnie ową kulturę odzwierciedlają, reprodukują i konserwują. Celem krytycznej analizy zawartości podręczników, której się podjęliśmy w tym projekcie, było udokumentowanie sposobów i mechanizmów reprodukcji nierówności i dyskryminacji ze względu na płeć oraz odkrycie tego, co często jest niewidoczne i nieuświadamiane, czyli ideologii, interesów i władzy symbolicznej. Mieliśmy również nadzieję na odnalezienie pozytywnych praktyk i wskazanie w rekomendacjach emancypacyjnego i prorównościowego potencjału podręczników, programów i edukacji szkolnej.

Liczny interdyscyplinarny zespół badaczek i badaczy – w sumie ponad 60 osób – pracował w 25 mniejszych grupach odpowiedzialnych za analizy i przygotowanie raportów przedmiotowych. Za koordynację prac poszczególnych grup odpowiadały osoby znające problematykę i specyfikę danej dziedziny wiedzy lub specjalizujące się w danym przedmiocie.

Główne problemy badawcze

1) Czy i jakiej treści stereotypy związane z płcią występują w podręcznikach?

2) Na ile zawarte w podręcznikach treści i ilustracje prezentują i promują równy udział dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn w kontekście różnych typów aktywności w różnych sferach życia prywatnego i publicznego oraz wielostronny rozwój zarówno dziewczynek, jak i chłopców?

3) W jakim zakresie rzeczywista różnorodność dotycząca ciała, cech psychicznych, ról społecznych oraz zawodów realnie żyjących dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach?

4) W jakim stopniu treści podręczników nasycone są koncepcjami tradycyjnego podziału ról i sfer funkcjonowania społecznego kobiet i mężczyzn?

5) Z jakimi innymi cechami (szczególnie tymi, które należą do kategorii przesłanek dyskryminacji) i w jaki sposób powiązane są i krzyżują się stereotypy związane z płcią (wiek, kolor skóry i pochodzenie etniczne, poziom sprawności itp.)?

6) Czy i w jaki sposób w podstawie programowej i samym podręczniku funkcjonują odniesienia do pewnych zjawisk, związanych z kwestią *gender* i szerzej – z dyskryminacją? Chodzi o tematy i pojęcia istotne z punktu widzenia problemu, takie jak: kobiecość i męskość, przemoc fizyczna, psychiczna oraz ekonomiczna, dyskryminacja, seksizm, rasizm, ksenofobia, homofobia, marginalizacja, mniejszość, obcość, stereotyp, uprzedzenie, podmiotowość, prawa człowieka, prawa kobiet, emancypacja, równe traktowanie, równość, feminizm, różnorodność.

RAPORT

Próba badawcza

Analizą ilościową i jakościową objęto w sumie 227 (co stanowi 25,82% z 879 zatwierdzonych przez MEN w 2013 roku) wybranych podręczników, dopuszczonych do użytku szkolnego i przeznaczonych do kształcenia ogólnego w zakresie 28 przedmiotów (w tym edukacja przedszkolna), na wszystkich czterech poziomach kształcenia w różnych typach szkół, zgodnie z nową podstawą programową obowiązującą na dzień 01.10.2013[1)].

Analizie jakościowej poddana została również treść podstawy programowej do poszczególnych przedmiotów oraz dokumenty prawne dotyczące problematyki stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią w edukacji szkolnej i samych podręcznikach.

Tabela 1. Wielkość próby badawczej dla poszczególnych metod analizy[2)].

Typ analizy	Liczba podręczników	Liczba przedmiotów
Analiza ilościowa	176	27
Analiza ilościowa reprezentacji autorek i autorów materiałów	77	19
Analiza jakościowa	162	27

Źródło: Badania własne.

Dobór do analizy ilościowej był prowadzony w sposób nielosowy, co oznacza, że uzyskany obraz nie jest reprezentatywny w statystycznym znaczeniu tego słowa. Warto jednak zwrócić uwagę, że badanie objęło ponad 25% podręczników dopuszczonych przez MEN do użytku szkolnego. W przypadku analizy jakościowej, w większości wypadków badaczki i badacze zdecydowali się na studium przypadków.

Metody badań

Mając na uwadze jawne i ukryte aspekty programów i podręczników szkolnych oraz szeroki kontekst kulturowy analizowanego zjawiska, zdecydowaliśmy się na triangulację ilościowych i jakościowych metod zbierania i analizowania danych. Analiza zawartości podręczników daje wgląd nie tylko w system wiedzy i akceptowanych przekonań, lecz także wartości i norm kultury i społeczeństwa, w których i dla których powstały. Ilościowa analiza oparta na systematycznym badaniu i kodowaniu „jawnej treści" przekazu przy pomocy wcześniej opracowanych i określonych przez badaczki i badaczy kategorii opiera się na założeniu, że częstotliwość, intensywność i współzależność określonych kategorii zjawisk wskazuje na istotne tematy i problemy. W przypadku podręczników interesujące jest zarówno to, kto, do kogo, ale także co i jak mówi? Dzięki metodom ilościowym możliwa była pewna systematyzacja i szacunkowa ilustracja tendencji w sposobach prezentowania i charakteryzowania postaci żeńskich i męskich, a także analizy krzyżowe różnych kategorii zjawisk i cech w odniesieniu do płci. Zliczeniowe metody dały również szansę na dokonanie pewnych porównań między przedmiotami i poziomami kształcenia. W związku z tym, że stereotypy i uprzedzenia oraz mechanizmy dyskryminacji w dużej mierze dotyczą „ukrytego programu" edukacji, a ich źródła leżą w społecznie wytwarzanych, ale często niereflektowanych założeniach dotyczących płci i rodzaju, potrzebne były również analizy jakościowe, uwzględniające dyskursywność i uwikłanie wytworzonego tekstu w szerszy kontekst kulturowy[3)].

1. Aktualny wykaz MEN podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego: http://men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista1.php.
2. Spis wszystkich analizowanych podręczników znajduje się w aneksie niniejszego tomu.

3. R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985, s. 193; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 399-412; M. B. Miles, A. M Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2000, s. 5-11; D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 52-66.

a) Ilościowa analiza treści (tekstów i ilustracji)

Badacze i badaczki, posługując się wystandaryzowanym, wspólnym dla wszystkich przedmiotów narzędziem, zawierającym listę 27 kategorii obserwowanych zjawisk i stosując wspólny klucz kategoryzacyjny, zarejestrowali i zakodowali dane w arkuszach wyników dla każdego podręcznika osobno. Następnie dane z arkuszy zostały ponownie zakodowane i wprowadzone do jednej bazy, dzięki czemu mogły zostać poddane analizom statystycznym.

Konceptualizacja i stworzenie listy kategorii analitycznych, wspólnych dla wszystkich podręczników, poprzedzone zostało kilkoma seminariami metodologicznymi, podczas których badaczki i badacze omawiali dane uzyskane podczas testowania metody i badań pilotażowych.

Analizą statystyczną objęto 176 podręczników do 27 przedmiotów przeznaczonych dla przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Do bazy wprowadzono, a następnie analizowano dane na temat 25291 postaci.

Do porównania wizerunków kobiet i mężczyzn i analiz krzyżowych w relacji do innych przesłanek dyskryminacji w podręcznikach zastosowano najbardziej popularny test nieparametryczny $\lambda 2$, w przypadkach małych liczebności – z uwzględnieniem poprawki na ciągłość Yatesa. Warto zwrócić uwagę, że ten test jest wrażliwy na liczebność próby.

Jednostki analizy ilościowej:

- Postać ludzka – bohater/bohaterka indywidualny lub zbiorowy części podręcznika tworzącej tematyczną lub strukturalną logiczną całość. Analizą objęto zarówno tekst główny, jak i wszystkie inne formy tekstów pobocznych, źródłowych oraz ilustracje i infografiki, traktowane jako tekst kulturowy (Tabela 2).
- Autorki i autorzy różnego typu materiałów w podręcznikach (Tabela 3).

Tabela 2. Kategorie analityczne (arkusz wyników nr 1).

1. Typ tekstu/ilustracji	
2. Liczba postaci	
3. Płeć postaci	
4. Miano, imię, nazwa	
5. Znaczenie postaci	
6. Typ postaci	
7. Kontekst czasowy, historyczny	
8. Miejsce zamieszkania, życia (geopolitycznie) postaci	
9. Wiek postaci	
10. (Niepełno)sprawność, choroba	
11. Orientacja psychoseksualna	
12. Kolor skóry	
13. Pochodzenie i przynależność etniczna i/lub narodowa	
14. Wyznanie/religia	
Relacje, związki postaci z innymi ludźmi	15. Typ związku, relacji (w tym typ rodziny)
	16. Opis tego, co się dzieje między postacią a innym/i człowiekiem/ ludźmi
	17. W jaki sposób oceniany jest związek, relacja?
18. Role w życiu prywatnym	
19. Role zawodowe, profesja	
20. Role i funkcje społeczne	
21. Status społeczno-ekonomiczny postaci	
22. Status prawny postaci	
23. Typ i rodzaj aktywności, zachowania, konkretne działania postaci	
24. Cechy psychiczne i moralne przypisywane postaci, wyrażenia oceniające	
25. Stan emocjonalny postaci	
26. Cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowana jest postać	
27. Akcesoria i atrybuty. Ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci	
28. Wyrażenia oceniające fizyczność postaci	

Źródło: Badania własne.

Tabela 3. Kategorie analityczne (arkusz wyników nr 2).
Autorzy i autorki tekstów źródłowych i utworów literackich
Autorzy i autorki reprodukowanych na ilustracjach dzieł sztuki
Autorzy i autorki tekstów przywoływanych na liście literatury uzupełniającej
Autorzy i autorki materiałów wizualnych przywoływanych w liście materiałów uzupełniających
Autorzy i autorki tłumaczeń i przekładów
Autorzy i autorki koncepcji, torii, wzorów

Źródło: Badania własne.

b) Jakościowa krytyczna analiza treści podręczników (narracji językowej i ikonografii) oraz podstawy programowej

Ze względu na interdyscyplinarność badań, różnorakie metodologie, warsztat badawczy i specyfikę poszczególnych przedmiotów, nie zaproponowano jednej dla wszystkich metody analizy jakościowej. Poszczególne zespoły badawcze proponowały własne sposoby analizy danych i przygotowywały raporty do każdego z przedmiotów osobno.

Zadaniem autorek i autorów raportów przedmiotowych było przeprowadzenie analizy zgodnie z przyjętymi wcześniej pytaniami badawczymi, odnoszącymi się do głównych kryteriów analitycznych z badań ilościowych oraz pojęć i zjawisk związanych z kwestią stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Powstał bazowy, ale otwarty katalog pojęć i problemów, które badaczki i badacze obserwowali w podręcznikach i podstawie programowej:

- Kobiecość i męskość
- Przemoc fizyczna, psychiczna oraz ekonomiczna
- Stereotyp/uprzedzenie
- Dyskryminacja/seksizm/rasizm/ksenofobia/homofobia
- Marginalizacja
- Mniejszość
- Obcość/Inność
- Podmiotowość
- Prawa człowieka
- Prawa kobiet
- Emancypacja
- Równe traktowanie
- Równość/równouprawnienie
- Feminizm
- Różnorodność
- Tolerancja
- Określenia dotyczące koloru skóry, wieku, pochodzenia etnicznego i narodowego.

Struktura raportów

Wszystkie raporty przedmiotowe zawarte w tomach II i III odnoszą się do tych samych problemów badawczych, kategorii analitycznych i posiadają standardową strukturę, która obejmuje:

A) prezentację i analizę badań ilościowych podręczników do danego przedmiotu

B) analizę jakościową podręcznika/wybranych podręczników oraz odniesienie do podstaw programowych

C) wnioski podsumowujące

D) rekomendacje

Prezentacja wybranych wyników badań statystycznych sumarycznie dla wszystkich podręczników

Bartłomiej Walczak, Iwona Chmura-Rutkowska

Próba badawcza

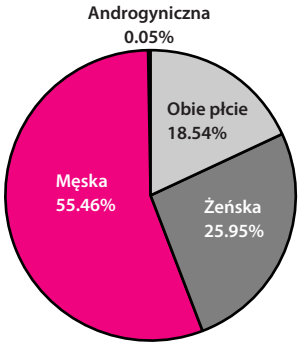
- 176 podręczników
- 27 przedmiotów
- 25291 postaci

Z uwagi na fakt, że poszczególne podręczniki różnią się liczbą przedstawień i w konsekwencji niektóre przedmioty mogłyby być nadreprezentowane, w części pokazującej całościowy obraz *gender* w podręcznikach posłużyliśmy się wagą wyrównującą dysproporcje pomiędzy poszczególnymi przedmiotami.

Częstość występowania postaci ze względu na płeć

W analizowanych podręcznikach zdecydowanie dominują postaci męskie (stanowią niemal 56%). Jest ich ponad dwa razy więcej niż postaci żeńskich oraz wszystkich innych przedstawień łącznie, nawet jeśli uwzględnić materiały, w których znaleźli się przedstawiciele i przedstawicielki obydwu płci.

Wykres 1. Płeć postaci przedstawianych w podręcznikach.



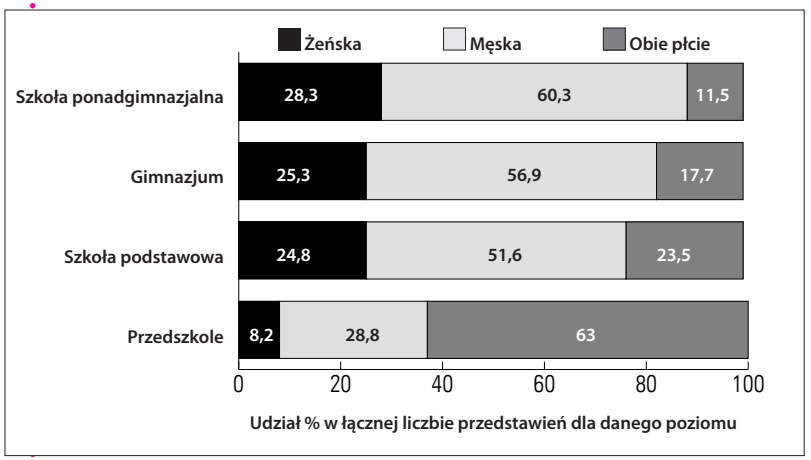
Źródło: Badania własne.

Wielkość dysproporcji jest różna w zależności od etapu kształcenia. W analizowanych podręcznikach do edukacji przedszkolnej, najczęściej reprezentowane są postaci obu płci razem (63%), dla porównania – w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych takie przedstawienia stanowią już tylko 11,5%.

Udział postaci męskich zwiększa się z niespełna 29% w podręcznikach dla przedszkolaków do ponad 60% dla uczennic i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Różnice pomiędzy poziomami edukacyjnymi są istotne statystycznie ($p<0,05$) – ogólnie rzecz biorąc, im dziecko starsze i im bardziej wyspecjalizowana oraz posegregowana przedmiotowo wiedza, tym większa nadreprezentacja postaci męskich.

RAPORT

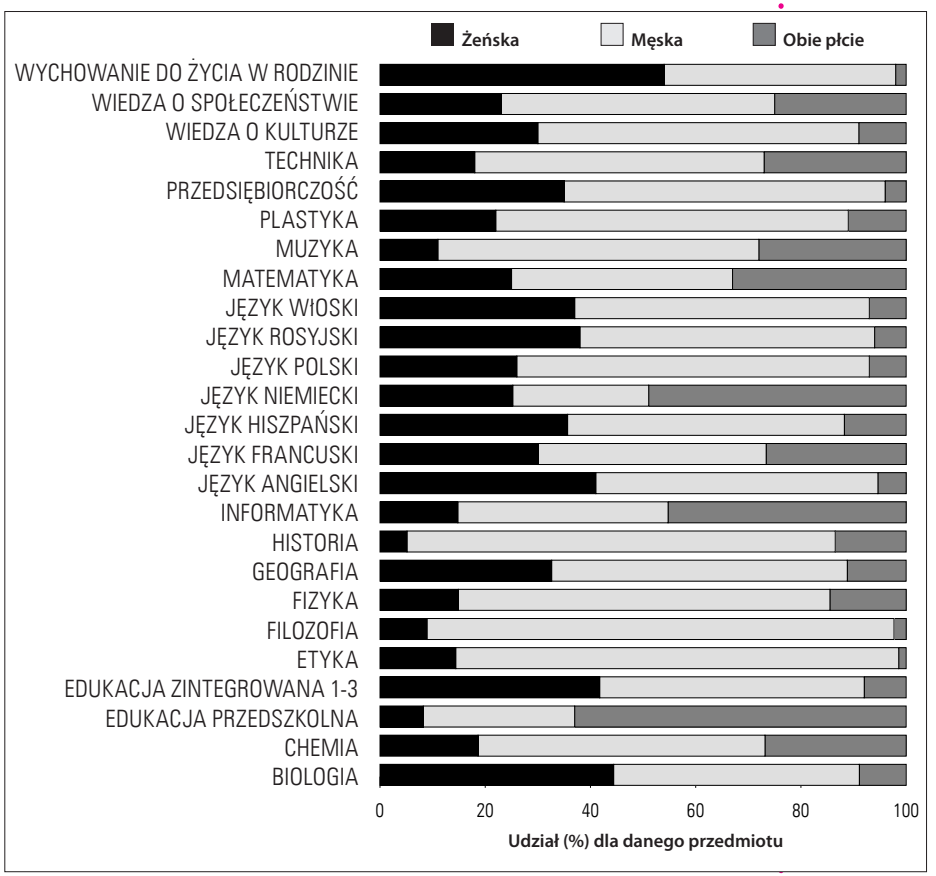
Wykres 2. Płeć postaci w przekroju przez poziomy edukacyjne.



Źródło: Badania własne.

Istotne ($p<0,05$) różnice w liczebności postaci żeńskich i męskich ujawniają się również w zależności od przedmiotu. Co ciekawe, jedynym przedmiotem, do którego podręczniki zawierają więcej przedstawień postaci żeńskich niż męskich (54% do 44%) jest wychowanie do życia w rodzinie. Z kolei najbardziej zmaskulinizowane (powyżej 80% postaci męskich) okazały się podręczniki do przedmiotów filozofia, historia i etyka.

Wykres 3. Przedstawienia płci w przekroju przez przedmioty.

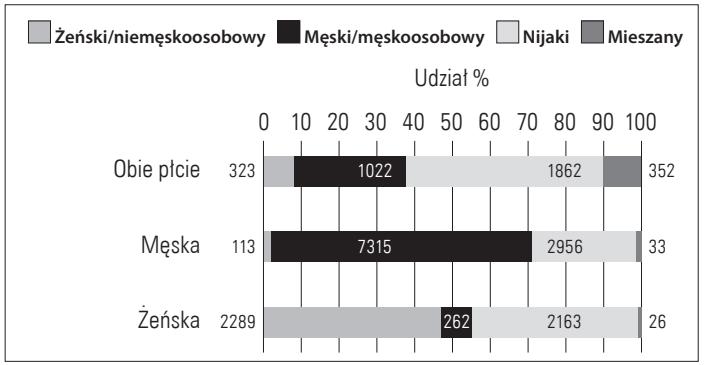


Źródło: Badania własne.

Płeć analizowanych postaci a gramatyczne formy rodzajowe

Płeć istotnie (p<0,05) wiąże się z zastosowaną formą językową. Stosowane formy były zgodne z płcią postaci w następujących proporcjach: żeńskie w przypadku 48% postaci kobiecych, męskie dla 70% mężczyzn. W sytuacjach reprezentacji obydwu płci w 52% przypadków stosowano rodzaj nijaki. Kiedy przyjrzymy się bliżej proporcjom, widać ciekawe zależności. Po pierwsze, stosowanie rodzaju adekwatnego do płci jest częstsze w przypadku mężczyzn (o 22 pkt. proc.). Po drugie, wobec kobiet w niemal 46% przypadków stosowany jest rodzaj nijaki. Dla porównania – w przypadku mężczyzn jest to 28%. Po trzecie, kobietom pięciokrotnie częściej (5,5%) przypisywany jest rodzaj męskoosobowy niż mężczyznom niemęskoosobowy (1,1%). Wszystko to wskazuje na utrwalenie męskoosobowych form w języku podręczników.

Wykres 4. Płeć analizowanych postaci a językowe formy rodzajowe.

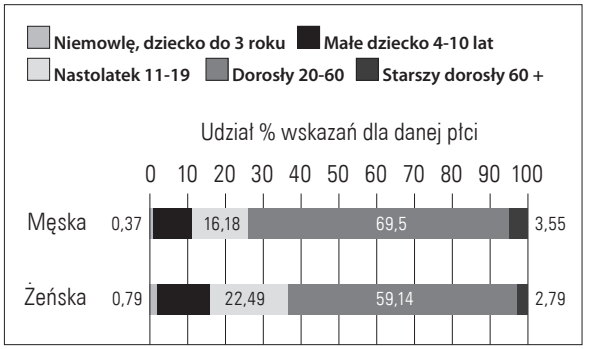


Źródło: Badania własne.

Płeć analizowanych postaci a wiek

Płeć wiąże się istotnie (p<0,05) z wiekiem postaci. W analizowanych podręcznikach postacie męskie są o ponad 10 pkt. proc. częściej niż postacie żeńskie przedstawiane jako osoby dorosłe i równocześnie o 11 pkt. proc. rzadziej jako dzieci lub nastolatkowie. Kobiety są zatem częściej pokazywane w roli osób niesamodzielnych.

Wykres 5. Płeć analizowanych postaci a wiek.

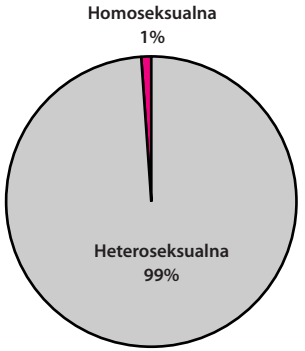


Źródło: Badania własne.

Płeć analizowanych postaci a orientacja psychoseksualna

Spośród stosunkowo niewielkiej liczby przedstawień (484), w których można było zidentyfikować orientację psychoseksualną postaci, co setna (1%) była osobą homoseksualną. Co ciekawe, homoseksualizm jest pokazywany wyłącznie w kontekście postaci mężczyzn lub przedstawień obydwojga płci, natomiast nigdy kobiet.

Wykres 6. Orientacja psychoseksualna postaci.

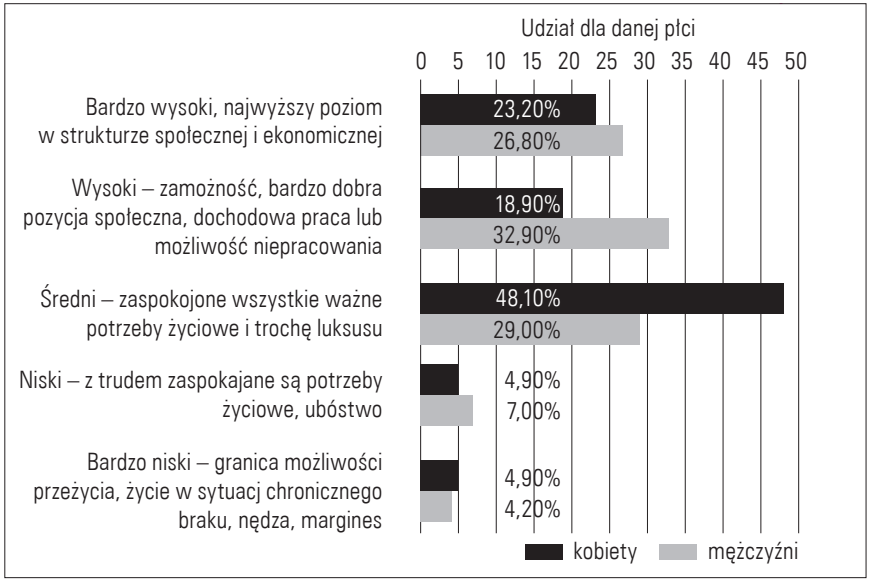


Źródło: Badania własne.

Płeć a status socjoekonomiczny

W podręcznikach można zaobserwować istotny (p<0,05) choć nieliniowy związek pomiędzy płcią a ogólnie rozumianym statusem społeczno-ekonomicznym. Mężczyźni dominują w kategoriach „bardzo wysoki" i „wysoki", kobiety – w kategorii „średni". W kategorii „niski" częściej pokazywani byli mężczyźni, z kolei wśród postaci opisywanych jako skrajnie ubogie proporcja jest w zasadnie wyrównana, z niewielką (0,7 pkt. proc.) przewagą po stronie kobiet. Z jednej strony pokazuje to utrzymywanie się przewagi postaci męskich w klasach, które językiem Bourdieu można nazwać dominującymi. Nadreprezentacja mężczyzn wśród osób ubogich może odzwierciedlać stereotypowe przypisanie im odpowiedzialności za realizację funkcji ekonomicznej. Skrajna bieda okazuje się z kolei najbardziej egalitarna.

Wykres 7. Płeć analizowanych postaci a status społeczno-ekonomiczny.



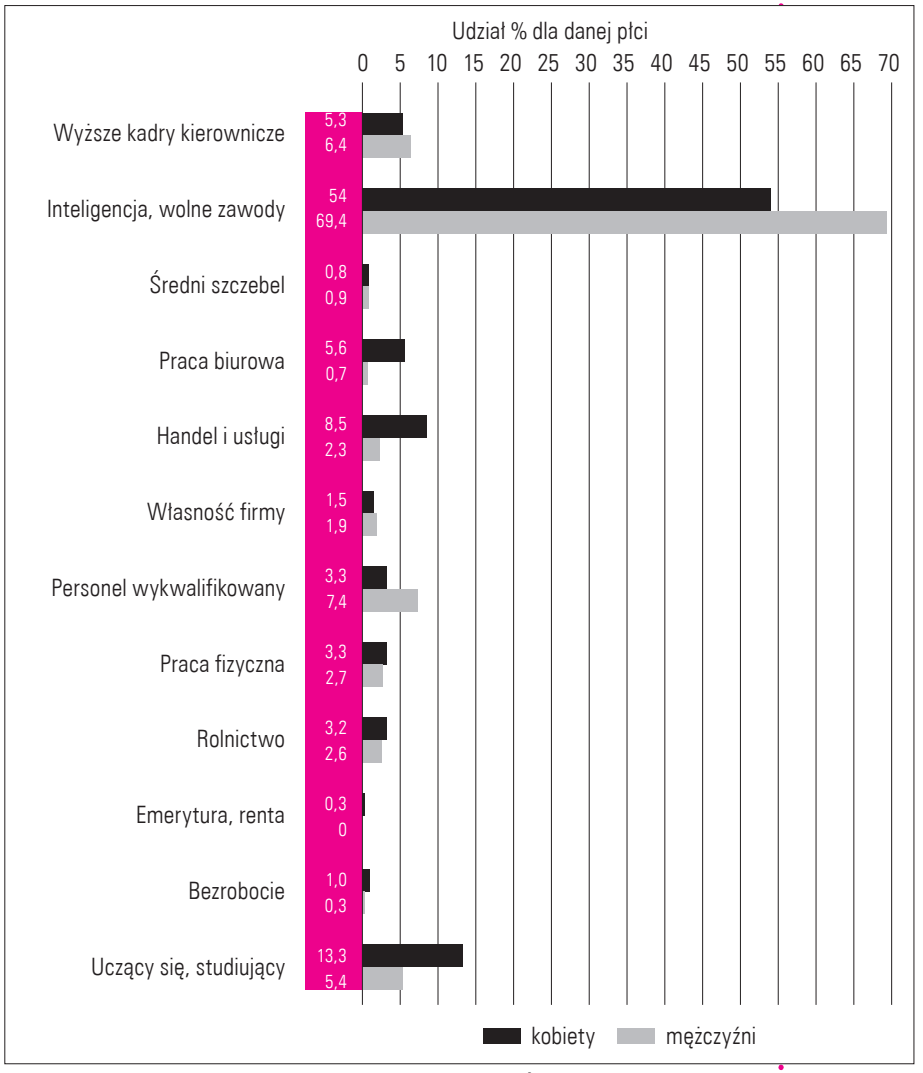
Źródło: Badania własne.

Do podobnych wniosków można dojść, analizując relację pomiędzy *gender* a zawodem. Zawód jest uznawany za silny wskaźnik alokacji klasowej – w przypadku analizowanych podręczników można zauważyć istotnie częstsze (p<0,05) przedstawianie mężczyzn w rolach zawodowych położonych na górze hierarchii – wyższe kadry kierownicze, inteligencja nietechniczna, wolne zawody. Kobiety są z kolei istotnie (p<0,05) nadreprezentowane w zawodach związanych z pracą w biurze oraz handlem i usługami. Częściej niż mężczyźni są pokazywane jako osoby spoza świata pracy – bezrobotne lub uczące się.

Warto zwrócić uwagę, że – niezależnie od płci postaci – najliczniej reprezentowaną kategorią zawodową jest inteligencja i wolne zawody. Może to po części wynikać ze specyfiki przedmiotów (historia, język polski, muzyka, plastyka itd.) i wkładu

inteligencji w dorobek tych dyscyplin. Z drugiej strony, jeśli pamiętać, że analizowane były nie tylko teksty pokazujące historyczną rolę postaci, powiedzmy pisarza lub artysty, ale również zadania i inne materiały odnoszące treści nauczania do doświadczeń ucznia/uczennicy, może to wskazywać na silne odtwarzanie w dyskursie porządku klasowego, z mocną pozycją inteligencji.

Wykres 8. Płeć analizowanych postaci a kategoria zawodowa.



Źródło: Badania własne.

RAPORT

Płeć i kolor skóry

Kiedy popatrzymy na kolor skóry postaci przedstawionych w podręcznikach, uwagę zwraca wyraźna dominacja ludzi białych (w sumie 92,8% wszystkich postaci). Kolejne w hierarchii częstości kolory skóry – czarny i brązowy – skupiają po 2,1% przedstawień. Jakkolwiek kolor skóry istotnie ($p<0,05$) wiąże się z płcią postaci, związek ten może być funkcją dużej liczebności próby. Różnice pojawiają się, kiedy przyjrzymy się reprezentacjom postaci o kolorze skóry innym niż biały. I tak, w analizowanych podręcznikach proporocjonalnie wśród postaci o czarnej i brązowej skórze dominują postacie męskie. Postacie żeńskie zaś stosunkowo częściej reprezentują ludzi o żółtym kolorze skóry oraz mulatów.

Tabela 4. Płeć analizowanych postaci a kolor skóry.

Płeć		Biały	Czarny	Żółty	Mulat / Czarny-Biały/	Brązowa	Metys /Żółty-Biały/	Różne kolory skóry	Razem
Żeńska	N	3872	82	69	42	70	1	14	4150
	%	93,30	1,98	1,66	1,01	1,69	0,02	0,34	100
Męska	N	6512	190	43	23	190	4	40	7002
	%	93,00	2,71	0,61	0,33	2,71	0,06	0,57	100
Obie płcie	N	2606	27	12	1	33	1	166	2846
	%	91,57	0,95	0,42	0,04	1,16	0,04	5,83	100

Źródło: Badania własne.

Płeć a poziom sprawności i stan zdrowia

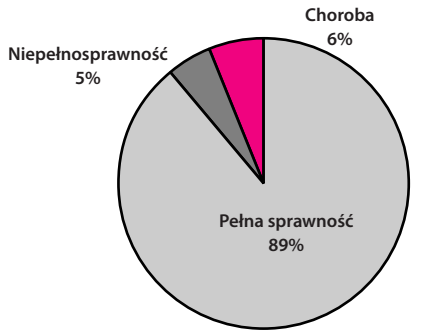
W analizowanych podręcznikach osoby z niepełnosprawnością stanowią 5%, a osoby chore 6% ogółu prezentowanych postaci. W obu przypadkach mamy do czynienia z przybliżoną reprezentacją postaci żeńskich i męskich.

Tabela 5. Płeć a stan zdrowia i poziom sprawności analizowanych postaci.

			Sprawność fizyczna postaci			Ogółem
			Pełna sprawność	Niepełno-sprawność	Choroba	
Płeć	'Żeńska'	Liczebność	796	24	50	870
		% z płeć	91,5%	2,8%	5,7%	100,0%
	'Męska'	Liczebność	1045	33	72	1150
		% z płeć	90,9%	2,9%	6,3%	100,0%
	'Androgyniczna'	Liczebność	2	0	0	2
		% z płeć	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	'Obie płcie'	Liczebność	234	18	26	278
		% z płeć	84,2%	6,5%	9,4%	100,0%
Ogółem		Liczebność	2077	75	148	2300
		% z płeć	90,3%	3,3%	6,4%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Wykres 9. Płeć a stan zdrowia i poziom sprawności analizowanych postaci.



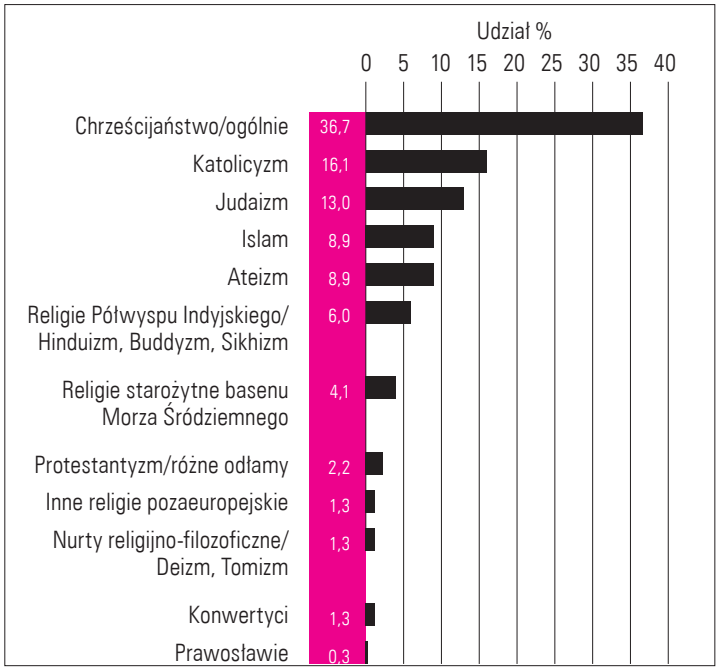
Źródło: Badania własne.

Na wykresie pokazano wszystkie zgromadzone dane na temat sprawności postaci. Ponieważ nie dla wszystkich postaci, których sprawność opisano, zakodowano również płeć, rozkład ten jest nieco inny niż w Tabeli 3, pokazującej przecięcie się kategorii płci i sprawności.

Płeć a religia/wyznanie

Łącznie 56,6% postaci, wobec których możliwa była identyfikacja religii, dotyczy przynależność do chrześcijaństwa lub jego odłamów. Inne wielkie religie monoteistyczne – judaizm i islam – skupiły odpowiednio 13% i 8,9% wskazań. Czwartą kategorią okazali się ateiści (8,9%). Jeśli spojrzeć na te liczby z punktu widzenia struktury wyznaniowej w Polsce, uwagę zwraca bardzo mała liczba postaci wyznających prawosławie (0,3% - najmniej liczna kategoria w próbie) oraz całkowity brak trzeciego co do liczebności związku wyznaniowego w naszym kraju – Świadków Jehowy.

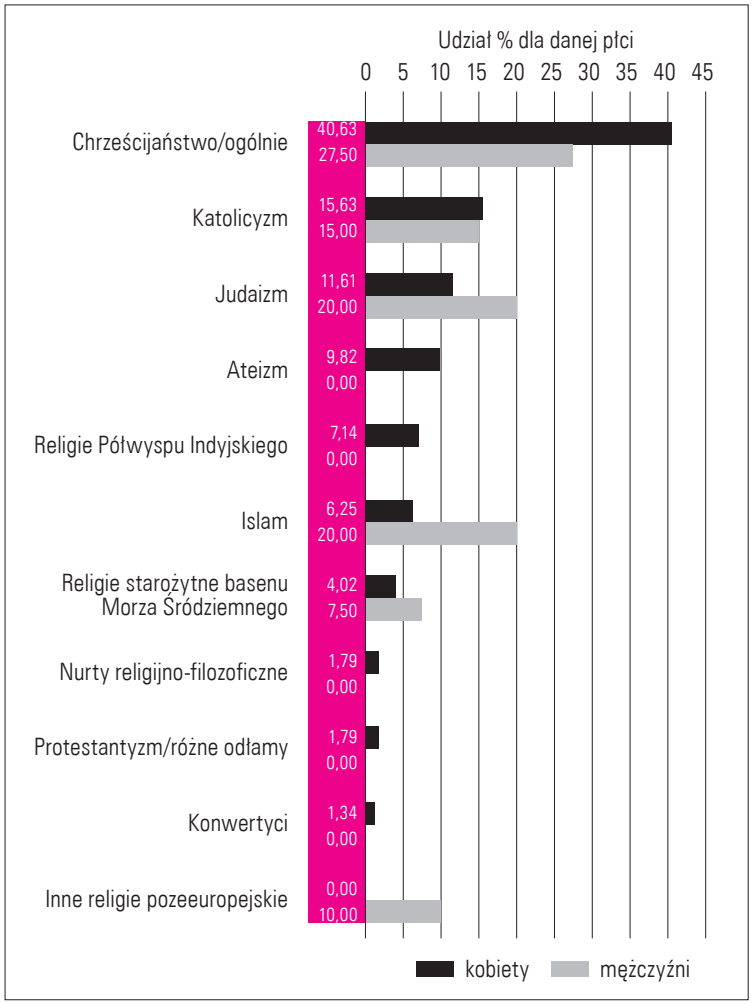
Wykres 10. Reprezentacja wyznawczyń i wyznawców różnych religii.



Źródło: Badania własne.

Religia/wyznanie istotnie ($p<0,05$) wiąże się z płcią. Mężczyźni częściej są pokazywani jako wyznawcy chrześcijaństwa (bez określonego odłamu) oraz protestantyzmu. Kobiety – co może wynikać z historycznej reprezentacji tych nurtów – w ogóle nie pojawiają się w kategoriach „intelektualnych", takich jak ateizm czy nurty religijno-filozoficzne. W przypadku katolicyzmu proporcje są wyrównane. Z kolei w odniesieniu do judaizmu i islamu proporcjonalnie częściej kodowano postaci kobiece niż męskie.

Wykres 11. Płeć analizowanych postaci a religia/wyznanie.



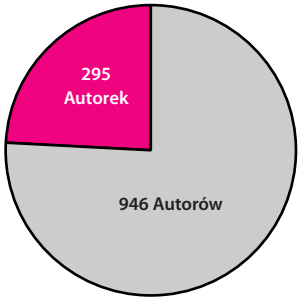
Źródło: Badania własne.

Płeć a autorstwo tekstów i materiałów w podręcznikach

a) Autorki i autorzy tekstów źródłowych i utworów literackich

W sumie w analizowanych podręcznikach zarejestrowano 295 autorek i 946 autorów tekstów źródłowych oraz literackich. Oznacza to, że kobiety stanowiły średnio niespełna 24% osób, których teksty i materiały zamieszczono w podręcznikach.

Wykres 12. Autorki i autorzy tekstów źródłowych i utworów literackich.

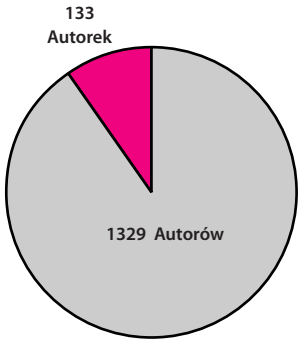


Źródło: Badania własne.

b) Autorzy i autorki reprodukowanych na ilustracjach dzieł sztuki

Kobiety stanowiły 9,1% autorów i autorek dzieł sztuki na ilustracjach (133 wskazania wobec 1329 mężczyzn).

Wykres 13. Autorki i autorzy reprodukowanych na ilustracjach dzieł sztuki.



Źródło: Badania własne.

c) Autorzy i autorki tekstów przywoływanych na liście literatury uzupełniającej

W tej kategorii udział kobiet wyniósł 21,9% (185 wskazań), pozostałe 657 nazwisk należy do mężczyzn.

d) Autorzy i autorki materiałów wizualnych przywoływanych na liście materiałów uzupełniających

Udział kobiet wyniósł 12,6%. Zarejestrowano 28 nazwisk autorek i 194 autorów.

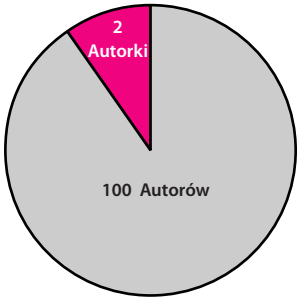
e) Autorzy i autorki tłumaczeń i przekładów

W tej kategorii udział kobiet był największy i wyniósł 29% (102 nazwiska kobiet i 248 mężczyzn).

f) Autorzy i autorki koncepcji, torii, wzorów

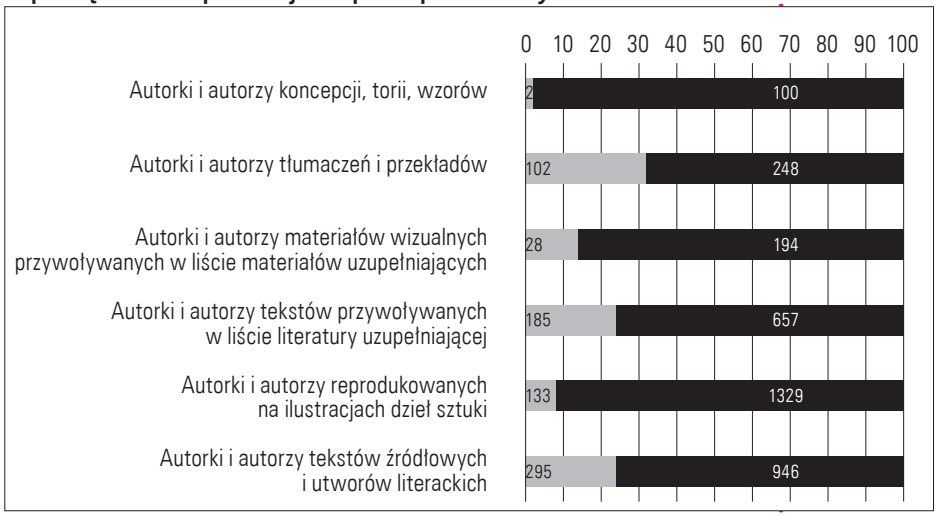
Tutaj zanotowano największą przewagę mężczyzn. Kobiety stanowiły 1,9% przywoływanych autorów i autorek (2 autorki i 100 autorów), co ilustruje Wykres 14.

Wykres 14. Autorki i autorzy koncepcji, torii, wzorów.



Źródło: Badania własne.

Wykres 15. Płeć a autorstwo tekstów i materiałów w podręcznikach przekrojowo przez przedmioty.



Źródło: Badania własne.

RAPORT

Patrząc na przekrój przez przedmioty można zauważyć duży udział autorek w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz sukcesywne zmniejszanie się ich reprezentacji w miarę przechodzenia do kolejnych etapów edukacji. Wyjątkiem są przedmioty artystyczne (muzyka 56% i plastyka 26%). Pomijając języki obce, gdzie zakodowano niewiele podręczników, najniższy udział kobiet autorek jest w przedmiotach akademickich – historia, etyka, filozofia. Ciekawe, że w etyce kobiety są w przewadze jako autorki w literaturze uzupełniającej. Kobiety jako autorki dzieł sztuki w miarę często (48%) występują w edukacji zintegrowanej. Potem ich udział jest już minimalny.

Tabela 6. Odsetek kobiet jako autorek różnego typu materiałów w analizowanych podręcznikach.

Typ materiałów	Teksty źródłowe i utwory literackie	Dzieła sztuki na ilustracjach	Literatura uzupełniająca	Materiały wizualne na liście materiałów uzupełniających	Tłumaczenia i przekłady	Koncepcje, teorie, wzory
ODSETEK AUTOREK	Udział kobiet	Udział kobiet	Udział kobiet	Udział kobiet	Udział kobiet	Udział kobiet
EDUKACJA PRZEDSZKOLNA	1,00	0,00				
EDUKACJA ZINTEGROWANA 1-3	0,62	0,48				
ETYKA	0,06	0,02	0,57	0,08	0,19	0,00
FILOZOFIA	0,06	0,02	0,14		0,15	
HISTORIA	0,08	0,00	0,11	0,00	0,08	
JĘZYK ANGIELSKI	0,20	0,00		0,00		
JĘZYK FRANCUSKI	0,00					
JĘZYK HISZPAŃSKI						
JĘZYK NIEMIECKI		0,00	0,20	0,33	0,61	
JĘZYK POLSKI	0,19	0,27	1,00	0,08	0,22	
JĘZYK WŁOSKI	0,05	0,07				
MUZYKA	0,26	0,07	0,00		0,48	
PLASTYKA	0,56	0,09				
PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ	0,11	0,00	0,08			0,00
WIEDZA O KULTURZE	0,15	0,10	0,25	0,15	0,53	0,01
WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE	0,19	0,10	0,34	0,00	0,37	
WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE	0,19	0,23	0,41			

Źródło: Badania własne.

W tabeli pokazane są udziały. 1 oznacza, że w danej kategorii były wyłącznie autorki, 0 – wyłącznie autorzy, 0,5 – pół na pół. Puste komórki oznaczają kategorie, w których nie zakodowano żadnych nazwisk. ◀

Bibliografia

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Mayntz R., Holm K., Hubner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985.

Miles M. B., Huberman A. M, *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2000.

Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

3 METODOLOGICZNE PARAMETRY FEMINISTYCZNYCH BADAŃ NAD UKRYTYMI PRZEKAZAMI PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

Mariola Chomczyńska-Rubacha, Krzysztof Rubacha

Wprowadzenie

Ukryte przekazy podręczników szkolnych stanowią obiecujący i sprawdzony już przedmiot badań społecznych, którego eksploracja pozwala zrekonstruować źródła kontroli wiedzy i profile reprodukcji kulturowej. W zależności od pozycji interpretacyjnej, czyli inaczej podstaw teoretycznych badań, można aktywizować różne obszary przekazów edukacyjnych podręczników szkolnych. Jak sugeruje tytuł naszego artykułu, będziemy pisać o badaniach konstruowanych z perspektywy teorii feministycznych, które konsekwentnie wpłyną na sposoby definiowania podstawowych parametrów metodologicznych takich badań. Zmierzając do opisania tych parametrów (ramy pojęciowe, strategia i typ badań, schematy badań, metody zbierania danych, metody analizowania danych), pokażemy system pojęciowy perspektywy feministycznej czy, mówiąc inaczej, kierunek problematyzacji badań nad przekazami podręczników szkolnych. Ta analiza stanie się podstawą do opisu wymienionych wyżej parametrów metodologicznych.

System pojęciowy perspektywy *gender* w badaniach nad przekazami podręczników szkolnych

W tytule tego podrozdziału dokonaliśmy redukcji szerokiego pojęcia badań feministycznych do perspektywy *gender*, która pozwoli wydobyć z treści analizowanych podręczników dominujące sposoby opisu i wartościowania kobiecości i męskości w kontekście konstytuujących te kategorie interesów kulturowo-społecznych. Tak więc interesować nas będzie zidentyfikowanie przekazów kulturowych i socjalizacyjnych związanych z płcią i rodzajem. Zabieg ten staje się możliwy, dzięki potraktowaniu podręczników jako tekstów kultury i sproblematyzowaniu ich w systemie pojęciowym *gender studies*. Do podstawowych pojęć zaliczyć należy: płeć i rodzaj, pryzmaty rodzaju, stereotypy i uprzedzenia płciowe, dyskryminację i seksizm, role i relacje rodzajowe, równość i sprawiedliwość rodzajową, edukację ślepą (niewrażliwa) na rodzaj, edukację neutralną wobec rodzaju, edukację wrażliwą na rodzaj[1)]

Analiza rodzajowa bada w systematyczny sposób relacje pomiędzy kobietami i mężczyznami, nierówności i różnice we władzy między nimi. Jej zastosowanie do edukacji pozwala na wychwycenie sposobów i mechanizmów, za pośrednictwem których transmitowana jest wiedza na temat społecznego systemu ról płciowych, stanowiącego oficjalne ramy funkcjonowania społecznego kobiet i mężczyzn oraz źródła wymagań kulturowych kierowanych pod ich adresem. Edukacja formalna, której elementem są podręczniki – zdaniem pedagogów krytycznych – pełni znaczącą rolę w odtwarzaniu stosunków społecznych i dystrybucji nierówności społecznych (w tym nierówności płciowych), transmitując dominujące wersje kobiecości i męskości. Wiedza szkolna staje się wówczas narzędziem uprawomocnienia kultury opartej na pryzmatach rodzaju, narzucania i legalizacji

1. M. Chomczyńska-Rubacha, *Podręczniki jako przedmiot badań genderowych (feministycznych)*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Kraków: Impuls, 2011, s. 34.

wartości, ukrywających relacje władzy i dominacji płciowej. Poniżej przytaczamy definicje omawianych kategorii[2].

Płeć i rodzaj. Pojęcie płeć (ang. *sex*) i rodzaj (ang. *gender*) różnicują wymiary płci na biologiczny i społeczno-kulturowy. Termin płeć ma konotacje biologiczne i służy do podkreślania różnic w budowie i funkcji żeńskich i męskich narządów płciowych. Termin rodzaj służy do podkreślania społeczno-kulturowej genezy różnic w zakresie cech osobowości, zainteresowań, typów aktywności i podejmowanych ról społecznych między kobietami i mężczyznami.

Pryzmaty rodzaju i tradycyjny system ról płciowych. Pryzmaty rodzaju to ukryte założenia dotyczące płci i rodzaju zakorzenione w praktykach i normach społeczno-kulturowych. Sandra Bem wymienia trzy główne pryzmaty rodzaju: androcentryzm, polaryzację rodzajów, esencjalizm biologiczny[3]. **Androcentryzm** polega na stawianiu w centrum uwagi pierwiastka i wartości męskich, na definiowaniu mężczyzn i męskiego doświadczenia jako neutralnej normy lub standardu, a kobiet i kobiecego doświadczenia jako odstępstwa od tej normy. Tego rodzaju praktyka deprecjonuje kobiety i kobiece wartości. **Polaryzacja rodzaju** wiąże się z przydzielaniem kobietom i mężczyznom innych zadań i postrzeganiem ich jako ludzi o odmiennych typach osobowości. To właśnie polaryzacja rodzaju sprawia, że płeć stała się jednym z najważniejszych, o ile nie najważniejszym kryterium różnicowania ludzi. **Esencjalizm biologiczny** to zespół poglądów służących uzasadnieniu różnic między mężczyznami i kobietami w biologicznym (a zatem niepoddającym się zmianie) wyposażeniu człowieka. Na tak rozumianych pryzmatach rodzaju jest zbudowany tradycyjny system ról płciowych: podział aktywności w zależności od płci (polaryzacja), przypisywanie cech psychicznych zgodnie z płcią biologiczną (esencjalizm biologiczny) oraz przyznawanie wyższej wartości temu, co męskie (androcentryzm)[4].

Stereotypy i uprzedzenia płciowe. Stereotypy płciowe to funkcjonujące w świadomości społecznej skrótowe, uproszczone i zabarwione wartościująco obrazy kobiet i mężczyzn, utrwalone przez tradycję i przekazywane z pokolenia na pokolenie. Uprzedzenia płciowe to negatywny stosunek do osób lub grup należących do kategorii kobiet i/lub mężczyzn, powstały w wyniku powziętych z góry, niesprawdzonych przekonań i sądów.

Dyskryminacja i seksizm. Dyskryminacja to zjawisko gorszego traktowania albo prześladowania ludzi ze względu na przynależność do określonej grupy społecznej, np. płciowej, etnicznej, klasowej. W zakres dyskryminacji płciowej wchodzą wszelkie formy nierównego traktowania ludzi ze względu na płeć w różnych obszarach życia: politycznym, społecznym, prawnym, zawodowym, edukacyjnym, obyczajowym, rodzinnym. Dyskryminacja może przyjmować formę jawną, bezpośrednią i ukrytą, pośrednią, gdy mimo formalnej równości niektóre grupy mają gorsze szanse i możliwości. Pojęcie **seksizmu** odnosi się do uprzedzenia i dyskryminacji w stosunku do kobiet jako członków grupy społecznej. Seksizm może przejawiać się na różnych poziomach: indywidualnym, społeczno-strukturalnym, instytucjonalnym i kulturowym[5]. Seksizm indywidualny dotyczy jednostek i ich postaw wobec płci i rodzaju. Jego przejawem może być np. przekonanie nauczyciela na temat niższych możliwości intelektualnych dziewcząt. Seksizm społeczno-strukturalny wiąże się ze statusem przypisywanym ludziom w oparciu o kryterium płci biologicznej. Jego przejawem będzie np. wyższe wartościowanie efektów aktywności intelektualnej chłopców niż dziewcząt. Seksizm instytucjonalny to dyskryminacja ze względu na płeć występująca w strukturze, organizacji, ideologii czy wzorcach zachowania w instytucji (np. struktura zatrudnienia kobiet

2. Definicje za: *ibidem*, s. 34-39.
3. S. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk: GWP, 2000, s. 15-17.
4. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP, 2005, s. 19.
5. L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk: GWP, 2002.

w oświacie przypominająca odwróconą piramidę, tzn. im wyższy szczebel edukacji i prestiż, tym mniej kobiet). Seksizm kulturowy to rozpowszechnione w społeczeństwie założenia i przekonania dotyczące płci i rodzaju, wywierające wpływ na zachowania członków danej kultury (np. przekonanie o wyższym wartościowaniu męskości niż kobiecości przekłada się na posługiwanie się rodzajem męskim, gdy mowa o mężczyznach i kobietach).

Role i relacje rodzajowe. Role rodzajowe są to zdeterminowane przez czynniki społeczno-ekonomiczne oraz przez normy i wartości zmienne w czasie wzorce zachowania „przystające" kobietom i mężczyznom. Z pełnieniem konkretnych ról społecznych wiąże się zakres władzy i status. W większości społeczeństw, zadania związane z mężczyznami zazwyczaj mają wyższy status i wartość niż te kojarzone z kobietami. **Relacje rodzajowe** odnoszą się do społecznych interakcji i społecznych stosunków pomiędzy kobietami i mężczyznami, zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Fundamentalne znaczenie dla relacji rodzajowych ma pojęcie władzy i jej nierównej dystrybucji. Pod wpływem ruchu feministycznego zmieniają się relacje rodzajowe i percepcja odpowiednich ról dla kobiet, głównie w sferze zawodowej i publicznej. Jego efektem jest również polityka równości płci (*gender mainstreaming*) przyjęta jako zasada w UE. Stosowanie zasady *gender mainstreaming* w oświacie oznacza na przykład, że szkoły mają obowiązek zagwarantować taką samą dostępność do stanowisk komputerowych dziewczętom i chłopcom.

Równość i sprawiedliwość rodzajowa. Terminy te są często używane zamiennie, ale równość w istocie odwołuje się do pojęcia równych praw, które umożliwiają równy status mężczyzn i kobiet bez ignorowania różnic biologicznych, zaś sprawiedliwość rodzajowa odnosi się do sprawiedliwego i równego dostępu do korzystania z owoców tych praw. Sprawiedliwość rodzajowa w edukacji oznacza na przykład taki dobór treści nauczania, który nie faworyzuje żadnej grupy płciowej.

Edukacja ślepa na rodzaj (nieświadoma rodzaju). Organizacja kształcenia, konstrukcja programów, treści podręczników, nauczyciele mogą ujawniać brak świadomości, że rodzaj jest podstawową cechą wyborów życiowych i relacji władzy. Wszystkie te parametry systemu oświatowego mogą być w sposób nieuświadomiony stronnicze i faworyzować pewne grupy uczniów, a deprecjonować inne. Edukacja ślepa na płeć jest nośnikiem uprzedzeń rodzajowych. Uprzedzenia te skutkują nierównym dostępem do edukacji, nierównymi możliwościami uczestnictwa w procesie edukacyjnym i równych szans w zakresie sukcesu edukacyjnego. Przez wieki edukacja kobiet była marginalizowana, a gdy powstała w XIX wieku, jej program odzwierciedlał przekonania na temat niższych możliwości intelektualnych kobiet. Koedukacja jest „wynalazkiem" XX wieku. Lecz nawet w ramach klas mieszanych łatwo znaleźć przykłady nierównego dostępu do różnych przedmiotów czy ścieżek edukacyjnych. Niektóre przedmioty mają swoje „płciowe warianty" (np. wychowanie fizyczne, prace techniczne). Podobnie też dzieje się ze szkołami: dla chłopców przewidziane są technika, dla dziewcząt – licea, co przygotowuje grunt do stypizowanych ze względu na płeć karier zawodowych. Istnieje też wiele dowodów na nierówne możliwości uczestnictwa w procesach edukacyjnych. Na przykład badania Konarzewskiego[6] nad interakcjami nauczycieli z uczennicami i uczniami pokazują, że w klasach mieszanych nauczyciele (niezależnie od ich płci) częściej kontaktują się z chłopcami, oferując im więcej uwagi (zarówno pozytywnej, jak i negatywnej), i że ten wzorzec intensyfikuje się na kolejnych szczeblach edukacji. Takie nieświadome rodzaju praktyki skutkują brakiem równych szans i możliwości dla uczniów i uczennic. Zachowanie nauczyciela, który nie dostrzega tego, że w klasie więcej mówią uczniowie niż uczennice i że to chłopcy częściej przerywają dziewczętom niż odwrotnie, może nieświadomie wzmacniać te wzorce. Zasygnalizowane formy nierówności w traktowaniu dziewcząt i chłopców nie wyczerpują obecnych

6. K. Konarzewski, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań: Akademos, 1991.

form dyskryminacji w edukacji, choć rzucają światło na ich zakres i skutki.

EDUKACJA NEUTRALNA RODZAJOWO. Programy, plany i materiały dydaktyczne mogą być opatrzone etykietką „rodzajowo neutralne". Oznacza to, że akceptują one istnienie rodzajowego podziału szans i możliwości i nie stawiają sobie za cel zmiany relacji rodzajowych. Akceptując istnienie różnic w społeczeństwie i działając w jego kulturowych ramach, starają się jednak pozostawać w zgodzie z rzeczywistymi, a nie życzeniowymi wizjami ról i relacji rodzajowych. Przykładem działań na rzecz edukacji neutralnej rodzajowo jest troska o rewizję podręczników i materiałów programowych, by odzwierciedlały one rzeczywistość, a nie stereotypy. Skutkiem tego są podręczniki i materiały raczej neutralne rodzajowo niż nieświadome rodzaju.

EDUKACJA WRAŻLIWA NA RODZAJ. Strategia określana mianem wrażliwej na rodzaj aktywnie włącza się w promowanie równości i sprawiedliwości rodzajowej po to, aby zapobiegać dyskryminacji płciowej. Perspektywa ta identyfikuje relacje rodzajowe jako problem i jest zorientowana na podejmowanie zarówno konkretnych, jak i długofalowych działań służących obalaniu stereotypów i przedstawianiu nowego sposobu widzenia mężczyzn, kobiet i relacji między nimi. Podejście wrażliwe na rodzaj stawia sobie za cel kreowanie rzeczywistości edukacyjnej wolnej od pryzmatów rodzaju, stereotypów i uprzedzeń płciowych, dyskryminacji i seksizmu. Dlatego w materiałach dydaktycznych wykorzystuje takie strategie, jak: przedstawianie kobiet i mężczyzn w nietypowych rolach, troskę o równoliczną reprezentację postaci kobiecych i męskich, celowe przedstawianie kobiet i dziewcząt jako osób przedsiębiorczych, odpowiedzialnych, twórczych, inteligentnych itd.

Ten system pojęciowy rzuca światło na badane teksty, problematyzuje je, co w efekcie wydobywa z materiału analitycznego znaczenia, jakie kryją się za używanymi słowami, frazami, ilustracjami. Badania takie zatem są „rodzajową" filtracją treści podręczników, z którymi na co dzień stykają się uczniowie

i uczennice, a więc też znaczeniową rekonstrukcją codzienności, w której uczestniczą.

Parametry metodologiczne

Badania feministyczne w ogóle, rozwijały się w obrębie **strategii jakościowej**, ponieważ zmierzały nie tyle do uchwycenia ogólnych prawidłowości, co raczej do wyjaśnienia mechanizmów płciowych nierówności, które były ukryte za oficjalnymi strukturami i przekazami społecznymi. Była więc to perspektywa skupiona na poznawaniu głębi stosunków społecznych. I w miarę rozwoju samego feminizmu, w przestrzeń badań społecznych wkraczały zjawiska wikłające płeć w klasę społeczną, rasę, orientację seksualną, niepełnosprawność itd. Rosło więc zapotrzebowanie na ujawnianie swoistości funkcjonowania różnych kategorii społecznych, a więc rosło zapotrzebowanie na wyjaśnienia idiograficzne. Z drugiej strony, przekazy kulturowe rozumiane jako teksty wymagały wrażliwego semantycznie instrumentarium badawczego, które było i jest dostępne właśnie w ramach strategii jakościowej, skupionej na docieraniu do subiektywnych i indeterministycznych obrazów badanej rzeczywistości. Zwłaszcza że badana rzeczywistość dzieje się w języku, i to nie tylko w jego warstwie retorycznej, ale głównie semiotycznej. Wszystkie te czynniki sprzyjają lokowaniu badań nad przekazami w podręcznikach szkolnych w strategii jakościowej, która umożliwia potraktowanie całej społecznej rzeczywistości jako tekstu. Badanie tekstu, a więc struktury znaczeń, ułożonych według różnych porządków i kryteriów, jest jednocześnie badaniem tego, co się na za nimi kryje, czyli świata wartości, strategii wartościowania.

W perspektywie *gender* skupiamy się na wartościowaniu kobiecości i męskości, na mechanizmach wytwarzania wartości przypisywanych ludziom nie ze względu na ich człowieczeństwo, tylko właśnie ze względu na płeć. Taka specyfika krytycznego badania tekstu organizuje czynności badaczy i badaczek analogicznie do tego, jak są one organizowane w schemacie etnograficznym. Stajemy się jako badaczki i badacze uczestnikami

życia „w tekście", ponieważ teksty są o nas i my w nich – jako byty społeczne z określoną płcią – występujemy. Przebywamy zatem wewnątrz rzeczywistości kulturowo-społecznej tekstu i doświadczamy bezpośrednio konsekwencji ukrytych tam przekazów. Rzeczywiście, jeśli przejrzeć badania feministyczne i genderowe, to dominuje w nich **schemat etnograficzny**. Jak zatem są organizowane czynności badawcze?

Po pierwsze, osoby prowadzące badania nie wytwarzają danych, lecz je rekonstruują z materiału badawczego, w tym przypadku z podręcznikowych tekstów. Po drugie, zrekonstruowane dane umieszczają w kontekście. Jest to warunek konieczny do poznania i zrozumienia znaczenia, jakie kryje się za analizowanym fragmentem tekstu. Można łatwo dostrzec, że pojawienie się faktu historycznego w podręczniku inaczej będzie interpretowane, gdy towarzyszy mu kontekst pozytywnego wartościowania, niż gdy wartościowane jest negatywnie itd. Po trzecie, niemal niemożliwe jest oddzielenie etapu zbierania danych od ich analizy. Dzieje się tak, ponieważ znajdując jakiś fragment tekstu zwierający wskaźnik badanych zmiennych, trzeba na bieżąco decydować o jego trafności. Dlatego używanie różnych technik triangulacyjnych jest rutynowym działaniem.

Analizując zawartość podręczników, najczęściej uciekamy się do triangulacji teorii (np. odniesienie danego przekazu do mizoginistycznych praktyk kulturowych pokazuje, że nie jest on przypadkiem, tylko wpisuje się w historię twierdzenia o niższej wartości kobiet w stosunku do mężczyzn, np. teorie O. Weiningera[7]), triangulacji badaczy (konfrontowanie szacowanej przez nas mocy rozdzielczej wskaźnika z opinią innych badaczy – wyliczanie wskaźnika zgodności sędziów kompetentnych), triangulacji źródeł (konfrontowanie np. treści zadania matematycznego pokazującej niższe zarobki kobiety niż mężczyzny z danymi GUS na ten temat), triangulacji metod (porównywanie danych na określony temat zaczerpniętych z przeszukiwanego źródła wtórnego z wynikiem rozmowy etnograficznej z nauczycielem). Tak więc już na etapie przeszukiwania źródła rozpoczynamy analizę, a analizując, często wracamy do przeszukiwania tego samego lub innego źródła.

Po czwarte, zbudowaną teorię ugruntowaną w danych możemy nawet uogólnić, jeśli badaniem obejmiemy całą grupę podręczników. Jeśli natomiast analizujemy wylosowane lub inaczej dobrane obiekty, teoria ugruntowana odnosi się tylko do nich, a w odniesieniu do innych tekstów może mieć znaczenie „uczulające". To ostatnie pojęcie jest związane z logiką zbiorów rozmytych, która zakłada, że dany element może należeć do danego zbioru w pewnym tylko stopniu, należąc jednocześnie – również w pewnym tylko stopniu – do jego zaprzeczenia[8]. W strategii ilościowej uogólnienia opierają się na klasycznej teorii zbiorów, która pozwala generować uogólnienia deterministyczne i probabilistyczne. Takie uogólnienia nie są możliwe w badaniach jakościowych. Jeśli oprzemy się na „logice zbiorów rozmytych", możemy formułować uogólnienia „uczulające": jeśli w analizowanych przez nas podręcznikach ujawniły się określone wskaźniki, to „możliwe jest" (np. w 40 %), że ujawnią w innych podręcznikach, pod warunkiem zaistnienia analogicznego kontekstu. Nie mamy gwarancji 95 % prawdopodobieństwa (uogólnienia probabilistyczne), lecz mniejsze znacznie prawdopodobieństwo, wyliczone na podstawie stopnia, w jakim dany wskaźnik należy do jakiegoś zbioru, a w jakim do jego zaprzeczenia. Uogólnianie uczulające (nauki humanistyczne) jest innym rodzajem uogólnienia niż probabilistyczne, podobnie jak uogólnianie probabilistyczne (nauki przyrodnicze) było innym rodzajem uogólniania niż deterministyczne (nauki formalne)[9].

Po piąte, schemat etnograficzny pozostaje otwarty na wszelkie możliwe podejścia do analizy danych. Nie jest ograniczony nawet w odniesieniu do analiz ilościowych. Jednak w tym przypadku mówimy jedynie o ilościowych operacjach wykonywanych na danych jakościowych. Do tej kategorii należą analizy

7. O. Weininger, *Płeć i charakter*, Warszawa: Saggitarius, 1994.

8. N. Pratt, *On Martyn Hammersley`s critique of Bassey`s concept of the fuzzy generalization*, „Oxford Review of Educations" 2003, no 1., s. 30.

9. K. Rubacha, *Uogólnienia i wnioski z badań. Prawidłowości i wiedza pedagogiczna*, (w:) S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP, 2010, s. 211.

frekwencji czy prawdopodobieństwa pojawienia się określonego wariantu jednej zmiennej, gdy pojawia się określony wariant drugiej zmiennej (znany test chi kwadrat).

Tak duża funkcjonalność schematu etnograficznego pozwala na elastyczne traktowanie **ram pojęciowych badania**. O ile w strategiach ilościowych czy nawet niekiedy w jakościowym – z natury rzeczy – schemacie „studium przypadku", badanie wymaga ostrego i precyzyjnego zdefiniowania zmiennych, o tyle w schemacie etnograficznym szerokość i precyzję definicji ram pojęciowych możemy modyfikować w trakcie nie tylko zbierania, ale także i analizowania danych. W jakimś sensie można mówić, że wyprowadzane z ram pojęciowych pytania badawcze są „zadawane materiałowi źródłowemu", tzn. są modyfikowane w zależności od odkrywanej przez badających zawartości – w naszym przypadku – podręcznika szkolnego. Sytuacja ta wiąże się z typowym dla badania etnograficznego podążaniem badaczy i badaczek za danymi. Jeśli natomiast chodzi o ich zbieranie, to zdecydowanie dominuje metoda przeszukiwania źródeł wtórnych. Takim źródłem jest podręcznik, ponieważ nie został wytworzony do celów związanych z badaniem (tak jak np. wypełniony kwestionariusz ankiety), lecz wtórnie został do realizacji celu badania użyty.

Przeszukiwanie źródeł wtórnych jako metoda zbierania danych nie jest specjalnie skodyfikowana w sensie metodologicznym. Organizacja czynności badawczych w dużej mierze zależy od celu badania oraz – przede wszystkim – struktury samego źródła. W przypadku badania podręczników dość łatwo jest wyodrębnić jednostki analityczne, i w ich obrębie poszukiwać danych. Są to obrazki, zdjęcia, komentarze autorskie, teksty źródłowe, teksty z zadaniami angażującymi wyobraźnię i doświadczenia czytelników, teksty zawierające informacje, struktura podręcznika. Przeszukiwanie jednostek analitycznych polega na kodowaniu wskaźników zmiennych tworzących ramy pojęciowe badań, sporządzaniu ich frekwencji, kodowaniu jako dane jawne lub ukryte itd. Oprócz tej zasadniczej metody zbierania danych, można posiłkować się także wywiadami indywidualnymi i grupowymi, rozmowami etnograficznymi, głównie w ramach dokonywanych

triangulacji metod. Samo zbieranie danych jest już w jakimś sensie ich analizą, choćby z powodu kodowania zawartości jednostek analitycznych. Bez wątpienia **analiza podręczników szkolnych** jest analizą tekstu, co oznacza, że istnieje sporo podejść do tego etapu badania.

Jednakże, w naszym przypadku jest mowa o analizie genderowej, która, już nie tyle w sensie formalnym, co w sensie treściowym, wymaga pewnego rygoru. Oczywiście spełnianie treściowych wymagań analizy jest możliwe w ramach różnych jej form, np. w budowaniu teorii ugruntowanej, w analizie dyskursu czy krytycznej analizie dyskursu. Skupiając się jednak na genderowych aspektach analizy podręczników, warto zwrócić uwagę na traktowanie podręcznika jako narracji, a analizy jako dekonstrukcji narracji. Wtedy, jak piszą autorzy *ABC of Gender Analysis*[10], analiza kieruje się z następującymi kryteriami: rodzaje aktywności i miejsca aktywności kobiet i mężczyzn, wzorce patrzenia i bycia widzianym, kto posiada władzę i gdzie, jak używany jest język (etykietowanie, używanie rzeczowników i zaimków, słowa w znaczeniu gatunkowym, wołacze, aluzje i skojarzenia). Podobne kryteria proponuje dokument *Gender Sensitivity: A Training Manual* napisany przez badaczy z UNESCO[11]. Mowa tam o pytaniach kontrolnych wobec treści podręczników: czy podręcznik promuje samodzielność kobiet? Czy treści są realistyczne? Czy wzmacnia się stereotypy płciowe? Jak są portretowane kobiety i mężczyźni? Czy zmienia się w czasie prezentowanie kobiet i mężczyzn? Jak ilustracje przedstawiają płcie i czy są atrakcyjne wizualnie? Podobnych propozycji kryteriów analitycznych jest więcej. Można także budować własne, filtrując w ten sposób treści podręczników ze względu na społeczno-kulturowe definiowanie i wartościowanie rodzaju. ◀

10. F. Leach, *Practising Gender Analysis in Education*, Oxford: Oxfam GB, 2003, s. 108-113.
11. F. Leach, *Practising Gender Analysis in Educations*, Oxfam GB Oxford, 2003., s. 105-106

Bibliografia

Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańsk: GWP, 2002.
Chomczyńska-Rubacha M., *Podręczniki jako przedmiot badań genderowych (feministycznych)*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Kraków: Impuls, 2011.
Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań: Akademos, 1991.
Leach F., *Practising Gender Analysis in Education*, Oxford: Oxfam GB, 2003.
Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP, 2005.
Rubacha K., *Uogólnienia i wnioski z badań. Prawidłowości i wiedza pedagogiczna*, (w:) S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP, 2010.
Pratt N., *On Martyn Hammersley`s critique of Bassey`s concept of the fuzzy generalization*, "Oxford Review of Educations", 2003, no 1.
Weininger O., *Płeć i charakter*. Warszawa: Sagittarius, 1994.

4 PŁEĆ I RODZAJ W EDUKACJI FORMALNEJ

Dorota Pankowska, Mariola Chomczyńska-Rubacha

Teksty naukowe zazwyczaj mają na celu dostarczenie pewnej wiedzy o jakimś fragmencie rzeczywistości. Na podstawie wyników badań empirycznych lub analiz teoretycznych autorzy/autorki starają się odpowiedzieć na postawione przez siebie problemy. My postanowiłyśmy postąpić odwrotnie: nie odpowiadać, ale zadawać pytania, które nasuwają się, gdy zestawi się ze sobą kategorię płci i rodzaju z edukacją formalną (instytucjonalną, szkolną). Spróbujemy wyłonić obszary edukacji formalnej, które mogą mieć znaczenie dla kategorii płci i rodzaju, zaprezentować różne perspektywy i kategorie analiz, sformułować problemy warte rozważenia. Na wiele z tych pytań można znaleźć przynajmniej częściowe lub fragmentaryczne odpowiedzi w dotychczasowym dorobku polskich badaczek i badaczy zajmujących się problematyką *gender* w edukacji[1]. Na inne często się odpowiada, odwołując do wyników badań zagranicznych, które niekoniecznie muszą znajdować odzwierciedlenie w polskiej rzeczywistości. Wreszcie są i takie, które nie były przedmiotem dociekań naukowych. Być może staną się inspiracją do eksplorowania niepoznanych dotąd pól badawczych.

1. Częściowe zestawienie wątków podejmowanych w polskich badaniach pedagogicznych można znaleźć (w:) D. Pankowska, *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs" w kształceniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 2 (19), s. 129-148.

Określanie kierunku

Aby uporządkować jednak w jakiś sposób nakreślanie mapy problemów, odwołamy się do dwóch wątków przewodnich. Pierwszym z nich jest kontinuum RÓWNOŚĆ – NIERÓWNOŚĆ. Na ten wybór składają się przynajmniej trzy powody. Po pierwsze, ta antynomia leży u źródeł myśli i ruchów feministycznych. Dążenie do poprawy społecznej sytuacji kobiet w patriarchalnym społeczeństwie stało się punktem wyjścia do walki sufrażystek o prawo głosu, emancypantek – o uzyskanie prawa do edukacji, pracy, samostanowienia i godności, wreszcie feministek i feministów – o pełną równość i partnerstwo w relacjach kobiet i mężczyzn – na poziomie społecznym, rodzinnym i indywidualnym. Po drugie, edukacja jest jednym z najważniejszych instrumentów zmiany społecznej w kierunku równości płci[2] – rozumianej nie tylko jako równość praw, ale i równość szans, oraz sprawiedliwości rodzajowej, czyli możliwości sprawiedliwego i równego dostępu do korzystania z owoców tej równości. Po trzecie, równość to istota demokracji, która jeszcze ciągle jest w Polsce krucha i niepełna – zadaniem edukacji jest ją wspierać i rozwijać poprzez kształtowanie postaw obywatelskich i równościowych przekonań.

Drugi wątek, ściśle związany z pierwszym, to opozycja KONSERWATYZM – ZMIANA odnosząca się do systemu ról rodzajowych we współczesnej Polsce. Dążenie do rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn musi się opierać na przezwyciężaniu konserwatywnego systemu ról opartego na pryzmatach rodzaju określonych przez Sandrę Bem[3], czyli ukrytych założeniach dotyczących płci i rodzaju zakorzenionych w praktykach i normach społeczno-kulturowych: *androcentryzmie, polaryzacji rodzajów i esencjalizmie biologicznym*. *Androcentryzm* polega na stawianiu w centrum uwagi pierwiastka i wartości męskich, na definiowaniu mężczyzn i męskiego doświadczenia jako neutralnej normy lub standardu, a kobiet i kobiecego doświadczenia jako odstępstwa od tej normy. Tego rodzaju praktyka deprecjonuje kobiety i kobiece wartości. POLARYZACJA RODZAJU wiąże się z przydzielaniem kobietom i mężczyznom innych zadań i postrzeganiem ich jako ludzi o odmiennych typach osobowości. To właśnie polaryzacja rodzaju sprawia, że płeć stała się jednym z najważniejszych, o ile nie najważniejszym kryterium różnicowania ludzi. ESENCJALIZM BIOLOGICZNY to zespół poglądów służących uzasadnieniu różnic między mężczyznami i kobietami w biologicznym (a zatem niepoddającym się zmianie) wyposażeniu człowieka, będących źródłem stereotypów płciowych. Na tak rozumianych pryzmatach rodzaju jest zbudowany *tradycyjny system ról płciowych*: podział aktywności w zależności od płci (*polaryzacja*), przypisywanie cech psychicznych zgodnie z płcią biologiczną (*esencjalizm biologiczny*) oraz przyznawanie wyższej wartości temu, co męskie, a jednocześnie utożsamianie męskości z uniwersalnym pojęciem człowieczeństwa (*androcentryzm*)[4]. Taki układ społeczny, zawierając w sobie fundamentalną nierówność kobiet i mężczyzn, przeczy nie tylko istocie demokracji i poczuciu społecznej sprawiedliwości, ale stanowi również anachronizm we współczesnym świecie, nieadekwatny nie tylko do idealnego świata bez dyskryminacji, ale i do realnego funkcjonowania kobiet i mężczyzn w Polsce w XXI wieku – „tu i teraz".

O tym, że opozycja KONSERWATYZM – ZMIANA jest ciągle aktualna, a nawet przybiera na sile – nie tylko w zakresie ról rodzajowych – świadczą antynomie współczesnej kultury, m.in.:

- globalizacja oparta na wymianie informacji, przenikaniu się kultur, ponadnarodowych projektach gospodarczych i współpracy międzynarodowej *vs* odradzanie się i umacnianie ideologii nacjonalistycznych;
- laicyzacja społeczeństw *vs* fundamentalizmy religijne;
- dążenia do demokratyzacji społeczeństw *vs* tęsknota do rządów autorytarnych jako panaceum na problemy ekonomiczne i społeczne;

2. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Impuls, 2011, s. 19-23.
3. S. L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk: GWP, 2000; E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków: Impuls, 2003, s. 15-16.
4. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP, 2005, s. 17-19.

- emancypowanie się kolejnych grup dyskryminowanych *vs* konserwatywna obrona przed uzyskaniem pełnej równości przez różne mniejszości (zwłaszcza wyróżniane ze względu na „nienormatywną" orientację seksualną czy tożsamość płciową);
- docenianie znaczenia różnorodności, wielokulturowości *vs* uniformizacja kultury masowej;
- konsumpcjonizm *vs* nierówności społeczne, obszary biedy i wykluczenia społecznego.

Każda zmiana społeczna powoduje reakcję – nie inaczej dzieje się w przypadku przemian systemu ról rodzajowych. Susan Faludi[5] określiła ją mianem *backlash*, opisując próby przeciwstawienia się – na różnych poziomach społecznych i w różnych formach – osiągnięciom drugiej fali feminizmu w USA. W Polsce, jak pisze Agnieszka Graff[6] we wstępie do tłumaczenia polskiego *Reakcji* (*Backlash*), od lat widoczne są podobne działania: zapoczątkowany tuż po przemianach ustrojowych w 1989 roku proces sukcesywnegoodbierania kobietom praw nabytych w PRL (prawo do aborcji, bezpieczeństwo pracy, dostępność żłobków i przedszkoli), późniejsze reakcje na rodzący się zorganizowany ruch feministyczny (zaniepokojenie „kryzysem męskości", spadkiem przyrostu naturalnego, kwestionowaniem „naturalnych" różnic płci, przemianami modelu rodziny itp.), aż po nasilone w ostatnich latach ataki przedstawicieli Kościoła Katolickiego i prawicowych polityków na wszelkie projekty i działania równościowe pod hasłem walki z „ideologią gender". Kolejne listy Konferencji Episkopatu Polski[7], sprzeciwy prawicowych polityków wobec wprowadzania prawa wzmacniającego pozycję kobiet (np. parytety, ratyfikacja *Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej*), totalna krytyka

5. S. Faludi., *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*, Warszawa: Czarna Owca, 2013.
6. A. Graff, *Backlash nad Wisłą – reakcja przed akcją?* (w:) S.Faludi, *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2013, s. 8-17.
7. Zob. np. http://episkopat.pl/dokumenty/pozostale/6501.1,Oswiadczenie.html; http://episkopat.pl/struktura_kep/prezydium_kep/4401.1,Oswiadczenie_Prezydium_Konferencji_Episkopatu_Polski.html; http://episkopat.pl/dokumenty/5545.1,List_pasterski_na_Niedziele_Swietej_Rodziny_2013_roku.html.

wszelkich – nawet bardzo nielicznych – działań w edukacji na rzecz równości rodzajowej, np. realizacji programu „Równościowe przedszkole"[8] czy rezygnacji z wymagania podziału na grupy jednopłciowe na lekcjach wychowania fizycznego[9], to typowe przejawy rodzimego *backlashu*.

Drobne sukcesy legislacyjne, bardziej słyszalny w mediach głos feministek/ów czy organizacji LGBT, aktywność organizacji pozarządowych na rzecz równościowej edukacji, zwiększanie udziału ojców (zwłaszcza młodych) w opiece nad dziećmi czy inne – powolne, ale sukcesywne przemiany światopoglądowe społeczeństwa – wystarczyły, aby rodzimi obrońcy „tradycyjnych wartości" (obu płci) podjęli kontrakcję. Kilka przykładów: powołanie przez posłów Solidarnej Polski zespołu parlamentarnego „Stop ideologii gender"[10], naciski radnych z wielu miast (np. Lublina, Radomia) na placówki oświatowe w celu przeciwdziałania wprowadzaniu elementów „ideologii gender"[11], powołanie ruchu „Szkół przyjaznych rodzinie"[12], listy Konferencji Episkopatu Polski do wiernych czy bardzo liczne publikacje i programy w kościelnych i prawicowych mediach. Ten zmasowany atak na próby zmiany społecznego „kontraktu płci", zwłaszcza w kierunku prorównościowej edukacji, spowodował „zawłaszczenie" dyskursu dotyczącego płci i rodzaju poprzez jego zideologizowanie i zafałszowanie znaczenia pojęć[13]. Taka sytuacja bardzo utrudnia wprowadzanie problematyki płci społeczno-kulturowej do edukacji, nie mówiąc o stosowaniu obowiązującej w prawie

8. A. Dzierzgowska, J. Piotrowska, E. Rutkowska, „Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płeć". www.bezuprzedzen.org/doc/rownosciowe_przedszkole_program.pdf.
9. Zob. interpelacje poselskie w tych sprawach: Elżbieta Rafalska/Barbara Bartuś www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/interpelacje.
10. Za: www.fronda.pl/a/juz-jest-parlamentarny-zespol-stop-ideologii-gender..., dostęp 13.01.2014 r.
11. Dokładniej na ten temat D. Pankowska, *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs" w kształceniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 2 (19), s. 129-148.
12. http://www.powiat-wolominski.pl/index.php?cmd=aktualnosci&opt=pokaz&id=1205, dostęp 20.04.2015 r.
http://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/minister-kluzik-rostkowska-o-programie-szkola-przyjazna-rodzinie.html, dostęp 20.04.2015 r.
13. Zob: D. Pankowska, *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs" w kształceniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 2 (19), s. 129-148.

Unii Europejskiej zasady *gender mainstreaming*[14], zalecającej uwzględnianie perspektywy płci we wszystkich obszarach życia społecznego. Siła konserwatywnej reakcji oznacza również, że przyjęta przez nas kategoria konserwatyzm *vs* zmiana jest zasadna w kontekście równości rodzajowej.

Z drugiej strony warto pamiętać, że krańce zarysowanych tu opozycji nie są jednoznacznie „dobre" lub „złe", ponieważ zmiana może prowadzić do nierówności. Tak się na przykład dzieje, gdy wywalczony dostęp kobiet do wysokich stanowisk w sferze publicznej i zawodowej nie służy przemianom w systemie ról; jeśli ceną sukcesu jest dostosowywanie się kobiet do męskich standardów neoliberalnej gospodarki bez zmiany zasad funkcjonowania samego rynku pracy, który nie uwzględnia specyficznych potrzeb kobiet, zwłaszcza związanych z macierzyństwem i opieką[15]. Równość w jednej sferze może zatem oznaczać brak równości i sprawiedliwości rodzajowej w innej. Niemniej te dwa wątki NIERÓWNOŚĆ *VS* RÓWNOŚĆ oraz KONSERWATYZM *VS* ZMIANA wyznaczać będą kierunki na mapie pytań o płeć i rodzaj w edukacji.

Przegląd problemów

Wybór pól problemowych wartych diagnozy i/lub weryfikacji jest z konieczności subiektywny i arbitralny. Niektóre propozycje/pomysły badań są oryginalne, inne były przedmiotem diagnozy, ale w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych i dlatego trzeba je powtórzyć w warunkach polskich, inne wreszcie nie uwzględniały kategorii płci. Tak jest np. w przypadku pierwszego z omawianych pól problemowych – struktury szkolnictwa.

Struktura szkolnictwa

Jednym z ważnych obszarów, konstytuujących system edukacji formalnej, jest struktura szkolnictwa: etapy edukacyjne, rodzaje i typy szkół, dostępność edukacji na poszczególnych poziomach, drożność systemu i zasady selekcji, placówki wspomagające edukację formalną, także związki między administracją i nadzorem szkolnym, instytucjami finansującymi szkoły i innymi instytucjami społecznymi i kulturalnymi realizującymi funkcje edukacyjne. W odniesieniu do tego obszaru można zadać szereg pytań diagnozujących proporcję dziewcząt i chłopców w różnego typu szkołach, dostępność do nich czy wskaźniki i uwarunkowania odsiewu szkolnego[16]. Ważniejsze jednak jest powiązanie wyborów edukacyjnych z późniejszymi losami absolwentów/ek. W tym kontekście warto zbadać:

- W jaki sposób wcześniejsze wybory edukacyjne (profil klasy, typ szkoły ponadgimnazjalnej) rzutują na wybory uczelni i kierunków studiów przez dziewczęta i chłopców?
- Czy istnieje (jaki?) system zachęt do podejmowania niestereotypowych ścieżek kształcenia przez uczniów i uczennice? Jakie działania i przez kogo są podejmowane w tym zakresie na etapie przedrekrutacyjnym, podczas rekrutacji, w okresie adaptacyjnym i całym okresie kształcenia? Na ile są one skuteczne?
- Jakie skutki przynosi zdobywanie przez kobiety wykształcenia w zawodach kojarzonych z męskimi rolami (i odwrotnie): w zakresie możliwości zatrudnienia, sytuacji zawodowej, statusu, zarobków, warunków i kultury pracy, sytuacji osobistej, poczucia satysfakcji z życia i własnej wartości itp. w porównaniu z wyborem zawodów stypizowanych płciowo?

Od lat kontrowersje budzi również kwestia podziału szkół na koedukacyjne lub jednopłciowe. Z jednej strony przezwyciężenie XIX-wiecznego podziału szkół na męskie i żeńskie uważano przez lata za ważny element równości rodzajowej (umożliwienie dostępu kobiet do wykształcenia wyższego, jednolitość programów, bardziej naturalne warunki socjalizacji dziewcząt i chłopców). Z drugiej strony niektóre badania wskazują, że dziewczęta

14. http://www.gendertoolbox.org/toolbox/toolboxPO/5PO_Materialien/PDF_pl/5.1.1%20Gender%20Mainstreaming_pl.pdf, dostęp 25.04.2015 r.
15. A. Graff, *Matka feministka*, Warszawa: Wydawnictwo „Krytyki Politycznej", 2014, s. 31-53.
16. Niektóre z tych problemów analizowały M. Środa, E. Rutkowska, *Rozdział 4. Edukacja*, (w:) B. Chołuj (red.), *Polityka równości płci*. Polska 2007. Raport, Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007, s. 48-58, A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa: Feminoteka, 2008.

w szkołach jednopłciowych mają szanse na zwiększenie zainteresowania i lepsze wyniki w zakresie nauk ścisłych, ponieważ w szkołach koedukacyjnych uczniowie płci męskiej dominują lekcje z tych przedmiotów przy wsparciu nauczycieli/lek. Uczennice mają też więcej okazji do uczestniczenia w dyskusjach i pełnienia ról liderek[17]. Jednak w badaniach tego rodzaju często nie uwzględniano specyfiki szkolnictwa jednopłciowego. Agnieszka Gromkowska-Melosik[18], odwołując się do sytuacji w krajach anglojęzycznych, zwraca uwagę na przecinanie się kategorii rodzaju i statusu społeczno-kulturowego, bowiem w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych Ameryki większość szkół jednopłciowych to elitarne szkoły prywatne. Warto więc zapytać, czy analogicznych efektów można oczekiwać w zasadniczych szkołach zawodowych, w których występuje zdecydowana dominacja jednej płci (np. szkoły mechaniczne/krawieckie), w ośrodkach szkolno-wychowawczych/resocjalizacyjnych (często zróżnicowanych ze względu na płeć) lub w przypadku wyższych studiów na kierunkach zmaskulinizowanych lub sfeminizowanych (np. niektóre kierunki politechniczne/wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna). Interesujące również, zwłaszcza dla badaczy/ek jakościowych, będzie zapewne poznanie bliskich i odległych skutków edukacji w szkołach jednopłciowych/koedukacyjnych dla kształtowania indywidualnych ról rodzajowych chłopców i dziewcząt.

Trzeba zaznaczyć, że w Polsce szkoły zróżnicowane ze względu na płeć stanowią margines i zwykle są to szkoły katolickie (zwłaszcza dla dziewcząt)[19], często prowadzone przez zakony różnych zgromadzeń. Jakie znaczenie dla funkcjonowania takich placówek, jak i efektów edukacyjnych uzyskiwanych przez uczniów/uczennice, ma ich podłoże ideologiczne? I z czego wynikają ewentualne różnice w procesie edukacyjnym w porównaniu ze szkołami koedukacyjnymi (katolickimi bądź świeckimi; prywatnymi/publicznymi)? Czy szkoła bada potrzeby edukacyjne uczniów/uczennic i stara się reagować na nie, w razie konieczności różnicując swoje oddziaływania ze względu na płeć?

17. M. Chomczyńska-Rubacha, *Ukryty program koedukacji*, (w:) P. Błajet (red.) *Ciało. Edukacja. Umysł*, Bydgoszcz: WSG, 2010, s. 99-113; M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa: WN PWN, 2011, s. 220.
18. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Impuls, 2011, s. 90-102.
19. Zob. np. http://www.sternik.edu.pl/o-nas-2/53-oddzielne-szkoly-dla-dziewczat-i-chlopcow.

Kultura szkoły

Wszystkie szkoły będące elementem systemu oświatowego danego kraju są podobne, bo ich ramy wyznaczają wspólne podstawy prawne, organizacyjne i programowe. Jednak każda z nich ma równocześnie swoją specyfikę, bo wytwarza własną kulturę, którą Krzysztof Polak[20] definiuje jako *„zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystycznych dla danej placówki”*. Wychodząc od modelu kultury organizacyjnej Scheina[21], można zatem badać kulturę szkoły z perspektywy rodzajowej na poziomie jej: założeń, norm i wartości oraz artefaktów:

- wytworów językowych (język, sposób wypowiadania się, wzory komunikacji),
- wytworów behawioralnych (rytuały i ceremonie, tradycje, pożądane i niepożądane wzorce zachowań, sposoby oddziaływania wychowawczego itp.),
- wytworów fizycznych (np. architektura budynku, wyposażenie i wystrój wnętrz, wygląd/ strój osób należących do organizacji, dokumenty).

Perspektywa ta otwiera ciekawe pola badawcze:

- Czy istnieją różnice pomiędzy szkołami różnego szczebla z punktu widzenia obecnych w kulturze szkoły wartości kobiecych (posłuszeństwo, pilność, empatia itp.) i/lub męskich (niezależność, samodzielność, rywalizacja itp.)?
- Czy wśród założeń szkoły znajduje się norma równości płciowej?

20. K. Polak, *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków: UJ, 2007, s. 18.
21. Zob: B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Impuls, 2011, s. 55-57.

- Jaki jest związek pomiędzy wzorami komunikacji w szkole a strukturą płciową kadry pedagogicznej oraz uczniów i uczennic?
- Czy szkolne rytuały, ceremonie i tradycje faworyzują którąś z płci?
- Czy w regulaminie szkoły i postawach kadry pedagogicznej daje się zidentyfikować obszary podwójnych, ze względu na płeć, norm zachowania i standardów osiągnięć?
- Czy nauczyciele/ki stosują zróżnicowany ze względu na płeć uczniów i uczennic system kar i nagród?
- Na ile architektura i wystrój wnętrz szkolnych (na różnych etapach kształcenia i w różnych typach szkół) odpowiada potrzebom estetycznym, emocjonalnym czy społecznym chłopców i dziewcząt? Czy ich preferencje różnią się w tym zakresie?

Ponadto, badając kulturę szkoły, można się odnieść do płaszczyzny jawnej (działań świadomych i celowych) oraz ukrytej (oddziaływanie nieuświadomionych postaw, stereotypów, uprzedzeń) i zapytać:

- W jaki sposób perspektywa płci i rodzaju obecna jest w jawnym i ukrytym funkcjonowaniu szkoły/przedszkola?
- Które elementy kultury szkoły są newralgiczne z punktu widzenia socjalizacji rodzajowej?
- W jakim kierunku socjalizuje się uczniów i uczennice: tradycyjnego systemu i typizacji płciowej czy kształtowania indywidualnych ról w sposób świadomy i w odniesieniu do zdobywanej przez uczniów/uczennice wiedzy na temat płci społeczno-kulturowej?
- Kto wprowadza/narzuca obowiązującą w instytucji narrację na temat płci społeczno-kulturowej?
- Czy i jakie praktyki seksistowskie można zidentyfikować w szkole na poziomie instytucjonalnym: w płaszczyźnie jawnej i ukrytej? W jakim stopniu narażone są na nie dziewczęta i kobiety, w jakim – chłopcy i mężczyźni?
- Czy występuje w szkole/przedszkolu dyskryminacja związana z płcią? W jakich obszarach, kogo dotyczy, jak się przejawia?
- Czy w instytucji występuje przemoc związana z płcią/tożsamością płciową/orientacją seksualną? Jaki jest jej rozmiar, w jaki sposób się przejawia, jaka jest struktura sprawców i ofiar według kryterium płci? Jakie działania szkoła podejmuje, aby jej przeciwdziałać i zapobiegać?

Z kulturą szkoły wiąże się kolejny obszar warty wyodrębnienia: relacji między podmiotami funkcjonującymi w szkole.

Wymiar interpersonalny i relacji międzygrupowych

Relacje nauczyciele/ki - uczniowie/uczennice

W kontekście feminizacji zawodu nauczycielskiego często zwraca się uwagę na znaczenie tego faktu dla kształtowania określonej kultury szkoły, a w konsekwencji dla socjalizacji i samopoczucia uczniów/uczennic w placówce. Dominujący ton analiz podkreśla nadmierne sfeminizowanie środowiska szkolnego nie tylko z uwagi na przewagę kobiet, ale przede wszystkim ze względu na opieranie kultury szkoły na wartościach kobiecych. Wymaganie od uczniów/uczennic: posłuszeństwa, systematyczności, obowiązkowości, grzecznego zachowania, podporządkowania normom i zasadom utożsamia się z wzorcem roli kobiecej, co może skutkować gorszym przystosowaniem się chłopców do warunków edukacji formalnej. Główną przyczyną ma być konflikt między rolą ucznia a rolą chłopca/mężczyzny. Jeśli uczeń dostosuje się do oczekiwań nauczycieli/ek będzie miał kłopoty z osiąganiem męskości, a dodatkowo narazi się na szykany ze strony kolegów; jeśli nie – oznacza to opór i bunt, czego rezultatem będą niższe oceny i ciągła krytyka za nieodpowiednie zachowanie. Z drugiej strony uważa się, że ta ostatnia postawa jest rozwojowo cenniejsza – dzięki niej chłopcy mogą budować swoją męską tożsamość, a ponadto lepiej chronić poczucie własnej wartości w przypadku niepowodzeń dydaktycznych („grzeczne", pilne i często za to chwalone dziewczynki lokują źródło swoich niepowodzeń w braku zdolności, „niegrzeczni" i leniwi chłopcy kojarzą je bądź z brakiem dostatecznego wysiłku, bądź z nega-

tywnym nastawieniem nauczycieli/ek wynikającym z ich nieposłuszeństwa)[22].

Wydaje się, że te często powtarzane wnioski i hipotezy nie są wystarczająco udokumentowane empirycznie w warunkach polskich, dlatego powinny być weryfikowane – także w kontekście ogólnych przemian społecznych i wzorów zachowania młodzieży. Można bowiem zapytać: Czy współczesne dziewczynki rzeczywiście są takie grzeczne, a chłopcy mają aż tak dużą potrzebę identyfikowania się z wzorcem *macho*? Wątpliwości w tej mierze wzmacniają wyniki badań Ewy Bilińskiej-Suchanek (2003, s. 204-207) nad oporem uczniów ze szkół średnich przejawianym w szkole (wobec nauczycieli, rówieśników, dyrekcji/administracji szkolnej). Okazało się bowiem, że dziewczęta częściej niż ich rówieśnicy zdobywały się na odwagę otwartej konfrontacji i dążenia do konstruktywnego rozwiązywania konfliktu czy – w drodze negocjacji – zmiany niesatysfakcjonującej sytuacji. Ci drudzy natomiast byli bardziej skłonni do pasywności i wycofywania się.

Wspomniane badania dostarczyły jeszcze jednej ważnej informacji dotyczącej relacji uczniów/uczennic z nauczyciel(k)ami: tylko w tych interakcjach u uczniów obu płci dominowała strategia oporu akomodacyjnego, polegająca na dostosowywaniu się i ukrywaniu wewnętrznego sprzeciwu. Należałoby zapytać zatem:

- Jakie strategie socjalizacyjne stosują nauczyciele/ki, aby podporządkować uczniów/ uczennice? Czy zależą one od płci, zarówno nauczycielek/li, jak i uczniów/ uczennic?
- Jakie konsekwencje dla uczniów/uczennic – ich funkcjonowania w szkole i efektów kształcenia ma wybór strategii oporu? Jaki jest udział płci w różnicowaniu strategii oporu w porównaniu z innymi czynnikami?

Wyniki nie tylko zagranicznych, ale i polskich badań wykazały, że nauczyciele/ki mają dość tradycyjne i stereotypowe poglądy na temat ról rodzajowych[23]. Wydaje się jednak, że badania na temat przekonań i postaw wobec rodzaju w środowisku nauczycielskim należałoby powtarzać (ze względu na zmiany pokoleniowe, jakie mają miejsce w oświacie), a także poszerzać (brać pod uwagę większe i bardziej reprezentatywne grupy, a także szerszy zakres odniesień – nie tylko do stereotypów i głównych wyznaczników ról rodzajowych). Należałoby zatem jak najbardziej miarodajnie odpowiedzieć na pytania:

- Jakie przekonania i postawy wobec płci, ról płciowych i równości płci prezentują nauczyciele/ki? Jak je przejawiają w zachowaniach wobec uczniów/uczennic? Czy te postawy i zachowania zmieniają się w czasie (są zróżnicowane ze względu na wiek i staż pracy)? Jakie mają znaczenie dla kształtowania się koncepcji kobiecości i męskości oraz przekonań na temat ról płciowych u uczniów i uczennic?
- Jaka jest świadomość nauczycieli/ek własnych zachowań w tym zakresie: czy należą do ich jawnego (deklarowanego) czy ukrytego programu?

Oddzielny obszar pytań dotyczy różnych form przemocy – od symbolicznej, po psychiczną, fizyczną i seksualną – w relacjach nauczyciele/ki-uczniowie/uczennice, która stała się przedmiotem badań m.in. Lucyny Kopciewicz[24]. Nie do końca jednak wiadomo:

- Jakie są rozmiary, rodzaje i natężenie przemocy na różnych szczeblach edukacji i w różnych typach szkół w zależności od płci nauczycieli/lek i uczniów/uczennic?
- Jakie skutki powodują takie doświadczenia u chłopców i dziewcząt?

22. Zob: K. Konarzewski, *Uczeń*, (w:) K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania, t.2, Szkoła*, Warszawa: PWN, 1992, s. 100-105.

23. Zob: E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?* (w:) M.Chomczyńskiej-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: WSHE, 2004, s. 85-91; L. Kopciewicz, *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) M.Chomczyńskiej-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: WSHE, 2004, s. 75-84; M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Kraków: Impuls, 2007, s. 188.

24. L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa: Difin, 2011.

Relacje rówieśnicze

Innym ważnym obszarem socjalizacji do ról rodzajowych w szkole są relacje rówieśnicze i międzygrupowe. Badania wskazują, że zarówno w przypadku młodszych dzieci, jak i młodzieży wpływ grupy ma znaczenie dla polaryzacji rodzajowej[25]. Jednak badań empirycznych, zwłaszcza polskich, jest na ten temat niewiele[26], co niewątpliwie należałoby uzupełnić – również w kontekście współczesnych przemian kulturowych, czemu służyć mogą odpowiedzi na pytania:

- W jaki sposób grupa rówieśnicza oddziałuje na kształtowanie się ról rodzajowych i rozwój psychoseksualny chłopców i dziewcząt?
- W jaki sposób różnią się w tym zakresie oddziaływania w szkołach koedukacyjnych i jednopłciowych z uwzględnieniem statusu społeczno-kulturowego uczniów i filozofii edukacyjnej szkół?
- Na czym polegają i jakie mają skutki konflikty międzygrupowe dziewcząt i chłopców w szkołach koedukacyjnych? Czy szkoła/nauczyciele/nauczycielki angażują się w te konflikty – w jaki sposób, z jakim skutkiem? Jakie przekazy kierują do chłopców/dziewcząt przy okazji takich interwencji i jakie mają one znaczenie dla kształtowania się przekonań na temat płci i rodzaju u uczniów i uczennic?

Relacje rówieśnicze, analogicznie jak relacje z nauczycielami, również bywają areną przemocy, z przemocą seksualną włącznie. Szkoła jest słabo zbadana z tego punktu widzenia. Z doniesień medialnych dowiadujemy się o przypadkach molestowania seksualnego, które niekiedy prowadzą ofiary do prób samobójczych. Znane są nieliczne badania na temat cyberprzemocy rówieśniczej, polegającej na zamieszczaniu intymnych zdjęć czy złośliwych komentarzy na portalach społecznościowych, wysyłaniu obraźliwych esemesów itp. Niestety, sporo zachowań kwalifikujących się jako molestowanie (np. używanie pejoratywnych epitetów, obleśne mlaskanie i wydawanie innych obscenicznych dźwięków) czy przemoc seksualna (np. podglądanie, dotykanie intymnych miejsc bez zgody osoby itd.), zwłaszcza w sytuacji, gdy ich obiektem są dziewczęta, umyka uwadze nauczycieli i nauczycielek. Wysoki poziom przyzwolenia dla tego rodzaju zachowań jest zapewne po części efektem zarówno androcentrycznej kultury, jak i potocznych przekonań na temat dopuszczalnych form młodzieńczych zalotów („Kto się lubi, ten się czubi"). Przemiany kultury młodzieżowej każą jednak z uwagą przyjrzeć się nie tylko zachowaniom seksualnym chłopców wobec dziewcząt, ale też zachowaniom o podtekście seksualnym dziewcząt wobec chłopców, czy szerszej – kwestii przedwczesnej seksualizacji dzieci i młodzieży (zob. Wójtewicz, 2009):

- Jaki jest zakres i formy przemocy seksualnej dziewcząt wobec chłopców i odwrotnie?
- Jakie elementy kultury szkoły przyczyniają się do nasilenia rówieśniczej przemocy na tle seksualnym?
- Jak traktowane są osoby homoseksualne i transseksualne przez młodzież obojga płci?

Relacje szkoły z rodzicami

Innym rodzajem relacji w szkole są interakcje nauczycieli/ek z rodzicami. Ustawodawca i MEN pozostawili dużą swobodę rodzicom w zakresie wpływania na szkołę w kwestiach światopoglądowych. Mają oni prawo decydować o prowadzeniu w szkole lekcji religii i o tym, czy ich dzieci mają brać w nich udział, ale dotyczy to także przygotowania do życia w rodzinie czy wszelkich programów wychowawczych, edukacyjnych, profilaktycznych realizowanych przez szkołę czy przedszkole (np. takich jak „Równościowe przedszkole").

- Jaki jest udział rodziców w kształtowaniu kultury szkoły w zakresie RÓWNOŚCI-NIERÓWNOŚCI płci i KONSERWATYZMU-ZMIANY?
- Jakiego rodzaju i w jaki sposób rodzice wywierają presję na władze szkoły i nauczycieli/ki w odniesieniu do założeń i działań szkoły w zakresie jej polityki rodzajowej? Jak szkoła reaguje na tego rodzaju presję?

25. Zob: D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP, 2005, s. 79-82.
26. Zob: B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*, Warszawa: Żak, 1998, s. 114-141.

▶ Co wiadomo na temat zainteresowania rodziców kwestią równości płci? Czy szkoły podejmują działania na rzecz edukacji rodziców i jaki jest odbiór tych działań?

Kształcenie i wychowanie w szkole

Podstawową funkcją szkoły, która w największym stopniu podlega kontroli, jest funkcja kształcąca. Plan i program kształcenia jest ustalany odgórnie, w odróżnieniu od planów i programów wychowawczych, które każda szkoła określa sama decyzją rady pedagogicznej, przy współudziale przedstawicieli rodziców i uczniów. Należałoby zatem przeanalizować:

▶ W jakim zakresie i stopniu szkoły uwzględniają w swoich programach wychowawczych problematykę rodzajową?

▶ Czy działania podejmowane przez szkoły służą transmisji kulturowej, czy promują zmianę w kierunku większej równości i sprawiedliwości rodzajowej?

W przypadku kształcenia odnieść się należy do dwóch najważniejszych obszarów:

▶ programów zawierających cele i treści nauczania,

▶ codziennej rzeczywistości kształcenia i wychowania.

Jeśli chodzi o treści i efekty kształcenia, które są określone w podstawach programowych dla różnych etapów i typów szkół, to były już prowadzone takie analizy[27]. Ich wyniki, podobnie jak naszych własnych eksploracji, wyraźnie wskazują, że polska szkoła jest „ślepa na płeć", a w konsekwencji – androcentryczna. Jednak podstawa programowa nie jest równoznaczna z tym, jak wygląda w rzeczywistości kształcenie w szkole, nauczyciele konstruują bowiem autorskie programy, w których mogą, ale nie muszą uwzględniać perspektywę płci i rodzaju. I to zagadnienie ciągle czeka na diagnozę.

Natomiast terenem jeszcze mniej rozpoznanym jest rzeczywistość kształcenia w szkole, czyli to, co dzieje się na lekcjach. W literaturze przedmiotu można zwykle znaleźć odwołania do badań zagranicznych. Na przykład często powtarza się wyniki wskazujące na specyfikę komunikowania się nauczycieli/-ek z uczniami i uczennicami. Podkreśla się, że chłopcy wchodzą częściej w interakcje z nauczyciel(k)ami, są chętniej przez nich/nie wskazywani do odpowiedzi, choć również częściej otrzymują krytykę za zachowanie. Czy na pewno te wyniki odnoszą się do polskiej szkoły[28]? Można mieć wątpliwości, zważywszy choćby na fakt, że to dziewczęta uzyskują lepsze wyniki nie tylko w formie ocen szkolnych, ale też w większości egzaminów zewnętrznych czy testach PISA. Skoro efekty kształcenia mają związek z aktywnością osoby uczącej się, także (a może w szkole zwłaszcza) werbalną, to należałoby to sprawdzić.

▶ Może jednak w polskiej szkole to dziewczęta są bardziej aktywne komunikacyjnie? Może dostają więcej niż chłopcy uwagi i wsparcia od nauczycieli/ek? Niemniej ważny wydaje się udział własny ucznia/uczennicy w inicjowaniu kontaktu z nauczycielem/ką.

Podobnie jest z występowaniem w roli lidera/liderki bądź zaangażowania w różne pozalekcyjne działania. Czy ktoś sprawdzał:

▶ Ile dziewcząt, a ilu chłopców pełni funkcje przewodniczących samorządu szkolnego czy klasowego?

▶ Ile uczniów/uczennic angażuje się w organizowanie różnych imprez w szkole, realizację projektów? Czy rodzaj imprez/projektów jest zróżnicowany ze względu na płeć?

▶ W jaki sposób nauczyciele/ki motywują swoich podopiecznych i podopieczne do takich działań i z jakim skutkiem?

▶ Jak doświadczenia tego rodzaju aktywności oddziałują na uczniów i uczennice?

Zwolennicy szkół jednopłciowych przekonują, że chłopcy i dziewczynki mają odmienne preferencje odnośnie do metod i warunków uczenia się (łącznie z temperaturą otoczenia!)[29]. Czy

27. Np. autorzy raportu M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011, s. 94-282, choć w szerszym kontekście edukacji antydyskryminacyjnej.

28. Temat ten podjęła np. E. Bochno, *Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami* (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA, 2009, s. 181-191, ale w bardzo ograniczonym zakresie.

29. http://www.sternik.edu.pl/o-nas-2/53-oddzielne-szkoly-dla-dziewczat-i-chlopcow.

w Polsce były przeprowadzane badania, aby zweryfikować tego rodzaju tezy? Może warto eksperymentalnie sprawdzić:

- Czy – jeśli występują różnice w tego rodzaju preferencjach – dostosowanie warunków kształcenia miałoby przełożenie na efekty nauczania?
- Czy są różnice w ocenianiu uwarunkowane płcią nauczyciela/ki bądź ucznia/uczennicy? Jeśli tak, na czym polegają, jakie są ich przyczyny, jakie skutki? Czy są różnice między chłopcami/dziewczętami w reagowaniu na oceny? Czy sposób oceniania ma inne znaczenie motywacyjne dla dziewcząt i chłopców? Czy w ogóle ich motywacja do nauki się różni?

Przeprowadzenie badań w zarysowanych obszarach może znacznie poszerzyć wiedzę na temat szkolnej rzeczywistości z perspektywy płci i rodzaju, jednak niczego nie zmieni, jeśli nie znajdzie odzwierciedlenia w polityce edukacyjnej państwa. Warto zatem przyjrzeć się obecnej sytuacji w tym zakresie.

Polityka oświatowa państwa a płeć i rodzaj

Pedagogiczne badania naukowe, oprócz celów teoretycznych (eksploracyjnych i weryfikacyjnych), koncentrują się również na celach praktycznych[30] – mają służyć doskonaleniu procesów edukacyjnych. W przypadku edukacji formalnej największy potencjał emancypacyjny ma polityka oświatowa. Warto zatem przyjrzeć się bliżej, czyim sojusznikiem jest Ministerstwo Edukacji Narodowej – rzeczników równości i zmiany czy zwolenników tradycji i patriarchalnego reżimu płci. Nie od dziś wiadomo, że edukacja może być potężnym instrumentem zmiany, może też konserwować *status quo*.

Użytecznym sposobem konceptualizacji filozofii edukacji jest odwołanie się do jej społecznych funkcji: rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej[31]. Funkcje te pozostają względem siebie w stałym napięciu. Im bardziej któraś z nich dominuje, tym bardziej edukacja skupia się na przeszłości (w naszym przypadku transmisji tradycyjnego, patriarchalnego porządku płci), teraźniejszości (gdy np. konfrontuje uczniów i uczennice z różnymi wariantami funkcjonowania w rolach płciowych i relacjach rodzajowych) czy też na przyszłości (gdy np. zachęca uczniów i uczennice do wypracowania indywidualnych koncepcji siebie w rolach płciowych). Czy łatwo zidentyfikować stanowisko Ministerstwa w tej kwestii? Nie wiadomo, czy w ogóle je posiada. Można odnieść wrażenie, że problematyka płci i rodzaju w edukacji ciągle jest egzotyczna, tak jak cała edukacja antydyskryminacyjna[32]. I nie zmienia tego fakt, że od 2013 roku obowiązuje rozporządzenie MEN obligujące szkoły do realizacji działań antydyskryminacyjnych[33]. Do końca nie wiadomo, czy rozporządzenie to funkcjonuje w obiegu informacyjnym systemu oświaty i jaką ma rangę (brak informacji na stronach MEN). Z ostatniego raportu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona*[34] wynika, że nauczyciele nie są przygotowani do wdrażania profesjonalnych programów, a nieliczne działania podejmowane w szkole mają zazwyczaj charakter działań pozornych, chyba że prowadzone są przez trenerów i trenerki z organizacji pozarządowych.

Kolejny „kłopot" ministerstwa z równościową edukacją rodzajową wynika z przyznania szczególnego miejsca w szkole religii (przede wszystkim katolickiej), która kładzie duży nacisk na utrzymanie spolaryzowanego rodzajowo i patriarchalnego społeczeństwa. Lekcje religii – odbywające się zwykle w wymiarze dwóch godzin tygodniowo przez cały okres szkolnej nauki – pozostają poza jakąkolwiek kontrolą podmiotów odpowie-

30. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP, 2000, s. 11-13.
31. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Toruń: Edytor, 1992, s. 21-23.
32. Na stronie internetowej MEN w zakładce „Zwiększanie szans" nie ma żadnego odniesienia do płci. Można znaleźć jedynie programy związane z kształceniem specjalnym, wspieraniem uczniów niepełnosprawnych i zdolnych, z obszarów wiejskich. Inne propozycje dotyczą promocji zdrowia, bezpiecznej i przyjaznej szkoły, profilaktyki, głównie uzależnień od substancji psychoaktywnych. http://men.gov.pl/pl/jakosc-edukacji).
33. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz.560).
34. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskrymincyjnej, 2015.

dzialnych za szkołę. Katecheza, mimo iż finansowana z budżetu państwa i oficjalnie oceniana na świadectwie szkolnym, jest nieobecna w podstawach programowych i wyłączona spoza merytorycznej i metodycznej kontroli Ministerstwa Edukacji Narodowej i dyrekcji szkół. Tymczasem często pełni rolę konia trojańskiego i stanowi agendę walki z równouprawnieniem płci.

Papierkiem lakmusowym realizacji polityki równościowej jest system dopuszczania podręczników do użytku szkolnego:

- Dlaczego podręczniki nie są poddawane rzetelnej analizie *genderowej* i antydyskryminacyjnej przez kompetentnych rzeczoznawców[35], mimo że badania polskich podręczników prowadzone od lat 90. przekonują, że ich autorzy i autorki utrwalają stereotypy i uprzedzenia nie tylko płciowe, ale też rasowe, narodowe itd.?
- Jak należy interpretować sytuację, w której raporty na temat stanu realizacji edukacji równościowej i antydyskryminacyjnej opracowują organizacje pozarządowe, a nie rządowe? Jak interpretować brak zainteresowania ministerstwa wynikami tych raportów? Czy nie mamy tu do czynienia z grzechem zaniechania i oddania obowiązków statutowych innym organizacjom?
- I wreszcie, jak mogą zinterpretować te działania ministerstwa nauczyciele i nauczycielki i jak to może wpływać na ich realne zaangażowanie w edukację równościową?[36]

Do powyższych pytań o charakterze politycznym można dołączyć te, które mają bardziej diagnostyczny charakter i mogą służyć rozpoznaniu (nie)realizowania polityki rodzajowej w odniesieniu do wymiaru instytucjonalnego edukacji:

- Jeśli podejmowane są inicjatywy służące wprowadzaniu polityki *gender mainstreaming* lub innych działań o charakterze emancypacyjnym, to przez kogo i na podstawie jakiej procedury? Jaki jest zakres takich inicjatyw w edukacji formalnej i jakie przynosi skutki krótko- i długoterminowe?
- W jakim stopniu kolejne szczeble nadzoru pedagogicznego monitorują/wzmacniają przestrzeganie zasady równości płci i szans?
- Jaki jest wpływ Kościoła lub polityków (z jakich opcji i kręgów) i samorządów na podejście do równości płci w placówkach i podejmowanych przez nie działań w tym zakresie?

Należałoby również postawić pytania o udział nauczycieli/ek w realizowaniu celów edukacji równościowej i emancypacyjnej *vs* utrwalającej androcentryczny porządek społeczny:

- Czy grupa zawodowa nauczycieli i nauczycielek stoi na straży równości i sprawiedliwości rodzajowej? Czy jest przekonana do tej idei i gotowa na zmiany? Jeśli nie, to jaka odpowiedzialność spada na system kształcenia nauczycieli, skoro wyniki analizy aktualnych standardów kształcenia nauczycieli[37] wyraźnie wskazują, że kategoria płci/rodzaju w ogóle nie jest w nich obecna[38]?

Kolejny ważny obszar polityki oświatowej to relacje system edukacji – rodzice. Jak już wskazywałyśmy, rola rodziców w systemie edukacji jest znacząca, ze względu na konstytucyjne i ustawowe uprawomocnienia ich odpowiedzialności za dzieci. W ostatnich latach brak dialogu MEN z rodzicami (np. w sprawie rozpoczynania edukacji od 6 r. ż.) negatywnie odbił się i na płynności realizacji zamierzeń władz, i na atmosferze politycznej w kraju. Dlatego troską władzy, nie tylko oświatowej, ale i państwowej, o ile jest zainteresowana wprowadzaniem w życie zasady równości płci w życiu społecznym, powinno być poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

35. Pewnym wyjątkiem było poproszenie w 2014 r., w ostatniej chwili, dr Iwony Chmury-Rutkowskiej o zaopiniowanie podręcznika rządowego dla klasy I (informacja ustna od I. Ch.-R.).

36. Na przykład w odpowiedzi na interpelację poselską w sprawie realizacji programu „Równościowe przedszkole" MEN prezentowało dość „miękkie" stanowisko: z jednej strony wskazywało na legalność prawną takich działań i ich sens, z drugiej jednak – otwarcie stwierdzało, że to szkoły wraz z rodzicami podejmują decyzje o działaniach wychowawczych (interpelacja posłanki Elżbiety Rafalskiej nr 17650 z dnia 23.05.2013r.; www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/interpelacje). W żaden sposób również nie wspierało nauczycielek wdrażających program do placówek przedszkolnych.

37. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 12.01.2012 r. Dz.U. 2012, poz.131.

38. M. Chomczyńska-Rubacha, *Wstępna edukacja nauczycieli w perspektywie feministycznej*. „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2; D. Pankowska, *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs" w kształceniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 2 (19), s. 129-148.

▶ Jak pozyskać rodziców do walki o równouprawnienie ich dzieci w szkole i poza nią? Rodzice mogą stać się sprzymierzeńcami i obrońcami równego traktowanie ze względu na płeć, mogą też – co pokazują takie inicjatywy, jak Karoliny i Tomasza Elbanowskich – stać się rzecznikami tradycyjnego porządku płci.

▶ Jaki język – ofensywny czy defensywny – środowisk pedagogicznych wydaje się bardziej efektywny z punktu widzenia przekonania społeczeństwa (rodziców) do realizacji celu, jakim jest równe traktowanie uczniów i uczennic?

Zakończenie

Ostatnie pytanie odnosi się do pedagogów/pedagożek zajmujących się problematyką *gender* i edukacją antydyskryminacyjną. Bo choć do listy zaniechań MEN dodać można brak współpracy ze środowiskiem naukowczyń i naukowców[39] zarówno w kwestii badań naukowych, jak i wykorzystania ich wyników, to należałoby również zadać pytanie skierowane do środowiska akademickiego:

▶ Czy my sami, poza prowadzeniem i publikowaniem wyników badań, możemy zrobić coś więcej, aby przekonywać władze oświatowe do zmiany polityki edukacyjnej w zakresie płci i rodzaju oraz innych działań prorównościowych i antydyskryminacyjnych? ◀

39. Na przykład „List otwarty środowiska naukowego pedagogów zajmujących się problematyką gender" z 31.01.2014 r., mimo iż został przesłany do MEN, nie spotkał się z żadną reakcją.

Bibliografia

Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011.

Adrjan B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Impuls, 2011.

Bem S.L., *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: GWP, 2000.

Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków: Impuls, 2003.

Bochno E., *Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami* (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA, 2009, s. 181-191.

Chomczyńska-Rubacha M., *Ukryty program koedukacji*, (w:) P. Błajet (red.), *Ciało. Edukacja. Umysł*, Bydgoszcz: WSG, 2010, s. 99-113.

Chomczyńska-Rubacha M., *Wstępna edukacja nauczycieli w perspektywie feministycznej*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 2.

Chomczyńska-Rubacha M., *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa: WN PWN, 2011.

Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Kraków: Impuls, 2007.

Dzierzgowska A., Piotrowska J., Rutkowska E., *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płeć*. www.bezuprzedzen.org/doc/ rownosciowe_przedszkole_program.pdf.

Dzierzgowska A., Rutkowska E., *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa: Feminoteka, 2008.

Faludi S., *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*, Warszawa: Czarna Owca, 2013.

Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskrymincyjnej, 2015.

Górnikowska-Zwolak E., *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: WSHE, 2004, s. 85-91.

Graff A., *Backlash nad Wisłą – reakcja przed akcją?*, (w:) S. Faludi, *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2013.

Graff A., *Matka feministka*, Warszawa: Wydawnictwo „Krytyki Politycznej", 2014.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Impuls, 2011.

Konarzewski K., *Uczeń*, (w:) K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*, t.2, *Szkoła*, Warszawa: PWN, 1992.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP, 2000.

Kopciewicz L., *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) M. Chomczyńskiej-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: WSHE, 2004, s.75-84.

Kopciewicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa: Difin, 2011.
Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Toruń: Edytor 1992.
Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Warszawa: Żak, 1998.
Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP, 2005.
Pankowska D., *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs" w kształceniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 2 (19).
Polak K., *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków: UJ, 2007.
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 12.01.2012 r. Dz.U. 2012, poz.131.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2013 r., poz.560).
Środa M., Rutkowska E., *Rozdział 4. Edukacja*, (w:) B. Chołuj (red.), *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007, s. 48-58.
Wójtewicz A., *„Dziwki", „królowe" i „szare myszki", czyli gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczyństwa*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.): *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA, 2009, s. 119-141.

5 PODRĘCZNIKI SZKOLNE JAKO NARZĘDZIE PRZEMOCY SYMBOLICZNEJ

Lucyna Kopciewicz

Podręczniki szkolne w kontekście ukrytego programu i ideologizacji treści (także tych związanych z *gender*) zdążyły już na dobre stać się przedmiotem naukowych opracowań w Polsce[1]. Analiza kulturowych konstruktów obecnych w podręcznikach szkolnych może być znakomitym przykładem śledzenia pracy przemocy symbolicznej w warstwie oficjalnych tekstów zatwierdzonych do użytku szkolnego. Przedsięwzięcie tego typu pozwala bowiem na wskazanie, dlaczego podręczniki szkolne przesiąknięte są arbitralnymi konstruktami kulturowymi, skąd owe konstrukty pochodzą, jakie siły je wspierają i w jaki sposób wyraża się ich działanie. Analiza symbolicznej siły pozwala także na zadanie pytań o materialne i poznawcze skutki – o konkretne rezultaty pracy sił społecznych dla uczennic i uczniów, nauczycielek i nauczycieli, rodziców i całego społeczeństwa.

Nie mając wglądu w raporty szczegółowe i przestrzeń wyników badań, mogę jedynie – na razie w bardzo ogólny sposób – odnieść się do kilku problemów teoretycznych oraz wskazać obszary dalszych eksploracji podręczników szkolnych. Zarysuję trzy potencjalne sposoby rozumienia przemocy symbolicznej związane z trzema hipotezami wskazującymi na funkcje podręczników szkolnych jako tekstów kulturowych.

1. D. Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach dla klas początkowych*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA, 2009; M. Chomczyńska Rubacha (red)., *Podręczniki i poradniki: konteksty, dyskursy, perspektywy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011.

RAPORT

Podręcznik szkolny jako zbiór narzędzi poznawania i panowania

Podręczniki są jedynymi z najważniejszych szkolnych materiałów umożliwiających przekazywanie i utrwalanie wiedzy. Oprócz roli dydaktycznej ich zadaniem jest również przekazanie obrazu rzeczywistości społecznej, dostarczanie wiedzy na temat ról społecznych, akceptowalnych zachowań charakterystycznych dla płci i wieku oraz modeli kobiecości i męskości. Dobór podręcznikowych treści (komentarzy, objaśnień, ćwiczeń i materiałów dodatkowych) jest wynikiem swobodnego autorskiego wyboru. Autor/autorka podręcznika w owym doborze uwzględnia wymogi podstawy programowej, która to podstawa zakreśla pewne ramy dla podręcznikowych treści. Nie oznacza to jednak, że podstawa wymusza unifikację i standaryzację w tym zakresie.

Zadaniem podręcznika jest dostarczenie rzetelnych informacji, wdrożenie uczniów i uczennic do posługiwania się wiedzą i jej utrwalania, samodzielnego poznawania treści uzupełniających oraz przygotowanie ich do badania rzeczywistości, rozumianego jako umiejętność dostrzegania, nazywania i rozwiązywania problemów[2]. Zadania, które spełnia podręcznik szkolny, zawierają się w następującej formule: podręcznik dostarcza osobie uczącej się kompletu narzędzi poznawczych pomocnych w rozumieniu rzeczywistości. Jednak, jak przekonuje Pierre Bourdieu, narzędzia poznawania funkcjonują również doskonale jako narzędzia panowania, jako subtelne, niewidoczne rusztowanie społeczne (władza), podtrzymujące obowiązujący kształt znaczeń i cenzurujących znaczenia alternatywne[3]. Z tego względu badanie podręczników szkolnych z punktu widzenia działań przemocy symbolicznej uwzględniać musi obszar znaczeń dominujących, których rolą jest budowanie sfery społecznych oczywistości i zdrowego rozsądku oraz znaczeń marginalizowanych, wyciszanych czy cenzurowanych, dla których przestrzeń szkoły nie będzie przestrzenią ich kulturowej artykulacji.

Trudnością analiz działania przemocy symbolicznej w wymiarze *gender* jest – zadaniem Bourdieu – odwołanie się w badaniach do zasad widzenia i kategorii myślenia, które są używane jako narzędzia poznawcze, gdy tymczasem powinny być one potraktowane jako przedmioty poznania, to znaczy potencjalne skutki działania przemocy symbolicznej w tym wymiarze. Zatem spektakularne nadużycia znaczeniowe, mistyfikacje i wszelkie postaci nierzetelnej wiedzy, które znajdują się w podręcznikach szkolnych (identyfikowalne „gołym okiem" jawne ideologizacje) nie mieszczą się w modelu badań posiłkujących się kategorią przemocy symbolicznej. Przedmiotem badań jest tu bowiem raczej *androcentryzm* jako „oczywista" perspektywa znaczeniowa[4], która realizuje się w aktach poznania i nierozpoznania, poza kontrolą świadomości i woli. Arbitralności kulturowe zawarte w podręcznikach należałoby raczej badać z punktu widzenia spełnianych przez nie funkcji naturalizacyjnych. Należałoby zatem pytać o wszelkie „oczywiste" rozstrzygnięcia dotyczące podziałów genderowych w społeczeństwie, których podstawą jest nierówność płci. Za zabieg taki z pewnością należy uznać samo poszukiwanie różnic (zamiast podobieństw) w sferze zainteresowań, aktywności czy cechach osobowości podręcznikowych bohaterek i bohaterów. Oczywistość uznania amplifikacji różnic (jako elementu istniejącego porządku społecznego) następuje dzięki niemal doskonałej i automatycznej zgodności struktur społecznych i struktur poznawczych wpisanych w ciała i umysły, w rezultacie czego jednostki są zdolne do bezwiednego posługiwania się ukrytymi wzorami myślenia, stanowiącymi *de facto* rezultat uwewnętrznienia androcentryzmu[5]. Z lektury pracy *Męska dominacja* wyłania się następujący obraz socjalizacji genderowej: byłby to proces stopniowej somatyzacji stosunków dominacji symbolicznej właściwej androcentryzmowi, a zatem dosłownego wcielenia tego, co społeczne. Jest to proces somatyzacji pewnej wizji polityki płciowej, za pomocą wpisania jej

2. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW, 1996.
3. P. Bourdieu, *Męska dominacja,* Warszawa: Oficyna Naukowa, 2004.
4. P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003, s. 165.
5. *Ibidem*, s.167.

w ciała i umysły w postaci zasad widzenia i podziałów[6]. Zatem w przypadku analiz poświęconych szkolnej socjalizacji genderowej realizowanej za pomocą podręczników szkolnych zagadnienie kolektywnych zasad widzenia i oceny, którymi posługują się autorzy i autorki podręczników jawi się jako pierwszoplanowe, gdyż za jego pośrednictwem można rekonstruować ramy procesu wrastania uczennic i uczniów w świat społeczny (przede wszystkim szkolny), pojmowany jako uniwersum obwiązujących kategorii widzenia i podziałów (lub inaczej: miar poznawczych)[7], które łączy bliska więź z podziałami pracy i władzy właściwymi dla społeczeństw androcentrycznych.

Podręczniki byłyby zatem częścią szkolnego mechanizmu wytwarzającego różnice genderowe w ramach szerszej realizowanej szkolnej „polityki płci" poprzez odniesienie sfery wytwarzanych i wzmacnianych różnic szkolnego funkcjonowania uczennic i uczniów do prawdopodobnych pozycji zajmowanych w strukturze społecznej i zawodowej w przyszłości.

Podręcznikowa przemoc symboliczna zawdzięcza siłę temu, że stosunki mocy, które się w owych podręcznikach wyrażają, objawiają się w formie nierozpoznanej w sferze znaczeń: są przemieszczone. Przemoc symboliczna byłaby więc władzą tworzenia danych, każącą dostrzegać i wierzyć, potwierdzać i przekształcać dostępne wizje świata skrojone zgodnie z podstawową androcentryczną daną, jaką jest nierówność płci. Byłaby zatem władzą *quasi*-magiczną, która pozwala otrzymywać ekwiwalent tego, co można by uzyskać przy użyciu siły fizycznej, ekonomicznej czy przymusu politycznego. Jednak przeciwnie niż wskazane postaci siły/przymusu, władza symboliczna sprawowana jest jedynie wówczas, gdy jest nierozpoznana jako arbitralna. Zatem z badawczego punktu widzenia istotne byłoby odkrycie procesów ukrywania, przekształcania i eufemizacji, które zapewniają transubstancjalność stosunkom androcentrycznej siły, gwarantując ich nierozpoznanie. Trzeba uznać istnienie społecznej

6. Z. Kwieciński, *Ukryta przemoc jako racjonalna podstawa funkcjonowania szkoły*, (w:) Z. Kwieciński (red.), *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Edytor, 1992, s.119.
7. P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris: Editions de Minuit, 2002, s.133.

władzy, która je ujmuje i przekształca we władzę symboliczną, zdolną wytworzyć rzeczywiste efekty, bez zbędnego wydatkowania społecznej energii.

Jednak warto też skorzystać z przestrogi, którą sformułował Pierre Bourdieu na temat możliwości badania przemocy symbolicznej[8]. Należy unikać tak zwanego błędu interakcjonistycznego, polegającego na zredukowaniu stosunków sił w społeczeństwie do relacji czysto językowych (np. badania układów znaczeń). Trzeba również przeanalizować sam układ wytwarzania treści zawierających arbitralne przekazy kulturowe.

Podręczniki szkolne w polu wydawniczym

W kolejnej części zamierzam się przyjrzeć polu produkcji podręczników szkolnych, odnosząc się do problemu umiejscowienia przemocy symbolicznej, wpisania jej w materialne relacje wytwórcze: decyzje wydawców i procedurę uzyskiwania dopuszczeń do użytku szkolnego. Nie jest to, niestety, analiza poparta badaniami empirycznymi, dlatego szkicuję raczej pewne możliwości badawcze niż gotową procedurę postępowania empirycznego. W tym celu wykorzystana zostanie rama interpretacyjna zaproponowana przez Pierre'a Bourdieu w pracy *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*.

Pierre Bourdieu omówił zespół warunków, w których odbywa się całokształt medialnej produkcji. Układ owych warunków sprowadza się do zbioru pewnych ograniczeń symbolicznych i strukturalnych, mających swoje konsekwencje dla kształtu wytwarzanego przekazu. Sądzę, że produkcja podręczników szkolnych odbywa się w bardzo podobnych warunkach. Bourdieu opisywał świat produkcji medialnej przyjmując perspektywę pola społecznego, którego kompozycja (przymusy strukturalne, stosunki sił, konkurencja wewnętrzna i zewnętrzna) ma doniosłe konsekwencje dla tego, co i jak jest pokazywane w telewizji[9].

8. P. Bourdieu, *Language et pouvoir symbolique*, Paris: Editions Fayard, 2001.
9. P. Bourdieu, *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Podręczniki szkolne kierowane są do specyficznych grup społecznych: dzieci i młodzieży w określonych grupach wiekowych. I, przynajmniej teoretycznie, oferują możliwość oddziaływania na „wszystkich" w danej kategorii wiekowej. Taka konstrukcja z pewnością sprzyja standaryzacji przekazu wszystkich dostępnych podręczników. Podstawą tego zabiegu jest bowiem zbiór przekonań o tym, co dziecko/młodzież w danym okresie rozwojowym może zrozumieć, jak radzi sobie poznawczo z ambiwalencją (ten wymiar jest szczególnie istotny z punktu widzenia problemów stereotypizacji), jakie treści byłyby odpowiednie dla dzieci lub młodzieży, jakie są wartościowe edukacyjnie i poznawczo, a z jakimi stykać się nie powinni (dla własnego, rozwojowego, dobra). Rzecz jasna, jest to wyraźnie adultystyczna i sprofesjonalizowana (przez dyskurs psychologiczny, pedagogiczny i metodyczny) konstrukcja, w której w żadnym stopniu nie uczestniczą dzieci ani młodzież.

Kolejną właściwością pola produkcji podręczników jest konkurencja między wydawnictwami – próba dotarcia z kulturowym tekstem do owych „wszystkich". Te dwie właściwości mogą mieć doniosłe konsekwencje dla tego, co jest kulturową zawartością podręczników. Podręczniki są tworzone zgodnie z logiką „dla wszystkich w danej kategorii wiekowej", czyli zgodnie z dyskursem regulacyjno-normatywnym, w którym daje znać o sobie przekonanie o tym, co wszyscy powinni wiedzieć i jakie są lub powinny być kompetencje jednostek w danej kategorii wiekowej do odbioru kulturowego przekazu. Innymi słowy, chodzi o proces swoistej „szkolnej translacji", któremu z konieczności podlega każde zjawisko społeczne opisywane w podręcznikach. Zatem w polu wytwarzania podręczników „pracują" szkolne kategorie widzenia nakładane na zjawiska społeczne, czego efektem jest ich (tych zjawisk) modyfikacja.

Bourdieu porównał proces „translacji" (odnosił się do translacji medialnej) do mechanizmu cenzury. Chodzi tu o cenzurę zarówno w znaczeniu „zakazu mówienia", związaną bezpośrednio z kontrolą polityczną (realizowaną przez procedury doboru składu recenzentów i procedury uzyskiwania przez podręcznik dopuszczenia do użytku szkolnego, która jest sitem eliminującym

teksty kulturowe odbiegające od szkolnego „mainstreamu"), ale też o wiele nie mniej skutecznych mechanizmów „para-cenzorskich", determinowanych samą strukturą procesów wydawniczych. Przymusy rynkowe i skutek konkurencji mogą bowiem wywarzać pewien efekt pola wydawniczego, którym jest wzmocnienie jednolitości oferty wydawniczej (uniformizacja) przy wytworzeniu iluzji różnorodności tej oferty poprzez wskazywanie na różnice zauważalne w przypadku kwestii mniej znaczących. Zatem, paradoksalnie, efekt konkurencji na rynku wydawniczym i swobodny dostęp do zróżnicowanego grona autorskiego (a następnie strategie marketingowe) nie powodują wcale wzrostu „ryzyka" powstania „całkiem innego" podręcznika szkolnego. Przeciwnie, wydawnictwa mają tendencję do przywiązywania znaczenia do małych różnic w kompozycji podręcznika, nie dostrzegając ogromnych podobieństw w zakresie wytwarzanych treści szkolnych. Być może zatem analizy podręczników szkolnych w przyszłości powinny zacząć się od problemu badawczego mieszczącego się w następującej formule: dlaczego podręczniki szkole są tworzone na zasadzie podobieństw, a nie różnic?".

Efekt konkurencji przekłada się raczej na przymus napisania podręczników, które są do siebie w „odpowiedni" sposób podobne i są właściwie uzdatnione do szkolnego użytku. Podręczniki „siłą rzeczy" (a dokładniej siłami pola) będą raczej powielały kwestie znane i oswojone, nie naruszając „szkolnych" struktur mentalnych[10]. Z tego względu ze sceptycyzmem przyjmuję tezę o emancypacyjnej roli podręczników. Logika konkurencji i mechanizmy działające wewnątrz pola sprawiają, że tego typu podręczniki mają niewielkie szanse na zaistnienie na rynku, nawet gdyby „jakimś cudem" zyskały akcepcję grona recenzenckiego.

10. Dokonanie rewolucji symbolicznej polega na rzeczywistym dokonaniu zmiany sposobów widzenia (myślenia) i oceny.

RAPORT

Podręczniki jako narzędzia zaklinania rzeczywistości społecznej – ujęcie performatywne

Na podręczniki szkolne można też spojrzeć z perspektywy performatywnej, która jest następstwem popularnego stanowiska konstruktywistycznego, wznoszonego na gruncie socjologii fenomenologicznej, etnometodologii i teorii dramaturgicznej, a których wspólnym mianownikiem było zainteresowanie ideą porządku społecznego, praktykowanego jako codzienne trwanie (i reprodukowanie) sfery znaczeń (w tym tzw. oczywistej czy naturalnej wizji świata), procedur czy porządków społecznych interakcji. Zainteresowanie sposobami „zaklinania" porządku społecznego i ideą jego trwania – utrwalania, przekazywania i wcielania było znamienne dla ruchów wolnościowych i emancypacyjnych końca lat sześćdziesiątych XX wieku, zainspirowanych ideą równości społecznej i likwidacją opresji. Zainteresowanie mechanizmami konstruowania porządku społecznego pozwoliło na pożegnanie się z uproszczonym postrzeganiem procesów społecznej dominacji, narzucania znaczeń, opresji i podporządkowania. Akcenty zostały zatem przeniesione z bezpośrednich przejawów dominacji i wymuszania podległości jednostek (np. mechanizmy jawnego wykluczania, represji, odmowy dostępu, mechanizmy segregacji i stygmatyzacji itp.) na przejawy subtelne, niejawne o dużym ładunku przemocy symbolicznej (posiłkując się terminologią Pierre'a Bourdieu), które regulowały kolektywne i jednostkowe sposoby widzenia świata. W tej optyce pierwszoplanowego znaczenia nabierała identyfikacja społecznych mechanizmów organizujących i kontrolujących sposoby jednostkowego i kolektywnego poznawania (np. sposoby kategorialnego ujmowania świata), istotnych z punktu widzenia regulowania sposobów myślenia jednostek o sobie samych i otaczającym świecie[11].

Perspektywa performatywna ujawnia swoje szczególne znaczenie ze względu na to, iż wprowadziła do nauk społecznych interesującą perspektywę rozumienia norm i problematyki normalizacji. Pytania te nasuwają się szczególnie wyraźnie w kontekście współczesności, kiedy wiele jednostkowych doświadczeń (i tożsamości) można nazywać nienormatywnymi, co oznacza iż społeczeństwo nie dopracowało się, w wielu zakresach naszego bycia w świecie, kulturowych skryptów realizacji pewnych ról społecznych (o ile zasadne jest wiązanie pewnych tożsamości z rolami społecznymi). Na gruncie performatywistyki staje się możliwe badanie alternatywnej perspektywy myślenia o normach, w myśl której praktyce represyjnej (norma rozumiana jako wtłaczanie w określone ramy społeczne), produktywnej (tworzącej ujarzmiony, zdyscyplinowany podmiot) i zewnętrznej (podmiot umieszczony w normatywnej przestrzeni spojrzeń i wypowiedzi, uwewnętrzniający nadzór) przeciwstawia się tradycję myślenia o tak zwanych normach życiowych, bliskich Foucaultowskiej idei „troski o siebie", oraz Canguilhemowskiej idei norm o charakterze wewnętrznym (immanentnym), regulujących życie „oddolnie", przesuwających i ukierunkowujących jednostkowe granice działania w przebiegu życia, niejako „doraźnie", w strumieniu dziejących się zmian. W kontekście narastającej nienormatywizacji warto zadać sobie pytanie o rolę podręczników szkolnych jako płaszczyzn „zaklinania rzeczywistości" i przywiązania do wizji świata, która już dawno nie istnieje. Innymi słowy, interesuje mnie problem narastającej rozbieżności między rzeczywistością obserwowalną a podręcznikową.

W perspektywie performatywnej warto zwrócić uwagę na władzę języka – jego sprawczość, czyli moc robienia tego, co mówi i wywoływania konkretnych następstw społecznych (performatywnej siły). I – jak twierdzi Bourdieu – klucz do zrozumienia skuteczności języka nie leży w dyskursie (czyli systemie powiązanych z sobą wypowiedzi), ale wiąże się z siłą autorytetu, z siłą miejsca, z którego ów język przemawia[12]. W pracach Bourdieu bardzo często pojawia się pojęcie „performatywnej

11. J. Kochanowski, *Socjologia seksualności. Marginesy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 27.

12. P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard, 1982, s. 110.

magii”[13] („mocy performatywu”)[14]. Zdaniem Bourdieu, performatywna magia jest efektem społecznej władzy, czyli ustalonych kontekstów autorytetów i przynależnych im narzędzi cenzury. W proponowanym przez Bourdieu ujęciu performatywnych aktów mowy podmiot zajmuje na mapie społecznej władzy ustalone miejsce. Natomiast jego performatyw jest skuteczny lub nieskuteczny tylko w zależności od tego, czy podmiot jest autoryzowany (dokładnie – delegowany) do jego „skutecznego mówienia” na mocy zajmowanej przez siebie pozycji społecznej. Skuteczność performatywu bazuje zatem na „magii wytwarzania zbiorowego uznania wobec autorytetu peformatywów”[15]: wytwarzania zbiorowej wiary w prawomocność tego, o czym performatyw mówi, oraz w związku z tym, przywoływania określonego typu podmiotu biorącego owe performatywy na serio. Podręcznikowe teksty jako kulturowe wezwania (interpelacje) mają podstawowe znacznie dla procesu formowania podmiotu i ucieleśnionych, włączonych w społeczne gry płciowych habitusów. Jeśli zatem podręcznikowe teksty zostały pomyślane jako wezwania do świata, który już nie istnieje, to należałoby poważnie rozważyć hipotezę głoszącą aktywne działanie szkoły na rzecz cofnięcia zdobyczy demokratycznego społeczeństwa (i zasady równości płci, która jest jednym z jego fundamentów).

Dwadzieścia sześć lat temu w Polsce wielką nadzieją kobiecych emancypacyjnych ruchów społecznych był równy podział pracy i władzy. Równościowe nadzieje zawierały się w formule: połowa świata (dla kobiet) w zamian za połowę domu (dla mężczyzn). Mogło się wydawać, że polityczna, społeczna i kulturowa praca (edukacja, socjalizacja) przybliży kobiety w Polsce do tego celu, a z pewnością – że jesteśmy na ostatniej prostej do jego osiągnięcia. Od kilku lat w Polsce narasta przekonanie o konieczności zahamowania równościowych dążeń wielu grup społecznych. Analiza typowo polskiego fenomenu „genderyzmu” przekonuje, iż mamy dziś do czynienia z w pełni dojrzałą

13. P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006, s. 238.
14. Zob: J. Butler, *Walczące słowa, Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010, s. 163.
15. P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, s. 42.

i świadomie podtrzymywaną paniką moralną wokół równościowych zmian społecznych, właściwych dla demokratycznych społeczeństw. Mamy do czynienia z tendencjami do identyfikacji i spotwornienia zmian kulturowych i społecznych, związanych z postępującymi procesami indywidualizacji, sekularyzacji i demokratyzacji. Istotą tych ultraprawicowych tendencji jest wskazanie, że zmiany te są fundamentalnie niezgodne z naturą, która bynajmniej nie jest definiowana przez pryzmat biologicznej różnorodności wszystkich istnień, bioegalitaryzmu czy uznania każdej biologicznej (seksualnej) dyspozycji ludzkiego ciała za równie wartościową i godną szacunku w perspektywie życia, lecz odnosi się wyraźnie do prawicowej wizji porządku społecznego. W tę wizję wpisana jest fundamentalna nierówność władzy kobiet i mężczyzn, nieuznanie praw społecznego istnienia określonych grup i tożsamości, zwłaszcza tożsamości seksualnych, oraz wezwanie do eliminacji – symbolicznej i fizycznej – niektórych z pola społecznej widoczności. Niestety, polska szkoła aktywnie uczestniczy w procesie zaklinania rzeczywistości, w politycznym i kulturowym procesie podtrzymywania iluzji o szczególnej wartości niedemokratycznego świata z obowiązkową składową w postaci nierówności płci, dyskryminacji i płciowej stereotypizacji; świata, którego społeczne granice, podziały, rozwarstwienie i kulturowe getta wyznaczyła rzekomo sama natura. Polskie podręczniki szkolne są jednym z trybików fabryki wytwarzającej tę przerażającą rzeczywistość. ◀

Bibliografia

Bourdieu P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard, 1982.
Bourdieu P., *Language et pouvoir symbolique*, Paris: Editions Fayard, 2001.
Bourdieu P., *Medytacje pascaliańskie*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.
Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2004.
Bourdieu P., *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Paris: Editions de Minuit, 2002.
Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003.
Butler J., *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010.
Chomczyńska Rubacha M. (red)., *Podręczniki i poradniki: konteksty, dyskursy, perspektywy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011.
Kochanowski J., *Socjologia seksualności. Marginesy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza BGW, 1996.
Kwieciński Z., *Ukryta przemoc jako racjonalna podstawa funkcjonowania szkoły*, (w:) Z. Kwieciński (red.), *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Edytor, 1992.
Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach dla klas początkowych*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA, 2009.

6 STEREOTYPY W PODRĘCZNIKACH W ŚWIETLE TEORII PEDAGOGIKI KRYTYCZNEJ I EMANCYPACYJNEJ

Maria Czerepaniak-Walczak

Uwagi wstępne

Podręczniki szkolne są wpisane w pejzaż edukacji jako oczywisty, niezastępowalny jego element. Wielu ludziom, zarówno nauczycielom, uczniom jak i rodzicom, a także administracji szkolnej różnych szczebli zarządzania trudno wyobrazić sobie szkolne uczenie się bez podręcznika. Alternatywne koncepcje edukacji, w tym między innymi Celestyna Freneita, Marii Montessori i Rudolfa Steinera, które cechuje uczenie się przez doświadczanie przekonują, że można się obejść bez tego środka. Pytania o funkcje podręcznika nabierają szczególnego znaczenia w sytuacji otwartego dostępu do informacji (2.0), dynamiki zmiany i tempa odkryć naukowych oraz pluralizmu aksjologicznego.

Podręczniki szkolne jako narzędzia relacji władzy i wiedzy mogą być czynnikiem wdrażania do krytycznego, autonomicznego myślenia, ale mogą być też środkiem wdrażania do uzależnienia od władzy, pasywnego dostosowywania się do jej poleceń, czekania na powiedzenie tego, co robić, i co znaczą poszczególne rzeczy i zjawiska. Są one zatem narzędziami podtrzymywania systemu, nośnikiem uznanych i administracyjnie zatwierdzonych treści. Odzwierciedlają idee przewodnie władzy.

O sile oddziaływania podręczników i funkcji ich treści decyduje to, że noszą one znamiona pewności, co jest źródłem poczucia bezpieczeństwa ich użytkowników. Daje też gwarancję ujednolicenia, zrównania efektów uczenia się. Siłą rzeczy, wiele treści

i środków ich wyrazu w podręcznikach cechuje podporządkowanie interesom władzy. Relacje między wiedzą, władzą i wolnością wyznaczają podmiotowy potencjał emancypacyjny. Wiedza jest narzędziem, środkiem emancypacji. Dlatego podręczniki szkolne, ich treści werbalne i ikonografia są przedmiotem zainteresowania pedagogiki krytycznej, w tym szczególnie pedagogiki emancypacyjnej, która jest koncepcją i praktyką zmiany praktyki edukacyjnej i sytuacji podmiotu (indywidualnego i zbiorowego) na podstawie krytycznego odczytywania i rozumienia własnego położenia.

W tym tekście skupiam się na jednym tylko aspekcie oddziaływania podręczników szkolnych, a mianowicie na upowszechnianiu i utrwalaniu/demaskowaniu i osłabianiu oddziaływania znajdujących się w nich stereotypów. Szczególną uwagę zwracam na znaczenie treści podręcznika (werbalnych i ikonograficznych) w kształtowaniu i aktualizowaniu kompetencji emancypacyjnych jako podmiotowych właściwości umożliwiających rozumienie własnej sytuacji, rozpoznawanie źródeł doświadczanych ograniczeń oraz odważne podejmowanie działań ukierunkowanych na osiąganie praw i pól wolności.

Pojęcie stereotypu

W powszechnym, codziennym użyciu słowo stereotyp jest obarczone pejoratywną konotacją. Oznacza bowiem tendencyjne i uproszczone postrzeganie i przypisywanie cech osobom i sytuacjom. Jest przejawem sztywności umysłu, przywiązania emocjonalnego do znaczeń nie zawsze uzasadnionych rzetelnymi danymi. Oznacza również swoiste lenistwo intelektualne, brak krytycznego osądu.

Stereotyp to utrwalony w umyśle osoby obraz kogoś lub czegoś, wytworzony w intencjonalnym bądź nieuświadamianym przekazie społecznym, funkcjonujący w świadomości społecznej i niełatwo zmieniający się i odzwierciedlający się w zachowaniach wobec obiektu stereotypu, zwykle w postaci automatycznych, spontanicznych reakcji. Funkcjonowanie według stereotypu nie wymaga namysłu nad przesłankami zachowania.

Nie wszystkie stereotypy są oparte na fałszywych, a co najmniej częściowo uzasadnionych przesłankach. Są takie, które są utrwalonymi rzetelnymi wzorami. Do nich należą między innymi idiomatyczne zwroty i wyrażenia, zasady ortograficzne i gramatyczne, itp. Wszystkie algorytmy są stereotypami. Można je przyswoić bez pogłębionego, analitycznego poznawania ich istoty. Ułatwiają one korzystanie z operacyjnych zasobów umysłu. Niebagatelną rolę w takim oddziaływaniu stereotypu pełni jego moc generalizująca. Wyraża się ona w łatwości uogólniania sądów, przekonań i opinii na temat wybranego obiektu – czy to osoby, grupy czy też zjawiska, procesu.

Usztywniające myślenie stereotypy cechuje moc afirmująca lub deprecjonująca wybrane obiekty. Można zatem mówić o stereotypach pozytywnych i negatywnych, afirmatywnych i dyskryminujących. Uznawanie uproszczonych reprezentacji rzeczywistości rządzących zachowaniami wobec wybranych obiektów za pozytywne lub negatywne jest efektem wartości przyjętych w danym kręgu społecznym. Tak się składa, że stereotypom afirmatywnym poświęca się niewiele uwagi. Nie dostrzega się w nich zagrożeń dla rozwoju osoby i zmiany społecznej. O niebezpieczeństwach, jakie w sobie niosą, świadczą między innymi doświadczenia historyczne, zwłaszcza stereotypowe afirmatywne podejście do siebie i/lub własnej grupy.

Każdy stereotyp, i ten pozytywny (uznany za pozytywny) i negatywny, charakteryzuje się z jednej strony tendencją do uwolnienia osoby od refleksji, namysłu nad sensem odtwarzanego wzoru, opinii, poglądu, z drugiej zaś swoistym przymusem postępowania zgodnie z nim. Jest *„pojęciową klatką, która uniemożliwia myślenie i ogranicza działanie”*[1]. Opresyjność stereotypu wyraża się w tym, że postępowanie niezgodnie z nim wywołuje krytykę lub budzi śmieszność. Ludzie wolą więc trwać w zadomowionych wzorach, nie narażać się na doświadczanie sprzeczności i wyszukiwanie argumentów na rzecz obrony nowego stanowiska.

1. R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2009, s. 305.

W odniesieniu do stereotypowego postrzegania/przedstawiania osób i grup uwidacznia się szczególna właściwość tego uproszczonego wzoru odzwierciedlonego w umyśle, a mianowicie gotowość przyjmowania przez te osoby i grupy cech specyficznych dla wzoru składającego się na stereotyp. Zaczynają wierzyć w to, że wykroczenie poza „standard" wyznaczony stereotypem może zagrozić ich bezpieczeństwu, narazić na przykrość, śmieszność. Jest to kolejny przejaw opresyjności stereotypu. Podporządkowanie się mu jest prostsze, łatwiejsze, daje poczucie pewności, natomiast przeciwstawienie się wymaga naprawdę dużego wysiłku.

Stereotyp jako wytwór interakcji społeczno-kulturowych jest upowszechniany zarówno w bezpośrednich relacjach międzyludzkich, jak i poprzez treści kultury. Znaczącą rolę w kształtowaniu stereotypu pełni socjalizacja pierwotna oraz silne emocje towarzyszące poznawaniu nowych osób i zjawisk. Nosicielami stereotypów mogą być również treści kształcenia. Dotyczy to zarówno stereotypów ułatwiających rozwiązywanie zadań, odtwarzanie cudzych poglądów bliskich utrwalonym w umyśle zasobom oraz osobistym obserwacjom i doświadczeniom, ale też tych, które powstrzymują, blokują przyjmowanie nowych treści. Należy podkreślić, że to właśnie stereotypy są źródłem przeszkód epistemologicznych w znaczeniu Gastona Bachelarda, to znaczy oporów aktualnej wiedzy i umiejętności wobec nowych faktów, zjawisk i procesów[2]. Niezależnie zatem od ich wartościowania (pozytywne-negatywne) i oddziaływania na obiekty postaw (afirmatywne-dyskryminujące), są one źródłem usztywniania i rozleniwiania umysłu, a tym samym są opresyjne i ograniczają szanse na rozwijanie kompetencji emancypacyjnych. Określają, co można, a czego nie wolno. Utrudniają przede wszystkim rozumienie źródeł i czynników doświadczanej opresji i ograniczeń. Sprzyjają bowiem przyjmowaniu za oczywiste, naturalne i utrwalone tradycją położenie osoby i grupy oraz wzory zachowań, poglądy i postawy. Odsłonięcie znaczenia i siły stereotypów pozwala zrozumieć istotę emancypacji i dostrzec szerokie spektrum możliwości jej zastosowań w projektach społecznych i edukacyjnych.

2. G. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego: przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria, 2002, s. 24.

Kompetencje emancypacyjne jako cel edukacji

Opresyjna i kolonizująca moc stereotypów sprawia, że demaskowanie ich i uwalnianie się od nich są przedmiotem pedagogiki emancypacyjnej, zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Na gruncie tej koncepcji poszukuje się warunków wyzwalania się osoby z ograniczeń, jakie tkwią między innymi w utrwalonych w umyśle i emocjach uproszczonych obrazach rzeczywistości, w swoistym lenistwie intelektualnym w sytuacjach wymagających radzenia sobie z zadaniami. Według Jacquesa Delorsa, niebędącego wprawdzie pedagogiem emancypacyjnym: *„Człowiek będzie panem samego siebie na tyle, na ile edukacja zapewni mu kompetencje umożliwiające mu sprawne funkcjonowanie w świecie życia (kompetencje społeczne, komunikacyjne, instrumentalne). Inaczej stanie się więźniem swojej niemocy. (...) Każdy człowiek powinien posiąść kompetencje, które są mu niezbędne do rozumnego świadomego funkcjonowania w świecie"*[3], do odważnego uwalniania się od narzucanych wzorów i wartości.

Warto przy tym dodać, że źródłem uproszczonych obrazów rzeczywistości mogą być treści kształcenia, które obdarzone są walorami prawdy i jako takie są podawane do wyuczenia się. Oznacza to, że zamieszczone w podręcznikach szkolnych treści – zwłaszcza te, które są wpisane w ramkach, wytłuszczone albo podkreślone w inny sposób (wielkość ilustracji, miejsce jej ulokowania, barwy, itp.) – mogą kształtować i utrwalać stereotypowe postrzeganie i interpretowanie świata. Nie tylko zresztą one. Każda informacja w oficjalnym, formalnie uznanym (dopuszczonym do użytku szkolnego) źródle obarczona jest siłą usztywniania umysłu, dającą przy tym poczucie bezpieczeństwa w posłu-

3. J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: SOP Wyd. UNESCO, 1998, s. 118.

giwaniu się nią. Przekonanie o pewności uwalnia od wątpliwości i niepewności, a tym samym stawiania pytań i zgłaszania własnych propozycji.

Projekty wychowania do emancypowania się skupiają się na kompetencjach podmiotu, a zwłaszcza na tych, które wyrażają się w reakcjach oporu i transgresji w sytuacji konfliktu, opresji i ograniczenia. Te kompetencje, które umożliwiają obronę przed kolonizacją świata życia i jej długotrwałymi skutkami określane są mianem kompetencji emancypacyjnych. Są one integracją myślenia, mowy i działania i uwidaczniają się w poznawczym, językowym i praktycznym wymiarze podmiotowej aktywności. Są kształtowane poprzez uczenie się w procesie działania, w interakcji z poszczególnymi (zwłaszcza opresyjnymi) elementami rzeczywistości społecznej i materialnej. Uwidaczniają się one w częstości i w skali samodzielnego, krytycznego stawiania pytań i wyboru dróg poszukiwania odpowiedzi na nie. Od kondycji kompetencji emancypacyjnych zależy powszechność i adekwatność funkcjonowania praw w życiu codziennym osób i społeczeństwa obywatelskiego.

Kompetencje emancypacyjne zawierają w sobie poznawcze, moralne i interakcyjne komponenty, które uwidaczniają się w zdolności podmiotu do poznawania, mówienia i interakcji. Powstają one i *„rozwijają się w twórczej, a jednocześnie adaptacyjnej konfrontacji podmiotu z jego środowiskiem przyrodniczym, językowym i społecznym”*[4]. Są one możliwymi do wyuczenia się dynamicznymi sprawnościami podmiotu (indywidualnego/zbiorowego), wyrażającymi się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprywacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągania nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia[5]. Cechuje je interaktywność, to znaczy ustawiczne aktualizowanie stosowne do kontekstu oraz stałość ponadsytuacyjna, co oznacza, że możliwe jest włączanie

4. R. A. Morrow, C. A. Torres, *Reading Freire and Habermas, Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York-London: Teachers College Press, 2002, s. 98.
5. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: GWP, 2006, s. 130.

nowych informacji i doświadczeń do istniejących już struktur. Są one integracją krytycznego myślenia, odważnego mówienia i działania oraz odpowiedzialnego ponoszenia konsekwencji własnej aktywności, czyli innowacyjności, racjonalności emancypacyjnej oraz odwagi. Korelaty te są nierozłączne. Oznacza to, że warunkiem koniecznym istnienia kompetencji jest występowanie każdego ze wskazanych korelatów.

Przybliżenie ich istoty rozpocznę od wskazania innowacyjności, jako zdolności do odrzucania stereotypów i wyuczonych algorytmów, w których osoba czuje się zadomowiona, i zastępowania ich nowymi, alternatywnymi sposobami postrzegania rzeczywistości i wykorzystywania ich w realizacji zadań. Drugim korelatem jest racjonalność emancypacyjna. Jest to szczególna sprawność intelektualna, która o niczym nie upewnia, ale umożliwia uzasadnianie własnej perspektywy myślowej. Jest integracją krytyki i projektowania zmiany, to znaczy umożliwia krytykę tego, co ogranicza i deprymuje, przy jednoczesnym konstruowaniu projektów sprzyjających wprowadzaniu zmiany. Promując zmianę i postęp, umożliwia wykraczanie poza dotychczasowe standardy i wyobrażenia o tym, co jest uznane i dopuszczalne. Pozwala uwalniać się od wiedzy, w której podmiot czuje się zadomowiony, odrzucać sądy potoczne i stereotypy, które ograniczają i zniewalają. Trzecim korelatem emancypacyjnych kompetencji jest odwaga, zarówno fizyczna, jak i cywilna, sprawiająca, że człowiek jest w stanie opanować pojawiające się lęki i obawy w obliczu zachowań ukierunkowanych na przekraczanie doświadczanych ograniczeń. Jest ona podstawowym kryterium bycia wolnym, suwerennym. Nieodłącznym elementem odwagi w emancypowaniu się jest podmiotowa odpowiedzialność. W emancypowanie się wpisana jest niepewność konsekwencji czynów. Podejmowanie trudu uwalniania się i osiągania nowych przestrzeni aktywności może doprowadzić do następstw niezgodnych z oczekiwaniem, zaskoczyć rezultatami. Przyjmowanie na siebie odpowiedzialności i gotowość stawienia czoła różnorakim konsekwencjom podmiotowych decyzji jest wyrazem odwagi. Wiąże się to również z krytycznym i odważnym stawianiem czoła temu, w czym człowiek czuje się zadomowiony. Pobieżne

przedstawienie struktury kompetencji emancypacyjnych służy wskazaniu ich znaczenia w osłabianiu siły stereotypów i wzrostu odporności na manipulację.

W teorii i praktyce pedagogiki emancypacyjnej uwzględniane są właściwości rozwojowe uczestników sytuacji wychowawczych. Etapy i fazy rozwojowe człowieka stanowią centralny punkt odniesienia podejmowanych zadań. Dotyczy to także doboru środków i metod edukacji. Przede wszystkim uwzględnia się związki między treściami, formami, środkami i metodami edukacji oraz osobistymi, codziennymi doświadczeniami uczących się. W miarę rozwoju intelektualnego i emocjonalnego poszerza się zasięg wiedzy i poziom abstrakcji treści.

Stereotypowe postrzeganie podręczników jako jedynego źródła wiedzy o świecie

Podręczniki szkolne są z jednej strony narzędziami przemocy symbolicznej, z drugiej zaś źródłem rozleniwienia intelektualnego i uproszczonego obrazu świata. Kategoryczność i pryncypialność treści podręczników ogranicza szanse zgłaszania wątpliwości oraz dialogu. Sprzyja natomiast przeżywaniu dysonansu poznawczego w sytuacji rozbieżności między osobistymi doświadczeniami z życia codziennego i treściami szkolnych podręczników. Dotyczy to zarówno treści werbalnych, jak i ikonograficznych. Obrazy, ilustracje i fotografie służące upoglądowieniu treści mogą odbiegać od tego, co uczniowie/uczennice widzą wokół siebie. To sprawia, że uczący się doświadcza istnienia światów równoległych – nieprzystających do siebie światów zawartych w szkolnych podręcznikach oraz tych, które są miejscem przeżyć w codzienności. Utrwalenie tej równoległości staje się źródłem osobistych i zbiorowych dysfunkcji. Zaburza doświadczanie i przeżywanie *„autentycznego wyzwolenia”*, które, zdaniem Paulo Freire’a, *„nie jest depozytem, jaki otrzymują ludzie. Jest praktyką: działaniem i refleksją ludzi nad ich światem w celu przekształcania go”*[6]. Rozbieżności między treściami podręcznika a czynionymi obserwacjami i osobistymi doświadczeniami

6. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Seabury, 1970, s. 66.

utrudniają autentyczne wyzwolenie poprzez edukację. Dotyczy to nie tylko wzorów zachowań społecznych, pełnionych ról, ale też odkryć nauki, algorytmów, interpretacji dziejów i artefaktów.

Stereotypowe obrazy rzeczywistości w szkolnych podręcznikach dotyczą wielu zjawisk. Jednym z nich jest szeroko opracowane w piśmiennictwie pedagogicznym zjawisko płci. Równie często występują stereotypowe odzwierciedlenia ról zawodowych, zwykle zresztą powiązanych z płcią. Nie mniej sztywne i odbiegające od codzienności są obrazy osób w różnym wieku, co utrwala stereotypy dzieciństwa, młodości i starości. Szczególnie niebezpieczne dla rozwoju osoby i ładu społecznego, którym poświęca się znacznie mniej uwagi, są stereotypy ideologiczne na temat dziejów i struktur społecznych, mechanizmów generujących niesprawiedliwość i dyskryminację. Użytkownicy/użytkowniczki podręcznika, przyswajając jego treści li tylko na potrzeby wykonania zadania zleconego przez nauczyciela/nauczycielkę, nie zawsze zastanawiają się nad zgodnością informacji z tym, czego doświadczają osobiście. Powoduje to pogłębianie obcości świata opisywanego w podręcznikach szkolnych i tworzy poprzez to blokady rozwoju intelektualnego, moralnego i fizycznego.

Końcowe konkluzje

Treści podręczników zawierające tolerancję dla inności, umożliwiające stawienie pytań i synektyczne poszukiwanie odpowiedzi, sprzyjające dialogowi i osobistemu doświadczaniu mają szansę stać się środkiem i ośrodkiem kształtowania kompetencji emancypacyjnych. Tworzą one bowiem okazje stymulowania ciekawości, krytycyzmu i ujawniania wątpliwości oraz poczucie smaku podejmowania ryzyka[7]. Umożliwiają rozumienie i interpretowanie zjawisk i procesów zachodzących w środowisku życia osoby i w niej samej. Rzetelna i usystematyzowana wiedza w poszczególnych dziedzinach jest podstawą racjonalnego wartościowania, odpor-

7. P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury,1993, s. 53.

ności na nacisk oraz samodzielnych wyborów i decyzji. Pozwala także być odpornym na mity, przesądy i uprzedzenia.

Interesującym poznawczo i atrakcyjnym wychowawczo jawi się poznanie emancypacyjnego potencjału podręczników szkolnych – jakie ich treści werbalne i ikonograficzne mają szansę stać się czynnikiem wzbudzenia potencjału emancypacyjnego, siły, która umożliwia wykraczanie poza uznane powszechnie wzory. Ale też interesujące jest poznanie siły potencjału zniewolenia umysłu i emocji zawartego w podręcznikach.

Wskazanie innowacyjności jako zdolności do odrzucania stereotypów i wyuczonych algorytmów pozwala spojrzeć na treści podręczników szkolnych jako przykłady blokad rozwojowych. Dotyczy to zwłaszcza tych treści i obrazów, które obarczone są skrótowością, uproszczeniami i spłyceniem, które upowszechniają stereotypowe wzory i normy zachowań czy interpretacji.

Innowacyjność uczących się i nauczycieli/nauczycielek jest ograniczana za sprawą edukacji bankowej. Paulo Freire wprowadził wyrażenie „edukacja bankowa" w znaczeniu kształcenia, w którym nauczyciel traktuje umysł ucznia jak puste konto, na które ON (nauczyciel) składa depozyt informacji poprzez wykłady i z użyciem oficjalnych, formalnych tekstów[8]. Ten depozyt jest zaczerpnięty z „centralnego banku wiedzy", w którym zgromadzone są zasoby kapitału kulturowego. O zasobach „banku" i zawartości depozytów decydują ci, którzy sprawują władzę. Przykładem takiego „centralnego banku wiedzy" jest podstawa programowa opracowywana na potrzeby polskiego szkolnictwa.

Osłabienie, ograniczenie kolonizującej mocy podręczników szkolnych możliwe jest poprzez konfrontowanie zamieszczonych w nich treści z doświadczeniem uczących się. Sprzyja to rozumieniu zarówno własnego doświadczenia, jak i przekazów podręcznikowych, znajdowaniu wspólnych elementów oraz odkrywaniu nowych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Już treści elementarza mogą być wykorzystane do tego celu. Jeśli w podręczniku są treści (werbalne/ikonograficzne) zgodne

8. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, s. 66.

ze stereotypami tkwiącymi w umysłach uczących się, wówczas za sprawą *„współistniejącej komplementarności"*[9] występuje ich wzmocnienie. Natomiast inne przekazy, niezgodne ze stereotypami, albo stereotypowe, ale niezgodne z doświadczeniem wywołują *„ograniczającą sprzeczność"*[10]. Odkrycie tej sprzeczności wywoływanej treściami podręcznika w relacji do osobistych doświadczeń sprawia, że w wątpliwość poddawana jest wiarygodność treści podręcznika lub wzbudzenie namysłu nad własnymi poglądami i przekonaniami. Inaczej mówiąc, ograniczająca sprzeczność może stać się zaczynem emancypowania się.

Wykorzystanie treści podręcznika do dialogu, do poszukiwania alternatywnych znaczeń i sposobów działania może stać się pomocne w osłabianiu blokujących mocy tego środka edukacji. Celem dialogu w praktyce emancypacyjnej jest tworzenie możliwości swobodnego przepływu znaczeń pomiędzy uczestnikami interakcji, którzy mają szansę poznawać i krytycznie weryfikować informacje, opinie i oceny oraz posługiwać się nimi w przekształcaniu siebie i swojego otoczenia. Zdaniem Paulo Freire: *„By dialog był metodą prawdziwego poznania, poznający podmiot musi podchodzić do rzeczywistości naukowo, poszukiwać dialektycznych związków, które wyjaśniają postać tej rzeczywistości"*[11].

Oznacza to, że dialog nie polega na „recytowaniu" wyuczonych kwestii i odtwarzaniu informacji powszechnie znanych, na używaniu języka innych, mówieniu cytatami. Jest on sytuacją, w której możliwe jest nie tyko mówienie swoim głosem, ale i swoim tekstem. Tak pojmowany dialog sprzyja temu, by uczestnicy sytuacji edukacyjnych postrzegali siebie jako źródło informacji i wiedzy o świecie. Ich aktywność jest osadzona w osobistym przeświadczeniu, że mogą wykorzystywać własne doświadczenia, odwoływać się do nich, oraz że mają (a co najmniej mogą mieć) swój udział w inicjowaniu i wprowadzaniu zmian, wybieraniu nowych sposobów rozwiązywania zadań, a przede wszystkim mogą zmieniać swoje poglądy i postawy bez lęku o odrzucenie społeczne.

9. M. S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków: NOMOS, 2013, s. 174.
10. *Ibidem*.
11. R. A. Morrow, C. A.Torres, *op. cit*, s. 115.

RAPORT

Na szczególną uwagę w kontekście stereotypów upowszechnianych i utrwalanych w podręcznikach szkolnych oraz analizy tego zjawiska z perspektywy pedagogiki emancypacyjnej zasługuje konfrontowanie treści podręcznika z tymi, które pochodzą z innych źródeł, zwłaszcza z sieci. Współcześnie jest to nieuniknione już od początku szkolnej edukacji. Wykorzystanie stereotypów jako kategorii analitycznej w badaniach nad edukacją w otwartym środowisku sieciowym, w tym specyficznym krajobrazie medialnym, możliwe jest w co najmniej dwu kontekstach, a mianowicie: A) poznawania stereotypowego postrzegania tego środowiska (albo jako czynnika zagrażającego integracji osobowości i bezpieczeństwu intelektualnemu, emocjonalnemu i fizycznemu, albo jako obiecującego, a wręcz niezastąpionego środowiska uczenia się) oraz B) treści i skali stereotypów upowszechnianych w krajobrazie medialnym, poznania, na ile treści dostępne w sieci mogą być źródłem nowych uproszczonych obrazów osób i zjawisk, a więc sprzyjać kształtowaniu nowych stereotypów, a na ile mogą wywoływać dysonans poznawczy, w tym także w kontekście treści szkolnych podręczników. ◀

Bibliografia

Archer M. S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków: NOMOS, 2013.
Bachelard G., *Kształtowanie się umysłu naukowego: przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria, 2002.
Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: GWP, 2006.
Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: SOP Wyd. UNESCO, 1998.
Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Seabury, 1970.
Freire P., *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury, 1993.
Koselleck R., *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2009.
Morrow R. A., Torres C.A., *Reading Freire and Habermas, Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York-London: Teachers College Press, 2002.

7 PSYCHOSPOŁECZNE KONSEKWENCJE STEREOTYPÓW ZWIĄZANYCH Z PŁCIĄ

Iwona Chmura-Rutkowska,
Monika Frąckowiak-Sochańska

Pochodzący z języka greckiego termin *stereotyp* oznacza nieelastyczny, sztywny wzorzec[1]. W naukach społecznych pojęcie stereotypu pojawiło się za sprawą Waltera Lippmanna (1922), który w pracy poświęconej opinii publicznej postawił tezę, iż otaczająca rzeczywistość jest dla ludzi na tyle skomplikowana, że posługują się oni pewnymi uproszczeniami umożliwiającymi redukowanie złożoności. Mechanizm powstawania stereotypów sprowadza się do wyodrębniania określonych cech (istotnych z określonego punktu widzenia) i abstrahowania od innych (uznawanych z tego punktu widzenia za nieistotne). Lippmann koncentrował się na funkcjonalnych aspektach stereotypów zwracając uwagę, że posługujące się nimi jednostki posiadają proste i jednoznaczne schematy zachowań w określonych sytuacjach, co pozwala na ekonomizowanie wysiłku poznawczego i emocjonalnego[2].

Stereotypy są obecnie rozumiane zarówno jako umysłowe, nadmiernie uogólnione, uproszczone, sztywne i odporne na zmianę reprezentacje pewnej kategorii społecznej, czyli szczególny rodzaj schematów poznawczych (perspektywa psychologiczna) oraz równocześnie, jako systemy zbiorowych przekonań, szczególny rodzaj wzorów stanowiących integralną część społeczno-kulturowej struktury danej zbiorowości (perspektywa społeczno-kulturowa)[3]. Stereotypy zatem z jednej strony są przejawem pewnego porządku społecznego, faktem społecznym i elementem składowym kultury, wyznaczającym zrytualizowane formy życia społecznego, z drugiej zaś faktem psychologicznym, rodzajem narzędzia poznania i orientacji w świecie wpływającym na indywidualne sposoby zachowania[4]. Stąd pojęcie stereotyp jest używane zarówno dla opisania jednostkowych przekonań na temat cech danej grupy lub kategorii społecznej (stereotypy indywidualne), jak i poglądów podzielanych powszechnie i społecznie (stereotypy kulturowe)[5].

Zgodnie ze współczesnymi ujęciami stereotypów, wchodzące w ich skład schematy (uproszczenia) poznawcze są w istotny sposób powiązane z nastawieniami emocjonalnymi i postawami wartościującymi oraz wzorami zachowań, które mogą przybierać postać praktyk dyskryminacyjnych. Trening stereotypowego myślenia i zachowania zaczyna się już we wczesnym dzieciństwie. Jednostki uczą się stereotypów w procesie socjalizacji – poprzez bezpośrednie doświadczenia zdobywane w rodzinne i innych grupach o charakterze formalnym i nieformalnym oraz w systemach wychowania i edukacji. Istotne znaczenie ma także przekaz symboliczny zawarty w mass mediach, literaturze, sztuce oraz treści przekazywane i wzmacniane przez systemy religijne. Nośnikiem stereotypów są jawne i ukryte przekazy językowe oraz wizualne.

Posługiwanie się stereotypami bazuje na szeregu błędów w rozumowaniu: nadmiernej generalizacji, wyciąganiu wniosków z niewystarczających przesłanek, myśleniu w kategoriach korelacji pozornej, selektywnego przyswajania informacji i ignorowania informacji niezgodnych ze schematem. W konsekwencji

1. Termin ten powstał z połączenia dwóch słów: *stereos* – twardy, stężały i *typos* – wzorzec odcisk.
2. W. Lippmann, *Public opinion*, New York: The Macmillan Company, 1922/1960.
3. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2001; C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk: GWP, 1999; Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, 1992.
4. Ch. Stangor, M. Schaller, *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, (w:) C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk: GWP, 1999.
5. T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk: GWP, 2003, s. 27; C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, op. cit., s. 229.

dochodzi o do społecznej transmisji wyobrażeń nieprawdziwych. Często są one nacechowane negatywnie i krzywdzące dla określonych kategorii osób. Co istotne, każdy może stać się obiektem stereotypowych sądów ze względu na przynależność do określonej grupy czy kategorii społecznej (grupy etnicznej, kategorii zawodowej, płci itd.).

Stereotypy związane z płcią

Jednym z najważniejszych zadań stawianych jednostce przez kulturę jest nauczenie się zachowań zgodnych z aktualnie obowiązującymi kulturowymi stereotypami kobiecości i męskości. Reprezentacje oraz definicje i znaczenia związane z kobiecością i męskością stanowią budulec dla konstruowania indywidualnej i społecznej tożsamości rodzajowej[6], warunkują one nie tylko proces pierwotnej socjalizacji i edukacji, ale regulują w konsekwencji zachowania osób dorosłych.

Tożsamość płciowa to nie tylko poczucie i świadomość przynależności do określonej grupy płciowej, ale także wiedza o atrybutach, które określają w danej kulturze kobiecość i męskość oraz znajomość przepisów i norm dotyczących zachowania (rola płciowa)[7]. Owe kulturowo wytwarzane oczekiwania, presje, możliwości i ograniczenia dotyczą człowieka na wszystkich etapach rozwoju[8]. Odnosząc się do najbardziej aktualnej poznawczo-rozwojowej koncepcji rozwoju tożsamości płci/rodzaju Sandry L. Bem, bazującej na odkryciach Jeana Piageta i Lawrence'a Kohlberga, jednostka na wczesnym etapie rozwoju wspierana przez otoczenie, posługując się zastanymi, kulturowymi definicjami kobiecości i męskości, w procesie osobniczego rozwoju uczy się i przyswaja, co jest „właściwe" dla każdej z płci i w konsekwencji aktywnie konstruuje strukturę poznawcza zwaną „schematem rodzaju"[9]. W związku z tym, że w kulturze zachodniej bardzo duży nacisk kładzie się na polaryzację płci – istnieje presja, by schematu rodzajowego zacząć używać bardzo wcześnie i niemalże w każdej sytuacji – wobec siebie, innych ludzi, a także przedmiotów czy pojęć abstrakcyjnych. Sposób postępowania z dzieckiem jest uzależniony od jego płci, a wraz z wiekiem chłopcom i dziewczynkom proponuje się inne ubrania, rodzaje aktywności, literaturę i zabawki, wspiera się też różne zainteresowania[10]. Z socjalizującymi komunikatami i praktykami człowiek spotyka się przez całe życie w rodzinie, wśród rówieśników, najbliższym otoczeniu, wszystkich instytucjach i środkach masowego przekazu. Na skutek rozpoczynającej się bardzo wcześnie i intensywnej rodzajowej socjalizacji i edukacji, większość ludzi postrzega postępowanie zgodnie ze społecznie wytworzonymi przepisami roli rodzajowej jako zachowania oczywiste i naturalne[11].

Stereotypy związane z płcią określa się jako: *„uproszczone sądy i koncepcje zachowania osobników żeńskich lub męskich, podzielane przez ogół danego społeczeństwa, uczone w procesie wzrastania i socjalizacji w tym społeczeństwie"*[12]. Wpływają one nie tylko na zawartość koncepcyjnej warstwy tożsamości płciowej (przekonania, postawy), ale także na jej behawioralny aspekt (zachowania).

Jeśli ujmuje się tożsamość płciową/rodzajową jako rodzaj tożsamości społecznej[13], to stereotypy nie stanowią jedynie

6. D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa: WN PWN, 2007, s. 460.
7. J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996, s. 23.
8. L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk: GWP 2002, s. 182-241; S. L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk: GWP, 2000.
9. S. L. Bem, *op. cit.*, s. 129-166.
10. A. Krajewska, *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*, (w:) B. Łaciak (red.), *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2003, s. 221-255.
11. S. L. Bem, *Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender – aschematic children in a gender – schematic society*, „Journal of Women in Culture and Society" 1983, nr 8, s. 598–616; J. Wojciechowska, *Stereotypy ról płciowych w rozwoju tożsamości płciowej u dzieci*, (w:) A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.) *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2003; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP, 2005; S. L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk: GWP, 2000.
12. E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice: UŚ 2000, s. 13.
13. D. Doliński, *Tożsamość społeczna jako generator stereotypowych sądów o innych*, (w:) M. Kofta, A. Jasińska–Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa: „Scholar", 2001; H. Tajfel, *Tożsamość społeczna i zachowania międzygrupowe*, „Przegląd Psychologiczny" 1976, nr 2, s. 151–180.

izolowanych reprezentacji pewnych grup, ale stają się integralną częścią naszej tożsamości. Zinternalizowane stereotypy i przepisy ról rodzajowych wpływają na postrzeganie, oczekiwania i oceny innych oraz równocześnie na autokoncepcję oraz oczekiwania i oceny formułowane wobec własnej osoby. Można zatem wyróżnić dwa rodzaje konsekwencji stereotypów związanych z płcią[14]:

- Konsekwencje intrapersonalne – polegające na odmiennym wykształceniu pojęcia własnego „ja" – wiąże się z tym identyfikacja z pewnymi cechami psychicznymi uważanymi za typowo męskie lub kobiece i w konsekwencji różnymi treściami autoprezentacyjnymi oraz autoweryfikacyjnymi[15];
- Konsekwencje interpersonalne – polegające na odmiennym traktowaniu kobiet i mężczyzn przez innych ludzi oraz instytucje społeczne, a co za tym idzie, kierowaniu różnych oczekiwań oraz różnym interpretowaniu zachowań kobiet i mężczyzn.

Stereotypy zatem powodują, że kobiety i mężczyźni myślą o sobie, oceniają i prezentują się innym ludziom w odmienny sposób – równocześnie osoby różnej płci w ciągu całego życia w odmienny sposób traktowane są przez otoczenie. Rodzajowa socjalizacja i stereotypowo oceniające otoczenie (kontrola społeczna) skutkuje odmiennością przejawiającą się w zachowaniu, wyborach i losach życiowych. Stereotypy płci działają zatem dwutorowo na jednostki i społeczności. Po pierwsze, kobiety i mężczyźni myślą o sobie i prezentują się innym w odmienny sposób. Po drugie, otoczenie oczekuje od kobiet i mężczyzn różnych zachowań oraz różnie traktuje ludzi obu płci. To z kolei skutkuje odmiennością socjalizacji, wychowania, zachowań i biografii, a w kontekście społecznym – różnym i nierównym dostępem do dóbr i możliwości, blokowaniem rozwoju w sferach uznawanych

14. B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: „Scholar", 2002, s. 420.
15. Chodzi o badanie, w którym kobiety i mężczyźni rozwiązywali zadania matematyczne. Gdy poinformowano uczestników, że test będzie badał różnice w uzdolnieniach matematycznych kobiet i mężczyzn, kobiety osiągnęły dużo gorsze wyniki od mężczyzn. W sytuacji braku takiej informacji kobiety i mężczyźni wypadli równie dobrze. (w:) C. M. Steele, *A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance*, „American Psychologist" 1997, nr 52, s. 613–629.

za nietypowe, konfliktami i całą paletą dyskryminujących praktyk. Stereotypy płci są powszechne (funkcjonują w rozmaitych kontekstach kulturowych) i odporne na zmianę[16].

Intensywne badania nad stereotypami płci w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku pokazały, że nie są one jedynie luźno powiązanymi, ogólnymi poglądami na temat tego, jacy są i jak powinni zachowywać się ludzie w zależności od płci, ale stanowią wielopoziomową spójną strukturę poznawczą, mającą wsparcie w mechanizmach kulturowych i socjalizacyjnych. Na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku Kay Deaux i Linda L. Lewis zaproponowały wieloczynnikową strukturę stereotypów związanych z płcią. Według badaczek w skład stereotypów płci wchodzą wyobrażenia dotyczące: wyglądu, cech osobowości, zachowań i ról społecznych (w tym ról zawodowych)[17]. Na podstawie badań empirycznych Deaux i Lewis dowiodły, że dysponując informacją na temat płci danej osoby, jednostki wyciągają wnioski na temat wszystkich wymienionych komponentów, a informacja o jednym z nich wpływa na ocenę pozostałych, przy czym ludzie usiłują zachować zgodność pomiędzy wszystkimi czterema elementami. Badani przez Deaux i Lewis twierdzili np., że zajmujący się domem mężczyzna jest ciepły i łagodny, a kobieta pracująca na kierowniczym stanowisku jest zdecydowana, dynamiczna i opanowana emocjonalnie[18].

Stereotyp – uprzedzenie – dyskryminacja

W powyższym kontekście należy rozważyć relacje pomiędzy stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją. Uprzedzenia to negatywne postawy dotyczące pewnej grupy bądź kategorii społecznej, oparte wyłącznie na przynależności do niej. Zgodnie

16. E. Maccoby, C. M. Jacklin, *The psychology of sex differences*, Stanford: Stanford University Press, 1974; D. L. Best, J. E. Wiliams, *Perspektywa międzykulturowa* (w:) B. Wojciszke (red.) *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańsk: GWP, 2002, s. 118-145.
17. K. Deaux, L. L. Lewis, *Components of gender stereotypes*, „Psychological Documents" 1983, nr 13, s. 25–83.
18. Deaux K., Lewis L., *Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label*, „Journal of Personality and Social Psychology", 1984, nr 46(5), s. 991-1004.

z trójczynnikową koncepcją postaw, w ich skład wchodzą komponenty emocjonalne, poznawcze i behawioralne[19]. Emocjonalnym komponentem uprzedzeń jest z reguły lęk i/lub wrogość wobec przedstawicieli określonej grupy. Poznawczym komponentem są stereotypowe przekonania, a behawioralnym – praktyki dyskryminacyjne. Stereotypy zatem stanowią materiał do tworzenia negatywnych nastawień – uprzedzeń, a co za tym idzie stają się źródłem bodźców i usprawiedliwień dla dyskryminacyjnych zachowań oraz wszystkich form przemocy wobec przedstawicieli danej kategorii rodzajowej. Dyskryminacja to mające postać szeroko rozumianej przemocy działanie skierowane przeciwko członkom danej grupy wyłącznie dlatego, że do niej należą. Udowodniono po wielokroć, że stereotypy związane z płcią stanowią argumenty wykorzystywane do podtrzymywania istniejących nierówności, „legalizowania" sprawowania kontroli oraz kanalizowania, ukierunkowywania i usprawiedliwiania przemocy wobec nich. Stereotypy i uprzedzenia zatem, uwewnętrzniane i transmitowane przez ludzi są paliwem dla dyskryminacyjnych i krzywdzących praktyk. Dyskryminacja może przejawiać się w zachowaniach zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, podejmowanych spontanicznie lub mających umocowanie instytucjonalno-prawne.

Stereotypowe wyobrażenia stają się zarówno podstawą, jak i usprawiedliwieniem określonych zachowań, przejawianych w spontanicznych interakcjach twarzą w twarz oraz praktyk instytucjonalnych. Pojawia się błędne koło przekonań i praktyk. Przykładowo, z poglądu, że dla dzieci określonej płci odpowiednie są pewne zabawy (np. w dom), a inne nie (np. w konstruowanie) wynika, że są one zachęcane do jednych zachowań kosztem innych i nagradzane za zachowania określonego rodzaju. Dzieci, w zależności od swojej płci, są otaczane zabawkami określonego typu, a nie mają dostępu do innych. W efekcie nabywają i ćwiczą tylko pewien rodzaj umiejętności i utrwalają zachowania zgodne ze stereotypem ich płci. Zachowania te służą zwrotnie jako

19. E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997, s. 314.

uzasadnienie rzekomo wrodzonych cech przynależnych płci. Dochodzi zatem do ograniczania możliwości wszechstronnego rozwoju jednostek oraz blokowania wolnego wyboru form aktywności. Równocześnie istnieje szereg dowodów empirycznych wskazujących, iż różnice o podłożu biologicznym (związanym z funkcjonowaniem mózgu) pomiędzy kobietami a mężczyznami mają znacznie mniejszy wpływ na ich zachowanie niż różnice będące pochodną oddziaływań socjalizacyjnych[20].

Stereotypy, uprzedzenia i praktyki dyskryminacyjne wpływają na społeczną percepcję oraz autopercepcję osób będących ich obiektem. W klasycznym eksperymencie przeprowadzonym w 1940 roku, psychologowie społeczni Keneth Clark i Mamie Clark zademonstrowali, że zaledwie trzyletnie czarne dzieci były przekonane, że nie jest dobrze być czarnoskórym Amerykaninem. Dzieciom dano do wyboru zabawę białą albo czarną lalką. Zdecydowana większość z nich wybierała białą lalkę, dając do zrozumienia, że ich zdaniem jest atrakcyjniejsza[21]. P. Goldberg (1968) swoim eksperymencie poprosił studentki college'u o przeczytanie studenckich prac i ich ocenę w odniesieniu do zaprezentowanej wiedzy i stylu języka. Niektórym badanym wręczono artykuły podpisane nazwiskiem mężczyzny (np. John T. McKay), natomiast innym – te same artykuły podpisane nazwiskiem kobiety (np. Joan T. Mckay). Studentki oceniały prace znacznie wyżej wówczas, gdy ich autorstwo było przypisywane mężczyznom, niż gdy te same artykuły zostały przypisane kobietom. Tym samym Goldberg wykazał, że kobiety nauczyły się traktować siebie jako intelektualnie słabsze od mężczyzn[22].

Shirley Feldman-Summers i Sara Kiesler (1974) poprosiły studentki i studentów o ocenę lekarza lub lekarki. Osobom badanym za każdym razem przedstawiono ten sam opis, jedynie

20. L. Eliot, *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym zrobić*, Poznań: Media Rodzina, 2011.
21. K. Clark, M. Clark, *Racial identification and preference in Negro children*, (w:) T. M. Newcomb, E. L. Hartley (red.), *Readings in social psychology*, New York: Holt, 1947, s. 169-178, Za: E. Aronson i in., *op. cit.*, s. 540.
22. P. Goldberg, *Are women prejudiced against women?*, „Trans-Action", April, 1968, s. 28-30, Za: E. Aronson i in., *op. cit.*, s. 541.

zmieniano płeć. Płeć okazała się zmienną modyfikującą przekonania osób badanych, bowiem studenci postrzegali lekarkę o bardzo znaczących osiągnięciach jako mniej kompetentną i mającą łatwiejszą drogę do sukcesu niż odnoszący sukcesy lekarz. Studentki spostrzegały lekarzy i lekarki jako jednakowo kompetentnych, jednak twierdziły, iż mężczyźni włożyli mniej pracy w osiągnięcie swoich pozycji[23].

Key Deaux, Tim Emsweiler[24] badali atrybucje sukcesu kobiet i mężczyzn. Osobom badanym przedstawiano wizerunki kobiet i mężczyzn, którzy z powodzeniem wykonywali skomplikowane zadanie, a następnie proszono o wyjaśnienie, jak do tego doszło. Zaobserwowano dwa dominujące sposoby wyjaśniania sukcesów. Gdy mężczyzna odnosił sukces, osoby badane obu płci przypisywały jego osiągnięcie zdolnościom. Gdy sukces odnosiła kobieta, osoby badane obu płci sądziły, że osiągnięcie to było głównie sprawą szczęścia. Podobne wnioski z badań przedstawia Nichols[25] Wskazują one, że dziewczęta mają tendencję do zaniżania swoich zdolności. O ile czteroletni chłopcy przypisywali sukces odniesiony w trudnym intelektualnie zadaniu swym zdolnościom, o tyle dziewczynki były skłonne umniejszać własne osiągnięcia. Co więcej, eksperyment wykazał, że chłopcy nauczyli się chronić własne ego przez przypisywanie swych błędów brakowi szczęścia, a dziewczynki winę za swoje niepowodzenia przypisywały sobie[26].

Atrybucje związane z płcią dotyczą nie tylko sukcesów, ale i porażek. Key Deaux i Janet Taynor prezentowały osobom badanym nagrane na taśmie rozmowy kwalifikacyjne ze studentem bądź studentką college'u, ubiegającymi się o prestiżowe stypendium. Gdy kandydat (mężczyzna) dobrze zaprezentował się podczas rozmowy, badani oceniali go jako bardziej kompetentnego niż kobietę, która wypadła równie dobrze. Gdy kandydat prezentował się w sposób nieudolny, oceniano go jako znacznie mniej kompetentnego niż kandydatkę, która również wypadła źle. Ponieważ od mężczyzn w społeczeństwie zachodnim oczekuje się sukcesów, są oni traktowani surowiej, gdy ich nie odnoszą. Od kobiet stereotypowo oczekuje się sukcesów w mniejszym stopniu, więc gdy je odnoszą, są postrzegane jako osoby wyjątkowe o szczególnie wysokim poziomie motywacji albo mające dużo szczęścia.

Istotnym nośnikiem stereotypowych wizerunków kobiet i mężczyzn jest kultura popularna, ze szczególnym uwzględnieniem reklamy. W badaniach Fredericka Geisa kobiety wypełniały kwestionariusz do pomiaru poziomu motywacji do osiągnięć. Następnie jednej części badanych pokazano reklamy, w których prezentowane były same produkty, a drugiej części uczestniczek – serię reklam telewizyjnych tych samych produktów bazujących na stereotypie kobiety gospodyni domowej, po czym ponownie mierzono poziom motywacji do osiągnięć przedstawicielek obu grup. Poziom motywacji do osiągnięć nie zmienił się w grupie kobiet, oglądających reklamy, w których pojawiły się same produkty, za to wyraźnie zmniejszył się w grupie kobiet, które oglądały reklamy zawierające stereotypowy wizerunek kobiet gospodyń domowych[27]. Podobnych efektów można spodziewać się w przypadku kierowanych do kobiet programów telewizyjnych oraz czasopism poświęconych prowadzeniu domu, sprzątaniu, gotowaniu i aranżacji wnętrz.

Kolejny schemat obecny w mediach sprowadza się do prezentowania kobiet w rolach obiektów seksualnych. Jego wpływ na odbiorców zarejestrowały Kyra Lanis Lanis i Katherina Covell w badaniach z 1995 roku. W badaniach tych kobietom i mężczyznom prezentowano odpowiednio spreparowane bloki reklamowe zawierające trzy grupy spotów: (1) spoty, w których pokazy-

23. S. Feldman-Summers, S. Kiesler, *Those who are number two try harder: The effect of sex on attributions of causality*, Journal of Personality and Social Psychology", 1974, nr 30, s. 846-855.
24. K. Deaux, T. Emswiller, *Explanations of successful performance on sex-linked tasks – What's skill for the male is luck for the female*, „Journal of Personality and Social Psychology", 1974, nr 29, s. 80-85.
25. J. G. Nichols, *Casual attributions and other achievement - related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex*, „Journal of Personality and Social Psychology", 1975, nr 31, s. 379-389, Za: E. Aronson i in., *op. cit.*, s. 545.
26. *Ibidem.*
27. F. L. Geis, V Brown, J. Jennings, *TV commercials as achievement scripts*. Referat przedstawiony na konferencji APA, Chicago, 1992, Za: Doliński D., *Psychologia reklamy*, Wrocław: Agencja Reklamowa „Aida" s. c., 1999, s. 144.

wane były same produkty, (2) reklamy tych samych produktów, w których pojawiały się kobiety podkreślające swoją niezależność, (3) reklamy owych produktów z udziałem kobiet wystylizowanych na obiekty seksualne. Po obejrzeniu jednorodnych bloków reklam, osoby badane wypełniali kwestionariusze postaw wobec określonych zachowań seksualnych, mierzone akceptacją stwierdzeń takich jak np.: *„Każda zdrowa kobieta może oprzeć się gwałcicielowi, jeżeli tylko chce"* czy *„Czasami jedynym sposobem skłonienia zimnej kobiety do seksu jest użycie wobec niej siły"*[28]. Okazało się, że u mężczyzn bezpośrednio po obejrzeniu reklam z roznegliżowanymi kobietami występował wzrost akceptacji stwierdzeń dopuszczających stosowanie przemocy seksualnej oraz stwierdzeń przyzwalających na instrumentalne traktowanie kobiet. Wśród kobiet zaobserwowano efekt odwrotny – następowało u niech usztywnienie negatywnych postaw wobec przemocy seksualnej.

W omawianym kontekście istotne znaczenie mają również normy zezwalające na wykluczanie kobiet z istotnych sfer życia społecznego, podtrzymywane przez stosowane bezwiednie zwroty i klisze językowe. Treści bezpośrednio wyrażane w języku tworzą wyobrażenia charakterystyczne dla danej kultury, natomiast to, co niewypowiedziane i nienazwane umyka uwadze. Pozornie neutralna gramatyka i słownictwo skutkuje wykluczeniem kobiet z języka debaty publicznej. Jak pisze Monika Płatek: *„Nawet jeśli kobiety są obecne w debacie, to pod warunkiem, że występować będą pod nazwą, która kojarzy się z krawatem i męskim garniturem. Próbując stwarzać odpowiedniki żeńskie dla określenia swych zawodów i funkcji, kobiety muszą się liczyć z tym, że narażą się na zarzut niepowagi i ośmieszenie"*[29]. Istnieją dowody empiryczne na to, że pojawienie się określonych słów uruchamia określone pola skojarzeniowe w obrębie struktur poznawczych[30]. Polskie badania przeprowadzone przez Katarzynę Bojarską wskazują, że stosowanie wyrażeń generycznych (męskich form jako uniwersalnych) powoduje mniejszą umysłową dostępność postaci kobiecych. Uczestnicy wyżej wymienionych badań zostali poproszeni o narysowanie postaci pod wpływem instrukcji androcentrycznych lub inkluzywnych.[31] Pod wpływem męskiego wyrażenia generycznego rysowano przeciętnie mniej postaci kobiecych niż w przypadku ekspozycji na komunikat inkluzyjny[32]. Do podobnych wniosków prowadzą również badania przeprowadzone w obrębie języka niemieckiego, z których wynika, że męskie nazwy zawodów wywołują przede wszystkim skojarzenia z mężczyznami[33].

Używanie określonych form językowych ma również realne konsekwencje w postaci konkretnych odczuć emocjonalnych oraz zachowań jednostek. W zaaranżowanych dla celów eksperymentalnych rozmowach kwalifikacyjnych, kobiety reagowały na androcentryczny język w sposób mniej adaptacyjny niż mężczyźni. Gdy w rozmowie pojawiały się wyłącznie męskie formy gramatyczne, kobiety odczuwały znacząco więcej negatywnych emocji, wykazywały mniejszą motywację do osiągnięć niż w przypadku używania inkluzywnego języka[34]. Badania szwajcarskie pokazały, że po zamieszczeniu w prasie ogłoszeń o pracę zawierających wyłącznie męską formę generyczną. Zatrudnianych jest

28. K. Lanis, K. Covell, *Images of women in advertisements: Effects on attitudes related to sexual aggression*, „Sex Roles", 1995, nr 32, s. 639-649, Za: Doliński, *op., cit.*, s. 145.
29. M. Płatek, *Prawa kobiet jako prawa człowieka*, (w:) K. Nadana – Sokołowska, M. Rudaś – Grodzka, E. Serafin (red.) *Wiek po Marii Skłodowskiej – Curie. Emancypacja kobiet w Polsce i we Francji*, Warszawa: Fundacja Gender Center, 2012, s. 221.
30. K. Bojarska, *Wpływ androcentrycznych i inkluzywnych płciowo konstrukcji językowych na skojarzenia z płcią*, „Studia psychologiczne" 2011, t. 49 z. 2, s. 63.
31. 104 osoby badane miały za zadanie narysować jedną z czterech sytuacji opisanych na dwa sposoby. Wersje androcentryczne brzmiały następująco: *„Kierowca wyprzedza rowerzystę."*; *„Studenci zdają egzamin ustny przed wykładowcą"*; *„Lekarz internista przyjmuje pacjenta"*, *„Dyrektor rozmawia s pracownikiem"*. Wersje inkluzywne zostały sformułowane następująco: *„Osoba prowadząca samochód wyprzedza osobę jadącą na rowerze"*; *„Studenci/tki zdają egzamin przed wykładowc/zyni/ą"*; *„Internist/k/a przyjmuje pacjenta/kę"*; *„Dyrektor/ka rozmawia z osobą zatrudnioną"*. Łącznie przeanalizowano 401 narysowanych postaci. Zob. K. Bojarska, *op. cit.*, s. 57.
32. K. Bojarska, op. cit., s. 59.
33. Wykazano między innymi, że na hasło „muzyk", badani przypominają sobie znacznie więcej mężczyzn niż, gdy mają wymienić osoby zajmujące się muzyką lub muzyków i muzyczki. Zob. D. Stahlberg, S. Sczesny, F. Braun, *Name your favorite musician: Effects of masculine generics and their alternatives in German*, "Journal of Language and Social Psychology", 2001, nr 20(4), s. 464-469.
34. J. G. Stout, N. Dasgupta, *When he doesn't mean you: Gender exclusive language as ostracism*, „Personality and Social Psychology Bulletin", 2011, nr 37(6), s. 757-769.

więcej mężczyzn niż kobiet[35]. Mechanizmem podtrzymującym androcentryczne wzorce myślenia jest również typowy dla większości polskich podręczników szkolnych nawyk zwracania się do korzystających z nich uczniów i uczennic wyłącznie w rodzaju męskim. Praktyka ta rzadko bywa kwestionowana, jednak przytoczone powyżej wyniki badań stanowią istotną przesłankę dla zmian w tym zakresie.

Bardzo trudno kompleksowo odnieść się do wszystkich obszarów, w których zauważalny jest wpływ stereotypów. Prawdopodobnie skutki działania dotyczą każdego aspektu naszego życia – również edukacji. W efekcie różnorodnych skumulowanych wychowawczych i socjalizujących działań, doświadczenia rozwojowe dziewczynek i chłopców są różne, a dzieci w wieku 6-7 lat charakteryzuje już spójne, trwałe i zorientowane na przyszłość postrzeganie siebie w kontekście płci biologicznej oraz znajomość etykiet i norm kulturowych związanych z daną płcią[36]. Już na początku edukacji szkolnej obserwuje się różnice między uczennicami a uczniami w rozwoju poszczególnych kompetencji uznawanych za proedukacyjne i prospołeczne[37], a szkoła, wbrew egalitarnym ideom zawartym w programach, jest, jak dowodzą liczne badania, kolejnym ważnym pasem transmisyjnym wielu

35. S. Sczesny, D. Stahlberg, F. Braun, L. Irmen, *Representation of the sexes in language*, (w:) K. Fiedler (ed.) „Social communication", Psychology Press, New York 2007, s. 163-187. Por. M. Formanowicz, A. Wójcik, *Formy żeńskie – wprowadzać czy nie? Gra muzyczka*, „Polityka" z dnia 9 kwietnia 2012.

36. L. Brannon, op. cit., s. 199-206; B. Lott, D. Maluso, *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, (w:) B. Wojciszke (red.) *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, GWP, Gdańsk 2002, s. 97-117; D. Curran, C. Renzetti, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa: PWN, 2008, s. 103-235; M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2002, s. 45-105; M. Zielona-Jenek, A. Chodecka, *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk: GWP, 2010.

37. M. Buchnat, I. Chmura-Rutkowska, *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 26, s. 237-261.

stereotypowych przekonań[38]. Dosyć wcześnie zaczyna być wyraźnie widoczny proces rozwidlania się zainteresowań naukowych dziewcząt i chłopców oraz ścieżek edukacyjnych, zgodnie z tradycyjnym stereotypem kobiecych i męskich cech, predyspozycji, ról życiowych i zawodów, czego widocznym efektem są wybory dotyczące dalszego kształcenia, a w konsekwencji – nierówne usytuowanie kobiet i mężczyzn na rynku pracy. W efekcie działania uwewnętrznionych przekonań dotyczących ról płciowych oraz różnych mechanizmów dyskryminacyjnych w sferze prywatnej i publicznej, statystycznie lepiej wykształcone kobiety sytuują się w porównaniu do mężczyzn w gorzej opłacanych, mniej prestiżowych i mniej pewnych sektorach, branżach i stanowiskach (segregacja pionowa i pozioma). Ów paradoks jest dobrze udokumentowanym badawczo skutkiem działania czynników związanych ze stereotypową ze względu na płeć socjalizacją, edukacją, wychowaniem oraz kontrolą społeczną[39].

38. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: PWN, 1989, s. 76-87; K. Konarzewski, Uczeń, (w:) K. Konarzewski (red.) *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 113-118; D. Pankowska, *op .cit.*, s. 87-104; M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 118-138; L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 2007; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011, s. 19-102; M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011; K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.) *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2015.

39. *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie.* Raport sieci Eurydice, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2010; M. Federowicz (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2011; A. Gromkowska-Melosik, *op. cit.*, 19-135; M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, (w:) B.Chołuj (red.), *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju 2007, s. 48-58; *Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna? Kobiety i nauka w krajach Enwise,* Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Eksperckiej ENWISE: „Kobiety w nauce", Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji UE, 2003.

Stereotyp jako bariera

Badania pokazują, że stereotypy związane z płcią mają realne psychologiczne konsekwencje, zarówno w perspektywie podmiotowej (zdrowie fizyczne i psychiczne podmiotu – obraz własnej fizyczności, samoocena, pewność siebie, kompetencje, poczucie kontroli, atrybucje, motywacje osiągnięć, lęk przed sukcesem), jak i interpersonalnej (przyjaźń, miłość)[40]. Uwewnętrznione stereotypy uniemożliwiają wielu ludziom pełen rozwój, działanie zgodnie z „prawdziwym Ja" i urzeczywistnienie całego swojego potencjału[41]. Nieustanna kontrola siebie i innych, skupienie na „powinnościach", spełnianiu oczekiwań, normach zachowań, określonych rodzajach aktywności życiowych oraz tłumienie indywidualnych cech niezgodnych z obrazem kobiecości czy męskości staje się barierą trudną do przekroczenia na drodze ku samorealizacji.

Stereotypowe poglądy, uprzedzenia i dyskryminacja odzwierciedlają i równocześnie reprodukują nieegalitarną ze względu na płeć rzeczywistość społeczno-kulturową. Ich skutki można zauważyć nie tylko na poziomie indywidualnym (deformacja ocen i atrybucji), ale także na poziomach: społeczno-strukturalnym (prawo, władza i prestiż, przemoc), instytucjonalnym (nierówności i dyskryminacja w edukacji i na rynku pracy) i wreszcie kulturowym (polaryzacja rodzajowa, androcentryzm kulturowy, mity)[42]. Stereotypy związane z płcią jako z jednej strony fakt psychologiczny (rodzaj narzędzia poznania i orientacji w świecie wpływającym na indywidualne sposoby zachowania) i równocześnie fakt społeczny (element składowy kultury wyznaczający zrytualizowane formy życia społecznego)[43], stanowią potencjalne źródło barier rozwojowych, ograniczają doświadczenia jednostki (w efekcie nacisku na różnicowanie ról kobiet i mężczyzn następuje redukowanie liczby wyborów życiowych dokonywanych przez ludzi obu płci[44]), mogą być krzywdzące, negatywnie wpływać na relacje interpersonalne, stanowią zagrożenie dla samorealizacji, szans życiowych, często są używane do manipulowania ludźmi, a w szerszym kontekście przyczyniają się do konfliktów społecznych i różnych form przemocy[45]. Praktyki dyskryminacyjne wynikające ze stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią są częścią codzienności we wszystkich instytucjach społecznych: rodziny, edukacji, religii, gospodarki, systemu ochrony zdrowia czy środków masowego przekazu, a światowe raporty dotyczące różnych aspektów życia ludzi dają nieustannie dowody na to, w jaki sposób stereotypowe poglądy związane z płcią ograniczają rozwój poszczególnych jednostek i całych społeczeństw.

Dyskryminacja ze względu na płeć jest równocześnie skutkiem i przyczyną nierównej relacji oraz pozycji społecznej kobiet i mężczyzn, a objawić się może w różnych formach deprecjonowania oraz przemocy jawnej, ukrytej, pośredniej i bezpośredniej. Praktyka pokazuje, że bardzo często przyczyną dyskryminacji jest więcej niż jedna cecha ofiary (dyskryminacja zwielokrotniona, ang. *multiple discrimination*)[46]. Na przykład, osobami doświadczającymi dyskryminacji zwielokrotnionej mogą być starsze kobiety (wiek i płeć) czy Romki (płeć i pochodzenie etniczne). Jak podkreśla wielu badaczy, ze względu na złożoność ludzkich doświadczeń i skomplikowany mechanizm kumulatywnego nakładania się i interakcji wielu czynników, eliminowanie dyskryminacji jest procesem wielotorowym, obejmującym równoczesne

40. E. Mandal, *op. cit.*, s. 10-11.
41. S. L. Bem, *op. cit.*, s. 153.
42. R. Unger, Saundra, *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańsk: GWP, 2002, s. 261-302.
43. M. Kofta, A. Jasińska–Kania, *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2001; Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, 1992; Ch. Stangor, M. Schaller, *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, (w:) C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk: GWP, 1999, 13-36.
44. S. L. Bem, *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review" 1981, nr 88, s. 354-364; D.E.S. Frable, S. L. Bem, *If you're gender – schematic, all members of the opposite sex look alike*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1985, nr 49, s. 459–468.
45. E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000; K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańsk: GWP, 2002; R. Unger, Saundra, *op. cit.*; T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk: GWP, 2003, s. 263-306.
46. D. Cieślikowska, N. Sarata, *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Warszawa: 2012, Fundacja Fundusz Współpracy, 2012, s. 6.

zmiany w kulturze, instytucjach, praktykach społecznych i umysłach ludzi. ◀

Bibliografia

Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011.

Aronson E., Wilson T., Akert R., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.

Bem S. L., *Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender – aschematic children in a gender – schematic society*, „Journal of Women in Culture and Society" 1983, nr 8.

Bem S. L., *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review" 1981, nr 88.

Bem S. L., *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

Best D. L., Wiliams J. E., *Perspektywa międzykulturowa* (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

Bojarska K., *Wpływ androcentrycznych i inkluzywnych płciowo konstrukcji językowych na skojarzenia z płcią*, „Studia psychologiczne" 2011, t. 49 z. 2.

Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

Chlewiński Z., Kurcz I. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, 1992.

Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 26.

Chomczyńska-Miliszkiewicz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2002.

Chomczyńska-Rubacha M., *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

Cieślikowska D, Sarata N., *Dyskryminacja wielokrotna – historia, teorie, przegląd badań*, Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy, 2012.

Clark K., Clark M., *Racial identification and preference in Negro children*, (w:) T.M. Newcomb, E. L. Hartley (red.), *Readings in social psychology*, New York: Holt, 1947.

Curran D., Renzetti C., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa: PWN, 2008.

Deaux K., Emswiller T., *Explanations of successful performance on sex-linked tasks – What's skill for the male is luck for the female*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1974, nr29, s. 80-85.

Deaux K., Kite M., *Stereotypy płci*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

Deaux K., Lewis L. L., *Components of gender stereotypes*, „Psychological Documents" 1983, nr 13.

Deaux K., Lewis L., *Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label*, „Journal of Personality and Social Psychology", 1984, nr 46(5).

Doliński D., *Psychologia reklamy*, Wrocław: Agencja Reklamowa „Aida" s. c., 1999.

Doliński D., *Tożsamość społeczna jako generator stereotypowych sądów o innych*, (w:) M. Kofta, A. Jasińska–Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa: „Scholar", 2001.

Eliot L., *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym zrobić*, Poznań: Media Rodzina, 2011.

Federowicz M. (red.) *Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2011.

Feldman-Summers S., Kiesler S., *Those who are number two try harder: The effect of sex on attributions of causality*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1974, nr 30.

Formanowicz M., Wójcik A., *Formy żeńskie – wprowadzać czy nie? Gra muzyczka*, (w:) „Polityka" z dnia 9 kwietnia 2012.

Frable D. E. S., Bem S. L., *If you're gender – schematic, all members of the opposite sex look alike*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1985, nr 49.

Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2015.

Geis F. L., Brown V, Jennings J., *TV commercials as achievement scripts*. Referat przedstawiony na konferencji APA, Chicago, 1992.

Goldberg P., *Are women prejudiced against women?*, „Trans-Action", April, 1968.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" , 2011.

Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: PWN, 1989.

Kofta M., Jasińska–Kania A., *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar", 2001.

Konarzewski K., *Uczeń*, (w:) K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 2007.

Krajewska A., *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*, (w:) B. Łaciak (red.), *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2003.

Lanis K., Covell K., *Images of women in advertisements: Effects on attitudes related to sexual aggression*, „Sex Roles" 1995, nr 32.

Lippmann W., *Public opinion*, New York: The Macmillan Company, 1922/1960.

Lott B., Maluso D., *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

Maccoby E., Jacklin C. M., *The psychology of sex differences*, Stanford: Stanford University Press, 1974.

Macrae C. N., Stangor Ch., Hewstone M. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999.

Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice: UŚ, 2000.

Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna? Kobiety i nauka w krajach Enwise, Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Eksperckiej ENWISE: „Kobiety w nauce", Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji UE, 2003.

McQuail D., *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa: WN PWN, 2007.
Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996.
Nelson T. D., *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
Płatek M., *Prawa kobiet jako prawa człowieka*, (w:) K. Nadana – Sokołowska, M. Rudaś – Grodzka, E. Serafin (red.) *Wiek po Marii Skłodowskiej-Curie. Emancypacja kobiet w Polsce i we Francji*, Warszawa: Fundacja Gender Center, 2012.
Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie. Raport sieci Eurydice, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2010.
Sczesny S., Stahlberg D., Braun F., Irmen L., *Representation of the sexes in language*, (w:) K. Fiedler (red.), „Social communication", New York: Psychology Press, 2007.
Stahlberg D., Sczesny S., Braun F., *Name your favorite musician: Effects of masculine generics and their alternatives in German*, „Journal of Language and Social Psychology" 2001, nr 20(4).
Stangor Ch., Schaller M., *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, (w:) C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999.
Steele C. M., *A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance*, „American Psychologist" 1997, nr 52.
Stout J. G., Dasgupta N., *When he doesn't mean you: Gender exclusive language as ostracism*, "Personality and Social Psychology Bulletin" 2011, nr 37(6).
Środa M., Rutkowska E., *Edukacja*, (w:) Chołuj B. (red.), *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju 2007.
Tajfel H., *Tożsamość społeczna i zachowania międzygrupowe*, „Przegląd Psychologiczny" 1976, nr 2.
Unger R., Saundra, *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, (w:) B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
Wojciechowska J., *Stereotypy ról płciowych w rozwoju tożsamości płciowej u dzieci*, (w:) A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2003.
Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: „Scholar", 2002.
Zielona-Jenek M., Chodecka A., *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.

8 OBOWIĄZEK WERYFIKACJI PRZEZ PAŃSTWO PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH W CELU WYELIMINOWANIA STEREOTYPÓW ZWIĄZANYCH Z PŁCIĄ I PROWADZENIA EDUKACJI NA RZECZ RÓWNOŚCI PŁCI – ANALIZA PRAWNOMIĘDZYNARODOWA

Natalia Buchowska, Katarzyna Sękowska-Kozłowska

1. Wstęp

Niniejsze opracowanie zostało przygotowane na potrzeby projektu badawczego „Gender w podręcznikach szkolnych", w ramach którego dokonana została rekonstrukcja i krytyczna analiza zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między płciami. Celem opracowania jest odpowiedź na pytanie, czy i w jakim zakresie prawo międzynarodowe i europejskie nakłada na polskie władze obowiązek weryfikacji podręczników szkolnych w celu wyeliminowania stereotypów związanych z płcią oraz obowiązek prowadzenia edukacji na rzecz równości płci.

Badania opierać się będą na wykładni norm prawa międzynarodowego i europejskiego oraz analizie dorobku orzeczniczego międzynarodowych organów kontrolnych. Zakresem badań objęto umowy międzynarodowe o charakterze uniwersalnym, czyli uchwalone pod auspicjami ONZ jak i o charakterze regionalnym, tj. uchwalone w ramach Rady Europy. Analizie norm traktatowych towarzyszyć będzie omówienie standardów ukształtowanych

w dokumentach o charakterze prawnie niewiążącym. W przypadku standardów sformułowanych przez Unię Europejską, dokonana zostanie analiza norm prawa europejskiego (pierwotnego i wtórnego), jak i zaleceń zawartych w dokumentach prawnie niewiążących.

Objęcie zakresem badań standardów sformułowanych pod auspicjami trzech głównych podmiotów kształtujących prawnomiędzynarodowe zobowiązania Polski w obrębie szeroko pojętej problematyki równości płci w edukacji, tj. ONZ, Rady Europy i Unii Europejskiej umożliwi dokonanie kompleksowej rekonstrukcji obowiązków nałożonych na Polskę przez prawo międzynarodowe w badanym obszarze. Badania poprzedzono krótkim omówieniem wynikającego z Konstytucji RP obowiązku przestrzegania przez Polskę prawa międzynarodowego oraz miejsca prawa międzynarodowego w polskim porządku prawnym.

2. Uwagi wprowadzające – obowiązek przestrzegania przez Polskę prawa międzynarodowego i prawa Unii Europejskiej

Mając na uwadze zakres niniejszego opracowania, uwagi dotyczące obowiązku przestrzegania przez Polskę prawa międzynarodowego oraz miejsca prawa międzynarodowego w polskim porządku prawnym zostaną ograniczone do umów międzynarodowych, ponieważ analizowane w dalszej części zobowiązania międzynarodowe Polski wynikają wyłącznie z ratyfikowanych przez Polskę umów międzynarodowych. Tym samym szczegółowej analizie nie zostanie poddana kwestia miejsca w polskim porządku prawnym takich źródeł prawa międzynarodowego, jak zwyczaj międzynarodowy i ogólne zasady prawa.

Ogólną regułę przychylności prawa polskiego wobec prawa międzynarodowego wyraża art. 9 Konstytucji RP[1)], który stanowi, że Rzeczpospolita Polska przestrzega wiążącego ją prawa międzynarodowego. Przepis ten ma formę deklaracji polskiego ustawodawcy i wyraża obowiązek poszanowania i przestrzegania całego wiążącego Polskę prawa międzynarodowego, w jakiejkolwiek postaci to prawo występuje, oraz do wykonywania w dobrej wierze zobowiązań międzynarodowych[2)]. Obowiązek przestrzegania prawa międzynarodowego ciąży na wszystkich organach władzy, a więc zarówno na organach władzy wykonawczej, jak i sądowniczej oraz ustawodawczej, a także na organach samorządu terytorialnego, w zakresie, w jakim realizują one władztwo publiczne[3)]. W powiązaniu z ogólnymi regułami dotyczącymi odpowiedzialności międzynarodowej państw, z tezy tej wynikają dalsze konsekwencje. Po pierwsze, organy władzy ustawodawczej nie mogą stanowić prawa sprzecznego z wiążącym Polskę prawem międzynarodowym, w tym umowami międzynarodowymi. Po wtóre, jeśli taki obowiązek wynika z treści umowy międzynarodowej, **organy władzy państwowej są zobligowane do przyjęcia stosownych aktów prawnych lub podjęcia innych działań mających na celu implementację (wdrożenie) postanowień umowy do krajowego porządku prawnego.** Zatem jeśli organy władzy państwowej stanowiłyby prawo sprzeczne ze zobowiązaniami międzynarodowymi lub nie implementowałyby umów międzynarodowych, *de facto* naruszają wiążące Polskę prawo międzynarodowe i działają sprzecznie z treścią art. 9 Konstytucji RP oraz sprzecznie z zasadami prawa międzynarodowego, w tym z fundamentalną dla tego porządku prawnego zasadą *pacta sunt servanda*.

Kluczowe znaczenie dla określenia miejsca analizowanych w dalszej części opracowania umów międzynarodowych w polskim porządku prawnym mają przepisy art. 87 ust. 1 oraz art. 91 Konstytucji RP. Artykuł 87 ust. 1 stanowi, że źródłami powszechnie obowiązującego prawa w Polsce są: Konstytucja, ustawa, ratyfikowana umowa międzynarodowa oraz rozporządzenie. Z kolei art. 91 ust. 1 przesądza, iż ratyfikowana umowa międzynarodowa,

1. Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 z późn. zmianami.

2. M. Masternak-Kubiak, *Przestrzeganie prawa międzynarodowego w świetle Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Rozdział III p. 4, Kraków: Zakamycze, 2003, oraz *Komentarz do art. 87*, (w:) L. Garlicki (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom III* , Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2003, s. 5.

3. M. Masternak-Kubiak, *op. cit*, Rozdział III p. 4.

po jej ogłoszeniu w Dzienniku Ustaw, stanowi część krajowego porządku prawnego i jest bezpośrednio stosowana[4], chyba że jej stosowanie jest uzależnione od wydania ustawy. Wreszcie, stosownie do treści art. 91 ust. 2 Konstytucji, umowa międzynarodowa ratyfikowana za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie ma pierwszeństwo przed ustawą, jeżeli ustawy tej nie da się pogodzić z umową. Konstytucja różnicuje zatem pozycję „ratyfikowanych umów międzynarodowych" oraz „umów międzynarodowych ratyfikowanych za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie". Te pierwsze – zgodnie z przeważającym poglądem – stoją w hierarchii źródeł prawa poniżej krajowych ustaw, ale powyżej rozporządzeń[5]. Natomiast umowy międzynarodowe ratyfikowane za zgodą wyrażoną w ustawie zajmują w polskim porządku prawnym szczególną pozycję i w razie sprzeczności postanowień zawartych w polskiej ustawie, z postanowieniami zawartymi w takiej umowie (a więc niezgodności przepisów ustawy z umową międzynarodową), pierwszeństwo mają postanowienia zawarte w umowie. Oznacza to, iż umowa międzynarodowa ratyfikowana za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie jest, w hierarchii źródeł prawa, aktem wyższego rzędu niż ustawa[6].

W niniejszym opracowaniu analizie poddane zostały przepisy ratyfikowanych przez Polskę: Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 r., ratyfikowanej przez Polskę w 1980 r., Konwencji o prawach dziecka z 1989 r., ratyfikowanej przez Polskę w 1991 r., Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r., ratyfikowanego przez Polskę w 1977 r. oraz Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 r. ratyfikowanej przez Polskę w 2015 r. Zważywszy na fakt, że trzy z badanych umów międzynarodowych zostały ratyfikowane przez Polskę przed wejściem w życie obecnie obowiązującej Konstytucji RP z 1997 r., należy ocenić, jakie jest miejsce tych umów w polskim porządku prawnym. Żadnych wątpliwości nie budzi bowiem pozycja Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 r. w polskim porządku prawnym. Została ona ratyfikowana przez Prezydenta RP w dn. 13 kwietnia 2015 r. po uprzednim uchwaleniu przez polski parlament ustawy udzielającej zgody na ratyfikację. Jej ratyfikacja została zatem dokonana po wejściu w życie Konstytucji z 1997 r. i bez wątpienia znajdują wobec niej zastosowanie przepisy art. 91 ust. 2 Konstytucji. Miejsce pozostałych analizowanych umów międzynarodowych w polskim porządku prawnym wyznacza art. 241 ust. 1 Konstytucji, który stanowi, że umowy międzynarodowe ratyfikowane przez RP przed wejściem w życie Konstytucji i ogłoszone w Dzienniku Ustaw uznaje się za umowy ratyfikowane za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie i stosuje się do nich przepisy art. 91 Konstytucji, jeżeli z treści umowy międzynarodowej wynika, że dotyczą one kategorii spraw wymienionych w art. 89 ust. 1 Konstytucji. Przywoływany art. 89. ust. 1 Konstytucji wskazuje, w jakich wypadkach do ratyfikacji umowy przez Prezydenta wymagana jest zgoda ustawowa. Taka procedura wymagana jest m.in., gdy umowa dotyczy wolności, praw lub obowiązków obywatelskich określonych w Konstytucji. Bez wątpienia zarówno Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet, jak i Konwencja o prawach dziecka, a także Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych są umowami międzynarodowymi dotyczącymi praw i wolności obywatelskich określonych w Konstytucji RP. Zatem należy uznać, że także do tych umów znajduje zastosowanie art. 91. ust. 2 Konstytucji. **Wyraźnie należy wobec tego podkreślić, że wszystkie analizowane w niniejszym opracowaniu umowy międzynarodowe należą do tej kategorii umów, które w razie sprzeczności z polskimi ustawami, mają przed nimi pierwszeństwo stosowania**.

Z kolei, jeśli chodzi o prawo Unii Europejskiej, bez wątpienia należy stwierdzić, że ma ono pierwszeństwo stosowania przed krajowym prawem polskim. Wniosek taki wynika przede

4. Bezpośrednie stosowanie umowy polega na podejmowaniu wprost (bez pośrednictwa aktu prawa krajowego i wykonawczego do umowy) na podstawie norm umowy aktów indywidualnych i konkretnych (aktów stosowania prawa sensu *stricto*) lub ogólnych aktów stosowania prawa, zob. *Komentarz do art. 91*, (w:) L. Garlicki (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Tom III, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2003, s. 3.
5. *Ibidem*, s. 3-4.
6. M. Masternak-Kubiak, *op. cit.*, rozdział IV, p. 2.

wszystkim z zasady prymatu prawa unijnego, jak i z treści polskiej Konstytucji[7]. Poprzez prawo unijne rozumie się zarówno prawo pierwotne (w tym przede wszystkim traktaty stanowiące podstawę prawną funkcjonowania Unii, czyli Traktat o Unii Europejskiej, oraz Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej) jak i prawo wtórne, stanowione przez UE (rozporządzenia, dyrektywy, decyzje). Zasada pierwszeństwa porządku prawnego Unii Europejskiej oznacza, że normy prawa unijnego mają pierwszeństwo stosowania w przypadku kolizji z normami prawa krajowego i to niezależnie od rangi normy krajowej, jak i momentu jej wejścia w życie.

3. Standard uniwersalny

3.1 Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet

Analizę standardu ukształtowanego w ramach ONZ-owskiego systemu ochrony praw człowieka należy rozpocząć od omówienia zobowiązań nałożonych przez **Konwencję w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet** (KLDK) z 1979 r.[8]. Jest to najważniejszy traktat międzynarodowy dotyczący praw człowieka kobiet[9], który ratyfikowało 188 państw[10], w tym w 1980 r. Polska. Konwencja ta nakłada na państwa obowiązek podjęcia wszelkich stosownych kroków, zarówno w procesie stanowienia, jak i stosowania prawa, w celu likwidacji dyskryminacji kobiet we wszelkich dziedzinach życia, w tym m.in. na płaszczyźnie życia publicznego, życia rodzinnego, w zatrudnieniu i edukacji. Co istotne, KLDK nakłada na państwa obowiązek podjęcia kroków na rzecz likwidacji dyskryminacji kobiet nie tylko przez organy władzy, czyli w ramach relacji „jednostka-państwo", ale także na płaszczyźnie prywatnej, czyli przeciwdziałania dyskryminacji przez osoby prywatne, organizacje i przedsiębiorstwa (art. 2 lit e. KLDK).

W części pierwszej Konwencji, zawierającej postanowienia o charakterze ogólnym, zawarto art. 5, który zobowiązuje państwa do podjęcia wszelkich stosownych kroków w dążeniu do *„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 lit a). Można wskazać na co najmniej dwojaką funkcję art. 5 KLDK. Po pierwsze, ma on na celu przeciwdziałanie przesądom, zwyczajom i innym praktykom opierających się na przekonaniu o wyższości jednej z płci. Nie ulega wątpliwości, że cel tej normy to przede wszystkim przeciwdziałanie kulturze męskiej dominacji, która jest wciąż rozprzestrzeniona w wielu społeczeństwach świata. To wśród uprzedzeń i stereotypowych ról wyznaczających kobiecie rolę podległą wobec mężczyzny należy upatrywać źródeł dyskryminacji, w tym przemocy wobec kobiet, włączając w to przemoc seksualną i przemoc domową[11]. Po drugie, art. 5 KLDK zobowiązuje państwa do wykorzenienia praktyk opartych na stereotypowych rolach mężczyzny i kobiety. Stereotypowe postrzeganie ról społecznych jako typowo „kobiecych" i „męskich" przyczynia się do dyskryminacji kobiet, m.in. w życiu publicznym, poprzez przekonanie, że sfera publiczna „należy" do mężczyzn, a kobiety w polityce powinny być odpowiedzialne jedynie za kwestie społeczne, takie jak edukacja,

7. Art. 91 ust. 3. Konstytucji stanowi: *„Jeżeli wynika to z ratyfikowanej przez Rzeczpospolitą Polską umowy konstytuującej organizację międzynarodową, prawo przez nią stanowione jest stosowane bezpośrednio, mając pierwszeństwo w przypadku kolizji z ustawami"*. Mając na uwadze przedmiot i zakres niniejszego opracowania nie wydaje się celowe gruntowne analizowanie tego zagadnienia, zwłaszcza gdy chodzi o zakres zastosowania zasady pierwszeństwa prawa unijnego. Z treści polskiej Konstytucji wynika bowiem, że prawo unijne przeważa tylko nad ustawami, jednakże z ukształtowanej w porządku unijnym treści zasady prymatu prawa unijnego wynika, że ma ono pierwszeństwo przed całym porządkiem prawnym, a więc także przed konstytucjami krajowymi. Zatem niektórzy badacze twierdzą, że umieszczenie w konstytucji krajowej zasady prymatu prawa unijnego nad prawem krajowym samo w sobie stoi w sprzeczności z tą zasadą. Por. J. Barcik, A. Wentkowska, *Prawo Unii Europejskiej po Traktacie z Lizbony*, 2 wydanie, Warszawa: C. H. Beck, 2011, s. 90.

8. Dz. U. z 1982 r. Nr 10, poz.71.

9. Szerzej nt. terminu „prawa człowieka kobiet" zob. np. B. Limanowska, *Prawa kobiet prawami człowieka*, „Studia Prawnicze" 2014, nr 2.

10. Stan z dn. 27 kwietnia 2015 r., za: https://treaties.un.org/pages/viewdetails.aspx?src=treaty&mtdsg_no=iv-8&chapter=4&lang=en., dostęp 27.04.2015 r.

11. Zob.: Zalecenia ogólne Komitetu LDK nr 19 z 1992 r., HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol. II), pkt 11. Tekst wszystkich zaleceń ogólnych tego organu dostępny jest na stronie: http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CEDAW/Pages/Recommendations.aspx, dostęp 27.04.2015.

ochrona zdrowia czy środowiska, a nie np. finanse publiczne[12], lub w sferze zatrudnienia, przyczyniając się do segregacji zawodów na „kobiece" i „męskie"[13]. Jednym z głównych stereotypów dotyczących roli kobiety jest przekonanie, że ponosi ona główną odpowiedzialność za opiekę nad dziećmi i innymi niesamodzielnymi członkami rodziny oraz za prowadzenie gospodarstwa domowego[14]. Takie postrzeganie roli kobiety w różny sposób i w różnym stopniu wpływa na dyskryminację kobiet, np. ogranicza dostęp dziewcząt do edukacji w tradycyjnych społecznościach, w których od dziecka są one obciążone obowiązkami domowymi i bardzo wcześnie wychodzą za mąż, jak i dotyka kobiety w państwach, w których realizacja równości płci stoi na dużo wyższym poziomie, chociażby utrudniając zatrudnienie i awans zawodowy kobiet w związku ze stereotypowym przekonaniem, że obowiązki rodzinne wpłyną negatywnie na wykonywanie przez nie powierzonych im zadań.

Co istotne, treść art. 5 lit. a KLDK należy odczytywać wspólnie z postanowieniami art. 5 lit. b KLDK, w świetle którego państwa są zobowiązane dążyć do *„zapewnienia, aby wychowanie w rodzinie wyrabiało właściwe rozumienie macierzyństwa jako funkcji społecznej oraz poczucie wspólnej odpowiedzialności mężczyzn i kobiet za wychowanie i rozwój ich dzieci, przy założeniu, że wzgląd na dobro dzieci ma zawsze podstawowe znaczenie"*. Należy zatem podkreślić, że celem KLDK nie jest deprecjonowanie macierzyństwa, ale promowanie równego podziału ról rodzicielskich[15]. Dlatego też, choć głównym zadaniem omawianej regulacji jest przeciwdziałanie dyskryminacji kobiet, *de facto* jest to instrument służący równości obu płci. Rozpowszechnienie stereotypu, że to przede wszystkim do kobiety należy sfera opieki nad dziećmi przyczynia się także do dyskryminacji mężczyzn, m.in. w dostępie do świadczeń ze sfery socjalnej[16] czy też sprawia, że ich sytuacja w postępowaniach sądowych o przyznanie prawa do opieki nad dzieckiem jest dużo trudniejsza niż kobiet.

Obowiązki nałożone na państwa przez art. 5 KLDK znajdują uszczegółowienie w odniesieniu do sfery edukacji w art. 10 KLDK, który wśród kroków, które powinny zostać podjęte przez strony na rzecz likwidacji dyskryminacji kobiet w dziedzinie kształcenia, wymienia ***„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 lit. c KLDK)**. Należy zatem podkreślić, że obowiązek rewizji podręczników szkolnych w celu wyeliminowania stereotypowych koncepcji ról kobiety i mężczyzny został *explicite* sformułowany w prawie międzynarodowym i to w umowie międzynarodowej, której Polska jest stroną od przeszło 30 lat.

Tak jak w przypadku wielu zobowiązań z dziedziny praw człowieka, państwo-strona dysponuje dużą dowolnością w zakresie doboru środków i strategii prowadzących do realizacji zobowiązań konwencyjnych. Działania podjęte przez państwo podlegają cyklicznej ocenie dokonywanej przez Komitet ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet (Komitet LDK) powołany na mocy art. 17 KLDK[17]. Wnioski Komitetu przyjmują formę uchwały nazywanej uwagami końcowymi (ang. *concluding observations*). Warto zacytować *in extenso* uwagi końcowe do sprawozdania Polski z 2014 r. odnoszące się do kwestii przeciwdziałania stereotypom płci: *„Komitet dostrzega wysiłki podejmowane przez rząd w celu zapobiegania stereotypowemu przedstawianiu ról społecznych kobiet w mediach i w społeczeństwie. Komitet wyraża jednak ponownie swoje zaniepokojenie z powodu głębokiego*

12. Zalecenia ogólne Komitetu LDK nr 23 z 1997 r., HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol. II), pkt 12.
13. Zob. np. uwagi końcowe Komitetu LDK z 2002 r. do sprawozdania Fidżi, A/57/38, pkt 54.
14. Zob. np. uwagi końcowe Komitetu LDK z 2004 r. do sprawozdania Białorusi, A/59/38 part I, pkt 339.
15. Szerzej: R. Holtmat, *Article 5*, (w:) M.A. Freeman, Ch. Chinkin, B. Rudolf (red.), *The UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. A Commentary*, Oxford: Oxford University Press 2012, s. 142 i nast.
16. Zob. np. wyrok Wielkiej Izby Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawie *Markin p. Rosji* z dn. 22 marca 2012 r., skarga nr 30078/06.
17. Szerzej nt. kompetencji tego organu: K. Sękowska-Kozłowska, *Komitet ONZ ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet – ustrój, kompetencje, funkcjonowanie*, Toruń: TNOiK, 2011.

utrwalenia stereotypów płciowych dotyczących ról i obowiązków kobiet i mężczyzn w rodzinie i społeczeństwie, w dalszym ciągu obecnych w mediach i materiałach edukacyjnych, a których odzwierciedleniem są tradycyjne wybory kobiet w zakresie kształcenia i ich gorsza pozycja na rynku pracy, jak również powszechna przemoc wobec kobiet. Komitet wyraża szczególne zaniepokojenie w związku z informacjami na temat nasilenia się stereotypowych, a czasem także poniżających wizerunków kobiet w mediach, co przyczynia się do utrwalenia przemocy seksualnej, w tym gwałtu, oraz w związku z informacjami na temat braku rewizji podręczników szkolnych. Komitet wyraża również zaniepokojenie z powodu braku stanowczego przeciwstawienia się prowadzonej przez polski Kościół katolicki kampanii przeciwko 'ideologii gender'. Komitet zauważa ograniczoną skuteczność – o ile w ogóle można o niej mówić – walki z negatywnymi stereotypami dotyczącymi społeczności romskiej, kobiet LBTI i kobiet niepełnosprawnych"[18]. W dalszej części Komitet formułuje zalecenia adresowane w tej materii do Polski, w tym **rekomenduje, by państwo *„potraktowało priorytetowo rewizję podręczników szkolnych i materiałów na wszystkich szczeblach edukacji w celu usunięcia dyskryminujących stereotypów związanych z płcią"***[19].

3.2 Inne traktaty międzynarodowe

Obowiązek rewizji podręczników szkolnych w celu wyeliminowania stereotypów i uprzedzeń dotyczących ról płci wynika także z innych traktatów ONZ dotyczących ochrony praw człowieka. **Konwencja o prawach dziecka** (KPD) z 1989 r.[20] zobowiązuje państwa do promowania w edukacji zasady równości płci, w tym do odpowiedniego przygotowania podręczników szkolnych. Artykuł 29 KPD stanowi, iż *„Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych (...) [oraz na] przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu (...) równości płci"*. Jak wskazuje Komitet Praw Dziecka, który monitoruje stan przestrzegania KPD przez państwa-strony, państwa powinny w celu realizacji postanowień art. 29 KPD dokonać *„gruntownej rewizji programów nauczania w celu włączenia różnorodnych form nauczania, a także systematycznego przeglądu podręczników szkolnych oraz innych pomocy dydaktycznych i technologii"*[21]. Jak wskazują zalecenia tego organu adresowane do państw-stron, należy dążyć do wyeliminowania stereotypów utrwalających patriarchalne postawy[22], w tym dyskryminacyjnych praktyk i stereotypów dotyczących ról i obowiązków spoczywających na kobietach i dziewczętach w rodzinie i społeczeństwie[23]. Komitet Praw Dziecka dostrzega negatywną rolę stereotypów dotyczących ról płci, w tym – związek między stereotypami a przemocą ze względu na płeć.

Jak wskazuje w zaleceniach ogólnych dotyczących tzw. krzywdzących praktyk opracowanych razem z Komitetem ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet, *„już od okresu dzieciństwa i wczesnego dorastania należy wspierać dziewczęta i chłopców i pomagać im zmieniać postawy dotyczące płci i podejmować bardziej pozytywne role i zachowania w domu, szkole oraz społeczeństwie. Oznacza to wspomaganie dyskusji o normach społecznych, postawach i oczekiwaniach, które są związane z tradycyjnie postrzeganą kobiecością i męskością oraz stereotypowych rolach opartych na płci, oraz współpracę na zasadach partnerskich w celu wspierania osobistej i społecznej zmiany mającej na celu wyeliminowanie nierówności płci"*[24]. W związku z powyższym **państwa powinny *„włączyć do programów nauczania informacje o prawach człowieka, włączając w to prawa kobiet i prawa dziecka oraz problematykę równości płci i samoświadomości w celu wykorzenienia stereo-***

18. CEDAW/C/POL/CO/7-8, pkt 22, tłumaczenie za: http://www.karat.org/pl/wp-content/uploads/2014/10/Uwagi-Koncowe-Komitetu-CEDAW_PL.pdf , dostęp 27.04.2015 r.
19. *Ibidem*, pkt 23 lit. b.
20. Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.
21. Komentarz Ogólny Komitetu Praw Dziecka nr 1 z 2001 r., CRC/GC/2001/1, pkt 18.
22. Uwagi końcowe Komitetu Praw Dziecka z 2014 r. do sprawozdania Wenezueli, CRC/C/VEN/CO/3-5, pkt III C.
23. Uwagi końcowe Komitetu Praw Dziecka z 2014 r. do sprawozdania Wenezueli, CRC/C/OPSC/VEN/CO/1, pkt V.
24. Połączone zalecenia ogólne/komentarz ogólny nr 31 Komitetu LDK i nr 18 Komitetu Praw Dziecka z 2014 r., CEDAW/C/GC/31-CRC/C/GC/18, pkt 66.

typów dotyczących ról płci i kształtowania środowiska wolnego od dyskryminacji"[25]. Należy podkreślić, że zalecenia te adresowane są nie tylko do państw, w których stosowane są takie formy przemocy wobec kobiet i dziewcząt, jak np. okaleczanie żeńskich narządów płciowych czy małżeństwa przymusowe, ale do wszystkich stron Konwencji o prawach dziecka, którą ratyfikowały niemal wszystkie państwa świata.

W przypadku **Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych** (MPPGSiK) z 1966 r.[26] obowiązek promowania zasady równości płci w edukacji, w tym obowiązek rewizji podręczników można wyinterpretować z art. 3 MPPGSiK, który ustanawia zasadę równouprawnienia płci w powiązaniu z art. 13 MPPGSiK odnoszącym się do prawa do nauki. Artykuł 3 zobowiązuje państwa-strony do zapewnienia kobietom i mężczyznom równego prawa do korzystania z wszystkich praw zawartych w MPPGSiK. Jak wskazuje Komitet Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (KPGSiK), organ uprawniony do dokonywania kontroli realizacji przez strony obowiązków wynikających z MPPGSiK, państwa są zobowiązane na mocy art. 3 do podjęcia kroków zmierzających bezpośrednio do wykorzenienia uprzedzeń, zwyczajów i innych praktyk, które utrwalają przekonanie o niższości lub wyższości którejś z płci lub stereotypowe role mężczyzny i kobiety[27]. Obowiązek ten powinien być realizowany w odniesieniu do wszystkich praw zawartych w MPPGSiK, a więc także w odniesieniu do prawa do nauki, wyrażonego w art. 13 MPPGSiK. Artykuł 13 MPPGSiK w powiązaniu z art. 3 MPPGSiK nakłada na państwa m.in. obowiązek zapewnienia, iż szkolne programy nauczania będą promowały równość i niedyskryminację[28] oraz obowiązek wyeliminowania stereotypów dotyczących płci lub innych stereotypów, które utrudniają dostęp do edukacji dziewcząt, kobiet czy też innych grup defaworyzowanych[29]. Jak precyzuje KPGSiK w uwagach końcowych adresowanych do państw-stron, obowiązek ten powinien być realizowany m.in. poprzez skorygowanie języka i ilustracji o charakterze dyskryminacyjnym obecnych w podręcznikach szkolnych[30].

3.3 Standard pozaumowny

Problematyka promowania równości płci w edukacji jest także przedmiotem dokumentów międzynarodowych o charakterze pozaumownym. Choć nie mają one mocy prawnie wiążącej, niewątpliwie przyczyniają się do kształtowania standardów międzynarodowych w danej materii. Można zauważyć, że stereotypy dotyczące ról płci są postrzegane przede wszystkim jako jedna z przeszkód utrudniających dostęp dziewcząt i kobiet do edukacji. W uchwalonej pod auspicjami **UNESCO w 1990 r. Światowej Deklaracji Edukacja dla Wszystkich** (tzw. Deklaracja z Jomtien)[31] stwierdzono, że *„jednym z najpilniejszych priorytetów jest zapewnienie dostępu i poprawa jakości edukacji dla dziewcząt i kobiet oraz usunięcie wszelkich przeszkód, które utrudniają ich aktywne uczestnictwo. Wszystkie stereotypy dotyczące płci powinny zostać wyeliminowane w edukacji"*. Wśród sformułowanych w 2000 r. podczas konferencji **UNESCO w Dakarze sześciu celów Edukacja dla Wszystkich**, które powinny zostać zrealizowane do 2015 r., znajduje się cel likwidacji nierówności związanych z płcią na poziomie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego (do 2005 r.) oraz osiągniecia równości w edukacji (do 2015 r.)[32]. Cel ten pokrywa się z jednym z **Milenijnych Celów Rozwoju**[33] przyjętych w 2000 r. przez państwa członkowskie ONZ.

Sięgając do dokumentów programowych ONZ należy również przytoczyć ustalenia IV Światowej konferencji w sprawie kobiet w Pekinie, która odbyła się 1995 r. W dokumencie końcowym tej konferencji pt. **Platforma działania – cele strategiczne** jako jeden

25. *Ibidem*, pkt 68 c.
26. Polska ratyfikowała ten traktat w 1976 r., Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169.
27. Komentarz ogólny KPGSiK nr 16 z 2005 r., E/C.12/2005/4, pkt 19.
28. *Ibidem*, pkt 30.
29. Komentarz ogólny KPGSiK nr 13 z 1999 r., E/C.12/1999/10, pkt 55.
30. Zob. np. uwagi końcowe KPGSiK z 2010 r. do sprawozdania Kazachstanu, E/2011/22, pkt 193.
31. World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs, art. III pkt 3, http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm, dostęp: 28.04.2015.
32. Education for All Goals, http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/, dostęp 28.04.2015 r.
33. The Millenium Development Goals (2000), http://www.unmillenniumproject.org/goals/, dostęp 28.04.2015 r.

z celów wskazano stworzenie systemu szkolnictwa uwzględniającego kwestię płci (ang. *gender-sensitive educational system*)[34]. Wśród wytycznych dla rządów dotyczących realizacji postanowień „Platformy działania" sformułowanych w **Rezolucji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych z 2000 r.** znalazła się m.in. rekomendacja eliminacji stereotypów dotyczących płci z podręczników szkolnych i innych materiałów, jak i całego procesu nauczania[35]. Kwestia poszanowania zasady równości płci w edukacji jest także podnoszona w kontekście promocji edukacji na rzecz praw człowieka. W rezolucji z 2011 r. Zgromadzenie Ogólne przyjęło **Deklarację dotyczącą edukacji o prawach człowieka**, której art. 5 ust. 1 stwierdza, iż *„Edukacja i szkolenia w dziedzinie praw człowieka, zarówno prowadzone przez publiczne, jak i prywatne podmioty, powinny być oparte na zasadach równości, w szczególności pomiędzy dziewczętami i chłopcami oraz kobietami i mężczyznami, jak i na zasadzie godności ludzkiej, włączenia (*ang. *inclusion) i niedyskryminacji"*[36].

Warto także przybliżyć ustalenia **Specjalnego Sprawozdawcy Rady Praw Człowieka ONZ ds. Edukacji**. W swoim raporcie z 2006 r. na temat prawa dziewcząt do edukacji[37] szczegółowo porusza on kwestię stereotypów dotyczących płci w edukacji i ich negatywnego wpływu na poszanowanie prawa do nauki. W raporcie wskazano, że patriarchalizm, jako system oparty na wyższości mężczyzn nad kobietami oraz ścisłym definiowaniu ról dla obu płci, stanowi jedną z głównych przyczyn dyskryminacji w edukacji[38]. Jak podkreślono, nierówności dotyczące płci nakładają się na nierówności spowodowane innymi cechami, a patriarchalizm jest zbiorem opresyjnych czynników związanych m.in. z płcią, rasą czy pochodzeniem społecznym[39]. Wykorzenienie negatywnych stereotypów i uprzedzeń dotyczących płci, do którego zobowiązuje art. 5 KLDK, jest zatem jednym z największych wyzwań w dziedzinie edukacji, przed którym stoją państwa[40]. Specjalny Sprawozdawca podkreśla także związek między stereotypami dotyczącymi płci, a przemocą wskazując, iż nierówność i dyskryminacja o charakterze strukturalnym, leżące u podstaw procesu socjalizacji i budowania stereotypów dotyczących płci w wielu systemach edukacji, wpływa na dzieci i młodzież, przyczyniając się do zachowań opartych na nietolerancji i przemocy[41]. Wskazuje także, iż często podręczniki szkolne umacniają stereotypy, w świetle których dziewczęta, w odróżnieniu od chłopców, są obciążone obowiązkami domowymi, co przyczynia się do kończenia przez nie edukacji na wczesnym etapie[42]. Ponadto podręczniki, programy nauczania i materiały, w których nie pojawiają się postaci kobiece, utrwalają niskie oczekiwania uczennic[43]. W związku z powyższym, Specjalny Sprawozdawca zaleca, by państwa prowadziły badania dotyczące stereotypów w edukacji[44] oraz usunęły stereotypy dotyczące płci z podręczników szkolnych oraz innych materiałów[45].

4. Dokumenty innych organizacji międzynarodowych

Na istotną rolę, jaką podręczniki i materiały edukacyjne odgrywają w procesie zmiany negatywnych stereotypów dotyczących koncepcji społecznych ról kobiet i mężczyzn, zwraca się także uwagę w pracach innych organizacji międzynarodowych, których członkiem jest Polska. W raporcie opracowanym przez **OECD** – Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju ***The ABC of Gender Equality in Education Aptitude, Behaviour, Confidence*** eksperci wskazali, że stereotypy dotyczące płci obecne w społecznej świadomości, znajdują także swoje odzwierciedlenie w pracy nauczycieli i postawach uczniów, wywierając

34. The United Nations Fourth World Conference on Women; Beijing, China – September 1995, Action for Equality, Development and Peace. Platform for Action, http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/educa.htm, dostęp 28.04.2015 r.
35. Rezolucja A/RES/S-23/3 z dn. 10 czerwca 2000 r., pkt 67 lit. b.
36. Rezolucja A/RES/66/137 z dn. 19 grudnia 2011 r.
37. *Girl's right to education. Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education Mr. V. Muñoz Villalobos* (2006), E/CN.4/2006/45.
38. Ibidem, pkt 15 i nast.
39. *Ibidem*, pkt 20.
40. *Ibidem*, pkt 21.
41. *Ibidem*, pkt 28.
42. *Ibidem*, pkt 69.
43. *Ibidem*, pkt 104.
44. *Ibidem*, pkt 103.
45. *Ibidem*, pkt 139.

wpływ na przekonania o wrodzonych zdolnościach chłopców i dziewcząt[46]. W opracowaniu tym zwrócono zatem uwagę na rolę równościowej edukacji nauczycieli, podkreślając, że nawet wtedy, gdy uważają oni, że uczniowie co do zasady mają takie same umiejętności i zdolności dotyczące różnych przedmiotów szkolnych, mogą jednak nieświadomie traktować chłopców i dziewczęta w inny sposób, co może mieć ogromny wpływ na zachowanie uczniów[47]. Wreszcie odwołując się wprost do kwestii wpływu treści podręczników na kształtowanie stereotypowych postaw wskazano, że ponieważ język oraz obrazy użyte w podręcznikach szkolnych i materiałach dydaktycznych wpływają na percepcję przez uczniów norm społecznych, materiały te powinny unikać przenoszenia stereotypowego ukazywania roli kobiet i mężczyzn[48].

5. Standard Rady Europy

5.1 Konwencja o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej

Na płaszczyźnie europejskiego systemu ochrony praw człowieka obowiązek wykorzenienia uprzedzeń i stereotypów dotyczących ról płci, w tym w sferze edukacji, wynika bezpośrednio z postanowień **Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 r.**[49] (tzw. Konwencja Stambulska). Konwencja ta opiera się, podobnie jak Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet, na założeniu, że panujące w wielu kulturach przekonanie o niższości kobiet, a także przypisywanie kobietom i mężczyznom ścisłych ról społecznych przyczynia się do dyskryminacji kobiet, w tym do przemocy motywowanej płcią. W związku z powyższym, w rozdziale III Konwencji Stambulskiej zatytułowanym *Zapobieganie* sformułowano ogólne zobowiązania państw w tym zakresie. Postanowienia Konwencji Stambulskiej są w dużej mierze inspirowane regulacjami KLDK, opierając się również na podobnej strukturze. Artykuł 12 Konwencji Stambulskiej nakłada na państwa obowiązek podjęcia działań niezbędnych, *„by promować zmianę społecznych i kulturowych wzorców zachowań kobiet i mężczyzn w celu wykorzenienia uprzedzeń, zwyczajów, tradycji oraz innych praktyk opartych na idei niższości kobiet lub na stereotypowych rolach kobiet i mężczyzn”*[50]. Jest to norma o charakterze generalnym, pozostawiająca państwom szeroki margines swobody, jeśli chodzi o wybór środków i sposób realizacji zobowiązań konwencyjnych[51].

Regulacja ta znajduje uszczegółowienie w odniesieniu do sfery edukacji w art. 14 Konwencji Stambulskiej, w świetle którego ***„Strony podejmą, gdy to właściwe, niezbędne działania, by wprowadzić do programów nauczania na wszystkich etapach edukacji, dostosowane do etapu rozwoju uczniów treści dotyczące równości kobiet i mężczyzn, niestereotypowych ról społeczno-kulturowych, wzajemnego szacunku, rozwiązywania konfliktów w relacjach międzyludzkich bez uciekania się do przemocy, przemocy wobec kobiet ze względu na płeć oraz gwarancji nienaruszalności osoby”***. Postanowienia art. 14 Konwencji Stambulskiej różnią się w kilku aspektach od omówionego powyżej art. 10 KLDK. Po pierwsze, norma sformułowana w art. 10 KLDK ma charakter bezwarunkowy, natomiast dyspozycja art. 14 Konwencji Stambulskiej ogranicza się do działań podejmowanych „gdy to właściwe”. Biorąc pod uwagę angielski tekst konwencji, w świetle którego *„Parties shall take, **where** appropriate, the necessary steps...”*, lepiej oddawałoby intencję twórców sformułowanie: „Strony podejmą, tam gdzie to właściwe, niezbędne działania...”. Należy podkreślić, że sformułowana norma nie ma charakteru warunkowego, bowiem Konwencja nie pozostawia państwu wyboru „czy” w ogóle podjąć takie działania, ale „gdzie” je podjąć – w przeciwnym razie dyspozycję art. 14 sformułowano by

46. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD (2015)*, OECD Publishing, http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf, passim, dostęp 28.04.2015 r.
47. *Ibidem*, s. 166.
48. *Ibidem*.
49. CETS No.: 2010.
50. Tekst tłumaczenia na j. polski za: http://www.rownetraktowanie.gov.pl/sites/default/files/zalacznik_4-_tlumaczenie_konwencji_210_final.pdf, dostęp 28.04.2015 r.
51. Zob.: *Explanatory report*, pkt 85, tekst dostępny na stronie: http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Reports/Html/210.htm, dostęp 28.04.2015 r.

w następujący sposób: „*Parties shall take, **if** appropriate, the necessary steps...*”. Wniosek ten potwierdza także uzasadnienie art. 14 zawarte w Sprawozdaniu Wyjaśniającym do Konwencji[52]. Do państwa-strony należy m.in. wybór, jakie materiały edukacyjne będą właściwe dla danego typu nauczania i grupy wiekowej[53]. Można przy tym zauważyć, iż w odróżnieniu od art. 10 KLDK, nacisk położono nie tyle na wyeliminowanie z nauczania stereotypów dotyczących ról płci, ale na wprowadzenie materiałów edukacyjnych promujących równouprawnienie płci i niestereotypowe role kobiety i mężczyzny. Regulacja ta wydaje się zatem iść krok dalej od art. 10 KLDK, skupiając się nie tyle na samej rewizji podręczników w celu likwidacji stereotypowych wizerunków kobiety i mężczyzny, co na wprowadzeniu do nich nowych treści służących promocji zasady równości płci.

W praktyce można jednak uznać, że przesłanie obu artykułów jest podobne, jest bowiem logiczne, iż w przypadku usunięcia pewnych treści, konieczne jest zastąpienie ich nowymi. Dodać należy, że w art. 14 Konwencji Stambulskiej mowa jest nie tylko o podręcznikach, tak jak w przypadku art. 10 KLDK (ang. *textbooks*), ale o „materiałach szkoleniowych” (ang. *teaching materials*). Jest to bardziej pojemna kategoria, która zawiera w sobie także podręczniki. Jak wyjaśniają twórcy Konwencji Stambulskiej poprzez „materiały szkoleniowe” należy rozumieć „*każdy rodzaj formalnie opracowanych i zatwierdzonych materiałów, które należą do programu nauczania i do których, w danym przypadku, wszyscy nauczyciele w określonej szkole mają dostęp i są zobligowani lub zachęceni do ich wykorzystania w klasie*”[54].

5.2 Standard pozaumowny

Omówione powyżej regulacje Konwencji Stambulskiej wynikają z zasad i rekomendacji formułowanych na przestrzeni ostatniej dekady w dokumentach Rady Europy o charakterze pozaumownym. W szczególności należy wskazać na **Zalecenia Komitetu Ministrów RE dla państw członkowskich (2007)17 dotyczące standardów i mechanizmów na rzecz równości płci**[55]. Podobnie jak przywołane wcześniej organy należące do systemu ONZ, Komitet Ministrów RE stoi na stanowisku, że stereotypy dotyczące płci i ścisły podział ról względem płci, wpływają na kształtowanie modelu społecznego, w którym kobieta jest główną osobą odpowiedzialną za rodzinę i sferę życia prywatnego (a zatem w obszarze pracy nieodpłatnej), a mężczyzna ponosi odpowiedzialność za sferę publiczną i aktywność zawodową (a zatem w obszarze pracy odpłatnej). Taki podział prowadzi do nierównego obciążenia obowiązkami domowymi i rodzinnymi, będąc jedną z głównych przyczyn dyskryminacji kobiet w obszarze zatrudnienia oraz niskiej aktywności kobiet w sferze społecznej i politycznej[56]. W związku z powyższym, **państwa powinny dążyć do wykorzenienia takich stereotypów, także w sferze edukacji, poprzez prowadzenie *„regularnego monitoringu programów nauczania, podstawy programowej, standardów edukacyjnych, pomocy naukowych oraz organizacji szkół i klas w celu wyeliminowania stereotypów dotyczących płci na wszystkich poziomach systemu edukacji”***[57]. Warto zauważyć, że Komitet Ministrów RE odnosi się także do kwestii kształcenia zawodowego, zalecając podjęcie środków mających na celu zapewnienie dziewczętom i chłopcom równego dostępu do nauki i szkolenia zawodowego w tych obszarach, w których występuje tradycyjnie nadreprezentacja jednej z płci oraz zapewnienie równego rozwoju osobistych umiejętności, często przypisywanych w związku ze stereotypowym postrzeganiem ról płci, tylko jednej z płci, takich jak poczucie własnej wartości, umiejętność pracy w grupie, publicznego zabierania głosu czy pokojowego rozwiązywania konfliktów[58].

Do kwestii stereotypów w edukacji odnoszą się także **Zalecenia Komitetu Ministrów RE (2007)13 dla państw członkowskich**

52. *Ibidem*, pkt 95.
53. *Ibidem*.
54. *Ibidem*.
55. Recommendation CM/Rec(2007)17 of the Committee of Ministers to member states on gender equality standards and mechanisms.
56. *Ibidem*, pkt 34.
57. *Ibidem*, pkt 26 vi.
58. *Ibidem*, pkt 26 vii.

dotyczące zasady *gender mainstreaming* w edukacji[59]. W zaleceniach tych położono nacisk na rolę nauczycieli w dokonywaniu krytycznej oceny materiałów edukacyjnych. Jak wskazano, państwo powinno *„zachęcać nauczycieli do dokonywania analizy i krytycznej oceny podręczników, materiałów i pomocy, która pomoże w wyeliminowaniu seksistowskich stereotypów i zniekształceń obecnych w ich treści, języku i ilustracjach”*[60].

Do zaleceń Komitetu Ministrów RE odwołuje się **Rezolucja „Zasypując przepaść pomiędzy równością *de iure* i *de facto* w celu osiągnięcia rzeczywistej równości”**[61], uchwalona przez ministrów ds. równości kobiet i mężczyzn podczas konferencji Rady Europy, która odbyła się w 2010 r. w Baku. W rezolucji tej zalecono podjęcie przez państwa koniecznych środków na rzecz wzmocnienia roli edukacji w zwalczaniu stereotypów dotyczących płci i promowaniu faktycznej równości płci[62] oraz zapewnienie zarówno chłopcom, jak i dziewczętom nauczania wolnego od stereotypów dotyczących płci i opartego na równości płci, w tym implementację wspomnianych Zaleceń Komitetu Ministrów RE (2007)13[63].

Wykorzenienie stereotypów płci z edukacji jest także, podobnie jak w przypadku ONZ, przedmiotem dokumentów o charakterze strategicznym. Pierwszy z celów **Strategii Rady Europy na rzecz równości na lata 2014-2017**[64] dotyczy zwalczania stereotypów płci oraz seksizmu, m.in. poprzez promowanie i rozpowszechnianie programów i metod nauczania, które nie zawierają bezpośrednich i ukrytych stereotypów płci.

59. Recommendation CM/Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education.
60. *Ibidem*, pkt 29.
61. Resolution „Bridging the gap between de iure and de facto equality to achieve real gender equality”, MEG7(2010)1 resolution.
62. *Ibidem*, pkt 33.
63. *Ibidem*, pkt 34.
64. Council of Europe Gender Equality Strategy 2014-2017, http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/convention-violence/Docs/Council_of_Europe_Gender_Equality_Strategy_2014-2017.pdf, dostęp 28.04.2015 r.

6. Prawo Unii Europejskiej

Zanim podjęta zostanie analiza prawa Unii Europejskiej, należy poczynić kilka uwag natury ogólnej. W tym przypadku przedmiotem badań jest system prawny organizacji międzynarodowej. Dlatego też analizę unormowań dotyczących istnienia ewentualnych obowiązków państw, polegających na rewizji treści nauczania, należy rozpocząć od interpretacji statutu organizacji, czyli traktatów stanowiących podstawę prawną funkcjonowania Unii Europejskiej, którymi w przypadku UE są Traktat o Unii Europejskiej (TUE)[65] oraz Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE)[66]. Dzięki tej wykładni będzie można określić, czy Unia w ogóle posiada kompetencję do regulowania dziedziny obejmującej edukację, a jeśli tak, to w jakim zakresie.

Traktaty wyznaczają ramy prawne i zakres kompetencji Unii. Unia, będąc organizacją międzynarodową, a więc pochodnym podmiotem prawa międzynarodowego[67], utworzonym przez państwa, może podejmować działania, w tym działania legislacyjne (skuteczne wobec państw członkowskich), tylko wtedy, gdy kompetencję do ich podejmowania nadały jej państwa członkowskie, na mocy traktatów. Zgodnie z wyrażoną w art. 5 Traktatu o Unii Europejskiej zasadą kompetencji przyznanych, Unia może podejmować działania wyłącznie w granicach kompetencji przyznanych jej w Traktatach przez państwa członkowskie do osiągnięcia określonych w nich celów, a wszelkie kompetencje nieprzyznane Unii, należą do państw członkowskich. Ponadto, stosownie do postanowień art. 5 ust. 3 TUE, w dziedzinach

65. Tekst skonsolidowany patrz: Dz. Urz. 2013 C 326 s. 13—390.
66. Tekst skonsolidowany patrz: Dz. Urz. 2012 C 326 s. 47—390.
67. Pierwotnymi podmiotami prawa międzynarodowego są państwa. Organizacje międzynarodowe są podmiotami pochodnymi, utworzonymi przez państwa. Zakres podmiotowości organizacji międzynarodowej ma charakter funkcjonalny i jest zależny od woli państw ją tworzących. W pewnym zakresie kompetencje organizacji międzynarodowej mogą być uzupełnianie na podstawie zasady kompetencji domniemanych, ale reguły tej nie można stosować do tych dziedzin, w których organizacja ma stanowić prawo wiążące państwa członkowskie; por. N. Buchowska, *Kompetencja prawotwórcza organizacji międzynarodowych*, (w:) P. Wiliński (red.), *Prawo wobec wyzwań współczesności*, Poznan: Poznańska Drukarnia Naukowa, 2004, s. 326-336.

nienależących do jej wyłącznej kompetencji[68], Unia podejmuje działania tylko wówczas i tylko w takim zakresie, w jakim cele zamierzonego działania nie mogą zostać osiągnięte w sposób wystarczający przez państwa członkowskie, zarówno na poziomie centralnym, jak i regionalnym oraz lokalnym, i jeśli ze względu na rozmiary lub skutki proponowanego działania możliwe jest lepsze ich osiągniecie na poziomie Unii. Oznacza to, że Unia może podejmować działania legislacyjne tylko wtedy i w takim zakresie, w jakim uzyskała wyraźne upoważnienie przyznane jej przez państwa członkowskie w Traktatach.

Jednakże nawet wtedy, gdy kompetencja do działania została Unii przyznana, może ona stanowić prawo w danej dziedzinie kompetencji niewyłącznych, lecz z poszanowaniem zasad pomocniczości i proporcjonalności. Zgodnie z tymi zasadami, których stosowanie zostało uszczegółowione w Protokole (nr 2) do Traktatu o Unii Europejskiej w sprawie stosowania zasad pomocniczości i proporcjonalności, akty prawodawcze muszą być w należyty sposób uzasadnione, poprzez wskazanie, że danego celu nie mogą w wystarczający sposób osiągnąć państwa członkowskie oraz, że zamierzone cele ze względu na ich skalę i skutek mogą być lepiej osiągnięte poprzez działanie Unii.

68. Unia posiada trzy rodzaje kompetencji przyznanych: kompetencje wyłączne, kompetencje dzielone oraz kompetencje wspierające, koordynujące i uzupełniające. W odpowiednich postanowieniach TUE, każdej z tych grup kompetencji przypisane zostały odpowiednie dziedziny (obszary) działań Unii, zakres owego przyznania określają odpowiednio art. 3, 4 oraz 6 TFUE. Stosownie do postanowień art. 2 ust. 1 TFUE *„Jeżeli Traktaty przyznają Unii wyłączną kompetencję w określonej dziedzinie, jedynie Unia może stanowić prawo oraz przyjmować akty prawnie wiążące, natomiast Państwa Członkowskie mogą to czynić wyłącznie z upoważnienia Unii lub w celu wykonania aktów Unii”. Istotę kompetencji dzielonych objaśnia art. 2 ust. 2 TFUE wskazując, że „Jeżeli Traktaty przyznają Unii w określonej dziedzinie kompetencję dzieloną z Państwami Członkowskimi, Unia i Państwa Członkowskie mogą stanowić prawo i przyjmować akty prawnie wiążące w tej dziedzinie. Państwa Członkowskie wykonują swoją kompetencję w zakresie, w jakim Unia nie wykonała swojej kompetencji. Państwa Członkowskie ponownie wykonują swoją kompetencję w zakresie, w jakim Unia postanowiła zaprzestać wykonywania swojej kompetencji”.* Z kolei art. 2. ust. 5 TFUE precyzuje, że *„W niektórych dziedzinach i na warunkach przewidzianych w Traktatach, Unia ma kompetencję w zakresie prowadzenia działań w celu wspierania, koordynowania lub uzupełniania działań Państw Członkowskich, nie zastępując jednak ich kompetencji w tych dziedzinach. Prawnie wiążące akty Unii przyjęte na podstawie postanowień Traktatów odnoszących się do tych dziedzin nie mogą prowadzić do harmonizacji przepisów ustawowych i wykonawczych Państw Członkowskich”.*

6.1 Prawo pierwotne

Przedmiot analizy prawnej w zakresie prawa pierwotnego Unii Europejskiej stanowią Traktat o Unii Europejskiej (TUE), Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (TFUE) oraz Karta Praw Podstawowych (KPP)[69]. W prawie pierwotnym Unii Europejskiej nie unormowano łącznie kwestii edukacji, zakazu dyskryminacji oraz równouprawnienia kobiet i mężczyzn, dlatego też analiza będzie musiała prowadzić do rekonstrukcji norm zawartych we wszystkich przytoczonych powyżej aktach prawnych.

Na wstępie konieczne jest poczynienie pewnej uwagi natury ogólnej, sięgającej do genezy Wspólnot[70], jako że Wspólnota Europejska, jest poprzedniczką prawną Unii Europejskiej. Głównym celem utworzenia trzech Wspólnot była integracja gospodarcza, poprzez ustanowienie wspólnego rynku i stopniowe zbliżanie polityk gospodarczych państw członkowskich, popieranie harmonijnego rozwoju działalności gospodarczej, stałego i zrównoważonego wzrostu. Kwestie takie, jak m.in. edukacja, były postrzegane jako wstępny warunek osiągnięcia postępu gospodarczego, a nie cel sam w sobie. Początkowo zatem Wspólnoty nie posiadały żadnych kompetencji w dziedzinie edukacji, a traktat o EWG odnosił się wyłącznie w ograniczonym stopniu do kwestii kształcenia zawodowego. Zagadnienia dotyczące edukacji zostały wprowadzone dopiero Traktatem z Maastricht (ustanawiającym Unię Europejską) w 1993 r[71].

69. Tekst patrz: Dz. Urz. C 326 z 26.10.2012, str. 391-407. Polska jest członkiem Unii Europejskiej od 1 maja 2004 r. i od tego momentu postanowienia TUE i TFUE są dla niej wiążące. Karta Praw Podstawowych z kolei zyskała moc wiążącą z momentem wejścia w życie Traktatu z Lizbony, czyli z dniem 1 grudnia 2009 r. Art 6 TUE stanowi, m.in.: *„Unia uznaje prawa, wolności i zasady określone w Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej z 7 grudnia 2000 roku, w brzmieniu dostosowanym 12 grudnia 2007 roku w Strasburgu, która ma taką samą moc prawną jak Traktaty.”*

70. Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali (1952 r.), Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej oraz Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej (1958 r.). W 1993 r. Traktat z Maastricht zmienił nazwę Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej na Wspólnotę Europejską.

71. A. Siwek-Ślusarek, *Komentarz do art. 165,* (w:) A. Wróbel (red.), *Traktat o funkcjonowaniu UE. Komentarz LEX*, Tom II, Warszawa: Wolters Kluwer, 2012, s. 1016, cyt. dalej jako: *Komentarz do art. 165*; M. Muszyński, D. E. Harasimiuk, M. Kozak, *Polityki Unii Europejskiej*, (w:) M. Muszyński, D. E. Harasimiuk, M. Kozak (red.), *Unia Europejska. Instytucje, polityki, prawo*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Uczelnia Łazarskiego, 2012, s. 350.

W obowiązującym stanie prawnym problematyka edukacji unormowana została w Tytule XII TFUE „Edukacja, kształcenie zawodowe, młodzież i sport", a kluczową regulację zawarto w art. 165 TFUE. Na marginesie warto wskazać, gdyż będzie miało to znaczenie dla dalszej części analizy, że edukacja i kształcenie zawodowe są obecnie postrzegane w Unii jako elementy mające znaczenie przede wszystkim dla wzrostu zatrudnienia i wzrostu gospodarczego, stanowiąc istotne czynniki realizacji tzw. Strategii Lizbońskiej, której celem jest wspieranie obywateli w podnoszeniu ich kompetencji i kwalifikacji[72]. Nadal zatem nie stanowią samodzielnego celu działania Unii.

Stosownie do treści art. 6 TFUE edukacja należy do dziedzin, w których Unia ma kompetencje do prowadzenia działań mających na celu tylko „*wspieranie, koordynowanie lub uzupełnianie działań państw członkowskich*", nie należy zatem ani do kompetencji dzielonych, ani tym bardziej do wyłącznych kompetencji UE. Z tych postanowień wynikają daleko idące konsekwencje, bowiem analiza treści przepisu art. 165 TFUE w powiązaniu z art. 6 TFUE prowadzi do wniosku, że w dziedzinie edukacji Unia nie ma kompetencji ani do harmonizacji (zbliżania) ustawodawstw państw, ani tym bardziej do unifikacji prawa. Oznacza to, że Unia nie może w tym obszarze ani wydawać dyrektyw (będących narzędziem harmonizacji), ani rozporządzeń (będących instrumentem unifikacji).

Określający szczegółowe kompetencje Unii w dziedzinie edukacji art. 165 ust. 1 stanowi, że „*Unia przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności* ***w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych***". Zatem w kontekście przedmiotu niniejszego opracowania zdecydowanie należy podkreślić, że w konsekwencji takiego unormowania kwestii edukacji w TFUE, **poszczególne państwa członkowskie przyjmują na siebie pełną odpowiedzialność za treści nauczania oraz za organizację własnego systemu nauczania, a żadnego z tych elementów nie można przypisać kompetencjom UE**[73]. Tym samym Unia nie może w tej mierze nakładać na państwa członkowskie żadnych wiążących prawnie zobowiązań.

Działania, jakie Unia może podejmować w dziedzinie edukacji, sprecyzowano w ust. 2. art. 165 TFUE. Mają one zmierzać do: *„rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków Państw Członkowskich, sprzyjania mobilności studentów i nauczycieli, między innymi poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów, promowania współpracy między instytucjami edukacyjnymi, rozwoju wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych Państw Członkowskich, sprzyjania rozwojowi wymiany młodzieży i wymiany instruktorów społeczno-oświatowych, a także zachęcania młodzieży do uczestnictwa w demokratycznym życiu Europy, popierania rozwoju kształcenia na odległość*". Zatem działania UE w dziedzinie edukacji mają raczej kontekst społeczno-ekonomiczny, a nie – regulacyjny.

Celem Unii jest rozwój tzw. europejskiego wymiaru edukacji, sprzyjanie mobilności i wspieranie współpracy między szkołami i uniwersytetami[74]. Rolą UE jest przyczynianie się do rozwoju edukacji o wysokim poziomie, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie działalności państw, w realizacji tych celów, które łatwiej jest osiągnąć współpracując. UE przyczynia się do realizacji określonych celów w tym obszarze, podejmując jedynie tzw. działania zachęcające, za pomocą środków niemających mocy prawnie wiążącej, obejmujących zalecenia, rezolucje i konkluzje przyjmowane przez Parlament Europejski, Radę i Komisję, a także decyzje ustanawiające programy współpracy, w tym ich cele oraz sposób finansowania[75]. Środki te nie mogą jednak przybierać postaci jakiejkolwiek harmonizacji przepisów ustawowych i wykonawczych państw członkowskich[76].

72. Komunikat Komisji EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, dok nr KOM(2010) 2020, passim; M. Muszyński, D. E. Harasimiuk, M. Kozak, op. cit., s. 350-351.

73. Por. A. Siwek-Ślusarek, *Komentarz do art. 165*, s. 1015.
74. *Ibidem*, s. 1015, 1023.
75. *Ibidem*, s. 1023.
76. Por. art. 165 ust. 4 TFUE.

Drugim problemem, który należy poddać rozważeniu, jest odpowiedź na pytanie, w jakim zakresie możliwe byłoby zastosowanie przepisów zawartych w Traktatach oraz w Karcie Praw Podstawowych, ustanawiających zakaz dyskryminacji oraz zasadę równouprawnienia kobiet i mężczyzn, do rozważanej w niniejszym opracowaniu kwestii obowiązku rewizji przez państwo treści podręczników. Innymi słowy, czy możliwe byłoby wywiedzenie tego obowiązku z ogólnych przepisów dotyczących zakazu dyskryminacji i konieczności przestrzegania zasady równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Prawo pierwotne Unii Europejskiej szeroko odwołuje się zarówno do zakazu dyskryminacji ze względu na płeć, jak i zasady równości kobiet i mężczyzn. Analizie należy poddać cztery pozostające ze sobą w związku przepisy, a mianowicie art. 2 TUE oraz art. 8, 10 i 19 TFUE.

U podstaw systemu aksjologicznego Unii leży m.in. poszanowanie równości wobec prawa oraz przestrzegania praw człowieka, zaś wśród wartości wspólnych, którym hołdują państwa członkowskie znajduje się równość kobiet i mężczyzn. Art. 2 TUE stanowi bowiem, że *„Unia opiera się na wartościach poszanowania godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości. Wartości te są wspólne Państwom Członkowskim w społeczeństwie opartym na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz na równości kobiet i mężczyzn”*. Z kolei art. 8 TFUE przesądza, iż *„we wszystkich swoich działaniach Unia zmierza do zniesienia nierówności oraz wspierania równości mężczyzn i kobiet”*. Dla stosowania zakazu dyskryminacji ze względu na płeć istotne znaczenie ma także treść przepisu art. 10 TFUE, który brzmi: *„Przy określaniu i realizacji swoich polityk i działań Unia dąży do zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną”*. Nadto art. 19 TFUE[77] stanowi, że w granicach kompetencji, które Traktaty powierzają Unii, może ona podjąć środki niezbędne w celu zwalczania wszelkiej dyskryminacji, w tym dyskryminacji ze względu na płeć lub orientację seksualną.

Analiza tych przepisów prowadzi do dwóch podstawowych wniosków natury ogólnej. Po pierwsze, żaden z nich **nie ustanawia jakiegokolwiek obowiązku dla państw członkowskich**, adresowane są one bowiem do Unii Europejskiej, a nie do państw[78]. Ponadto należy zwrócić uwagę, że przepisy te znajdują – ogólnie to ujmując – zastosowanie tylko do realizowanych przez Unię polityk i to tylko **w takim zakresie, w jakim posiada ona kompetencje w danej dziedzinie**.

W literaturze wskazuje się, że art. 8 TFUE odnosi się do idei *gender mainstreaming* i nakazuje włączanie polityki równouprawnienia do wszystkich działań Unii, podejmowanych w innych dziedzinach i obszarach należących do jej kompetencji. Niewątpliwie Unia takie działania szeroko podejmuje. Należy podkreślić, że przepis art. 8 TFUE ma charakter reguły interpretacyjnej i nie ustanawia prawa do równego traktowania[79]. Nie odnosi on także skutku bezpośredniego, zatem nie można się na niego powoływać podczas ewentualnego dochodzenia przed sądem realizacji swoich praw. Także art. 10 TFUE ma tzw. charakter mainstreamowy i nie odnosi skutku bezpośredniego. Jednak-

77. Przepis art. 19 ust. TFUE w pełnym brzmieniu sformułowano następująco: *„1. Bez uszczerbku dla innych postanowień Traktatów i w granicach kompetencji, które Traktaty powierzają Unii, Rada, stanowiąc jednomyślnie zgodnie ze specjalną procedurą ustawodawczą i po uzyskaniu zgody Parlamentu Europejskiego, może podjąć środki niezbędne w celu zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę lub pochodzenie etniczne, religię lub światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną. 2. Na zasadzie odstępstwa od ustępu 1, dla wsparcia działania podjętego przez Państwa Członkowskie w celu przyczyniania się do osiągnięcia celów określonych w ustępie 1, Parlament Europejski i Rada, stanowiąc zgodnie ze zwykłą procedurą ustawodawczą, mogą przyjąć podstawowe zasady dotyczące unijnych środków zachęcających, z wyłączeniem harmonizacji przepisów ustawowych i wykonawczych Państw Członkowskich”.*

78. Por. A. Wróbel, Komentarz do art. 8, art. 10 oraz art. 19 TFUE, (w:) A. Wróbel (red.), *Traktat o funkcjonowaniu UE. Komentarz LEX,* tom I, Warszawa: Wolters Kluwer, 2012..

79. A. Wróbel, Komentarz do art. 8 TFUE, (w:) A. Wróbel (red.), *Traktat o funkcjonowaniu UE. Komentarz LEX,* , tom I, op. cit., s. 222-223.

że w odróżnieniu od art. 8 TFUE, wyraźnie określa cel i zadanie Unii, jakim jest dążenie do zwalczania wszelkiej dyskryminacji ze względu na wymienione wyczerpująco w tym przepisie niedozwolone kryteria różnicujące, ale ponownie we wszystkich **dziedzinach należących do kompetencji Unii**[80]. Wreszcie art. 19 TFUE *expressis verbis* stanowi, że Unia może podejmować działania legislacyjne mające na celu zwalczanie dyskryminacji wyłącznie „*w granicach kompetencji, które Traktaty powierzają Unii*". Na podstawie tego przepisu Unia przyjęła m.in. liczne dyrektywy dotyczące zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w dziedzinie zatrudnienia oraz dostępu do usług. Zatem zważywszy powyższe – a także uwagi dotyczące zakresu kompetencji przyznanych Unii w dziedzinie edukacji ustanowione art. 165 TFUE – należy uznać, że **Unia nie ma kompetencji do podejmowania wiążących działań legislacyjnych mających na celu likwidację dyskryminacji w sferze treści nauczania i organizacji systemów edukacyjnych**.

Wreszcie analizie należy poddać możliwość zastosowania przepisów Karty Praw Podstawowych (KPP) celem wywiedzenia z nich ewentualnych obowiązków weryfikacji przez państwo podręczników szkolnych w celu wyeliminowania stereotypów związanych z płcią. Karta Praw Podstawowych zarówno zakazuje dyskryminacji ze względu na płeć, jak i nakazuje stosowanie zasady równouprawnienia kobiet i mężczyzn. I tak odpowiednio art. 21 KPP stanowi, że „*Zakazana jest wszelka dyskryminacja, w szczególności ze względu na płeć*", zaś art. 23 KPP ustanawia obowiązek zapewnienia równości kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach, w tym w zakresie zatrudnienia, pracy i wynagrodzenia, wskazując, że zasada równości nie stanowi przeszkody w utrzymywaniu lub przyjmowaniu środków zapewniających specyficzne korzyści dla osób płci niedostatecznie reprezentowanej. Dla dalszej interpretacji tych przepisów, kluczowe znaczenie mają postanowienia art. 6 ust. 1 zd. 2 TUE oraz art. 51 KPP. Traktat o Unii Europejskiej stanowi bowiem, że „*postanowienia Karty w żaden sposób nie rozszerzają kompetencji Unii określonych w Traktatach*". Natomiast art. 51 KPP określa następująco zakres jej zastosowania: „*Postanowienia niniejszej Karty mają zastosowanie do instytucji, organów i jednostek organizacyjnych Unii przy poszanowaniu zasady pomocniczości oraz **do Państw Członkowskich wyłącznie w zakresie, w jakim stosują one prawo Unii**. Szanują one zatem prawa, przestrzegają zasad i popierają ich stosowanie zgodnie ze swymi odpowiednimi uprawnieniami i **w poszanowaniu granic kompetencji Unii powierzonych jej w Traktatach. Niniejsza Karta nie rozszerza zakresu zastosowania prawa Unii poza kompetencje Unii, nie ustanawia nowych kompetencji ani zadań Unii, ani też nie zmienia kompetencji i zadań określonych w Traktatach***". Zatem, o ile zakres związania UE postanowieniami Karty jest szeroki, o tyle państw członkowskich jest wąski[81]. Należy jednak wskazać, że ów szeroki zakres związania UE postanowieniami KPP ogranicza się do dziedzin, w jakich wykonuje ona traktatowo określone zadania i kompetencje, czyli znów w zakresie przyznanych jej kompetencji[82]. Natomiast państwa członkowskie są związane prawami podstawowymi uznanymi w Karcie tylko, gdy implementują prawo UE. Tym samym oznacza to, że przepisy KPP wiążą państwa członkowskie w takim zakresie, w jakim wykonują one i wdrażają prawo UE, a w pozostałym zakresie nie są one związane przepisami KPP[83]. **Jeśli zatem kwestie dotyczące treści nauczania oraz organizacji systemów edukacji nie są regulowane prawem unijnym, nie mają do nich zastosowania przepisy Karty Praw Podstawowych**.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nie można z analizowanych powyżej przepisów TUE, TFUE oraz KPP wywieść obowiązku weryfikacji przez państwa podręczników szkolnych, w zakresie eliminacji stereotypów związanych z płcią. Ponadto przepisy te nie nadają kompetencji Unii Europejskiej do regulowania, w sposób wiążący dla państw, a więc ustanawiający dla nich konkretny obowiązek działania, kwestii treści programów nauczania czy

80. A. Wróbel, Komentarz do art. 10 TFUE, (w:) A. Wróbel (red.), *Traktat o funkcjonowaniu UE. Komentarz LEX*, tom I, s. 233.

81. A. Wróbel, Komentarz do art. 51, (w:) A. Wróbel (red.), *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Komentarz*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2013, s. 1301.
82. *Ibidem*, s. 1308.
83. *Ibidem*, s. 1313-1314.

treści podręczników szkolnych pod kątem eliminacji stereotypów opartych na płci.

Niewątpliwie jednak Unia, poprzez *gender mainstreaming* oraz podejmowanie działań zachęcających i wspierających, może wpływać i wpływa na postępowanie państw w dziedzinie likwidacji stereotypów opartych na płci w dziedzinie edukacji.

6.2 Prawo wtórne

Mając na uwadze rozważania zawarte w pkt. 6.1. niniejszego opracowania, należy wskazać, że w prawie unijnym nie obowiązują żadne wiążące regulacje prawa wtórnego (dyrektywy i rozporządzenia) nakładające na państwa obowiązek weryfikacji podręczników szkolnych w celu wyeliminowania stereotypów związanych z płcią i prowadzenia edukacji na rzecz równości płci. Na marginesie warto także wspomnieć, że **Dyrektywa 2004/113/WE wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania mężczyzn i kobiet w zakresie dostępu do towarów i usług oraz dostarczania towarów i usług**[84], nie znajduje zastosowania do usług edukacyjnych. Jej zastosowanie w tym zakresie zostało *expressis verbis* wyłączone w pkt. 13 motywów dyrektywy, który stanowi: *„Zakaz dyskryminacji powinien mieć zastosowanie do osób dostarczających towary i usługi, które są ogólnodostępne i które są oferowane poza obszarem życia prywatnego i rodzinnego oraz do transakcji dokonanych w tym kontekście. **Nie powinien on mieć zastosowania** do treści zawartych w środkach masowego przekazu lub ogłoszeniach ani **do kształcenia publicznego lub prywatnego**."*

84. Dyrektywa Rady 2004/113/WE z dnia 13 grudnia 2004 r., Dz. Urz. 2004, L. 373.

6.3 Dokumenty niewiążące i raporty

Zarówno Parlament Europejski, jak i Rada oraz Komisja, a także agencje i instytuty UE są w pełni świadome wagi eliminacji stereotypów płci dla osiągnięcia pełnej realizacji równości kobiet i mężczyzn[85]. Przyjęły one i opracowały liczne dokumenty odnoszące się pośrednio lub bezpośrednio do kwestii eliminacji stereotypów. W licznych dokumentach o charakterze niewiążącym i programowym, a także w specjalistycznych raportach przygotowanych przez agencje UE wskazuje się istotną rolę edukacji mającej na celu eliminację stereotypów płci oraz konieczność wpływania na zmianę tradycyjnych ról społecznych przypisywanych płciom.

Najszerzej i najdobitniej doniosłość edukacji na rzecz eliminacji stereotypów płci została wyartykułowana w przyjętej w 2013 r. **Rezolucji Parlamentu Europejskiego w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE**[86].

W dokumencie tym Parlament wyraża pogląd, że pomimo podjętych przez UE działań na rzecz zapewnienia realizacji zasady równouprawnienia kobiet i mężczyzn, kroków tych nie można uznać za wystarczające, a w szczególności krytycznie ocenia istnienie luki prawnej w regulacjach przewidujących niedyskryminację kobiet i równość płci, wskazując, iż jedną z dziedzin, które wymagają regulacji jest edukacja[87]. Parlament podkreśla, że *„edukacja i szkolenia wciąż służą przenoszeniu stereotypów dotyczących płci, gdyż kobiety i mężczyźni często wybierają tradycyjną ścieżkę edukacji i szkoleń, co ma poważne skutki dla rynku pracy"*[88]. Parlament Europejski nie poprzestaje na formułowaniu ogólnych wytycznych wskazujących konieczność opracowa-

85. Por. także N. Buchowska, *Relacja między realizacja praw kobiet a stereotypami płci w świetle standardów ONZ i Unii Europejskiej*, „Nauka" 2013, nr 2, s. 73-94.
86. Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2013 r. w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE (2012/2116(INI)), P7_TA(2013)0074, cyt. dalej jako *Rezolucja w sprawie stereotypów…*
87. *Ibidem*, pkt. 2.
88. *Rezolucja w sprawie stereotypów…* pkt. Q; W projekcie rezolucji kwestię tę wyrażano jeszcze dobitniej, stwierdzając: *„stereotypy o podłożu seksistowskim są przekazywane zarówno przez nauczycieli (świadomie lub nie), jak i materiały edukacyjne, z których korzystają"*, por. Projekt rezolucji w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE, A7-0401/2012, (2012/2116(INI)).

nia strategii politycznych, które kładą nacisk na eliminowanie od najmłodszego wieku stereotypów dotyczących płci oraz na kształcenie uwrażliwiające nauczycieli i uczniów na te kwestie, a także strategii, które zachęcają do zróżnicowania karier zawodowych młodych kobiet i mężczyzn. PE zdecydowanie stoi na stanowisku, że jedną z metod skutecznej eliminacji stereotypów opartych na płci jest propagowanie, od najmłodszego wieku, zasady równości kobiet i mężczyzn, a w tym celu konieczne jest opracowanie i realizacja programów nauczania, które skupiają się na równości mężczyzn i kobiet[89].

Szczególnego podkreślenia wymaga fakt, że Parlament wprost wzywa państwa członkowskie *„**do oceny programów nauczania i treści podręczników szkolnych z myślą o reformie, która umożliwiłaby włączenie kwestii związanych z płcią do wszystkich materiałów edukacyjnych jako kwestii przekrojowych, koncentrując się na eliminacji stereotypów płciowych czy uwypukleniu wkładu kobiet i ich roli w historii, literaturze, sztuce itp., w tym również na najniższych szczeblach kształcenia podstawowego**”*[90]. Szkoły są z kolei zachęcane przez Parlament do opracowania i wdrożenia *„programu uświadamiającego oraz praktycznych ćwiczeń mających na celu promowanie równości płci w programach nauczania”*[91]. Ponadto w rezolucji wskazuje się, że istnieje konieczność *„opracowania specjalnych kursów doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych i średnich oraz instytucjach szkolnictwa wyższego w celu informowania osób młodych o niekorzystnym wpływie stereotypów dotyczących płci oraz zachęcania młodzieży do podejmowania nauki i pracy w dziedzinach, które niegdyś uważano za typowo ‘męskie’ lub ‘kobiece’”*[92].

Z kolei w **Europejskim pakcie na rzecz równości płci (2011-2020)**[93], przyjętym przez Radę, w formie niewiążącej konkluzji podkreślono, że równość kobiet i mężczyzn stanowi podstawową wartość, na której opiera się Unia Europejska, a także wskazano, że choć Unia może poszczycić się znaczącym dorobkiem w dziedzinie dążenia do zapewnienia równości płci, postępy w tej dziedzinie są powolne i faktyczna równość nie została osiągnięta[94]. W konsekwencji Rada wprost wzywa, m.in. do podjęcia działań na szczeblu państw członkowskich, które miałyby na celu zwalczanie stereotypów płci i promowanie równości płci na wszystkich szczeblach kształcenia i szkolenia, a także w życiu zawodowym, tak by zmniejszać segregację płciową na rynku pracy[95].

W 2006 r. Komisja Europejska przyjęła **Plan działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn**[96], w którym uznano eliminację stereotypów płci za jeden z sześciu obszarów priorytetowych działań UE w dziedzinie równości płci, które miały mieć na celu eliminowanie stereotypów związanych z płcią w edukacji, na rynku pracy i w mediach. W dokumencie tym wskazywano, że poprzez edukację i szkolenia nadal upowszechniane są stereotypy związane z płcią[97]. Komisja zauważyła, że polityka Unii powinna zatem koncentrować się na *„zwalczaniu stereotypów, wpajanych dzieciom już w młodym wieku, proponując szkolenia uświadamiające nauczycieli i studentów i zachęcając młode kobiety i mężczyzn do podążania nieobciążonymi tradycją ścieżkami edukacji”*[98]. Komisja zobowiązała się do wspierania działań mających na celu eliminację stereotypów w edukacji oraz wspierania kampanii uświadamiających i wymiany dobrych praktyk w szkołach mających na celu przełamywanie stereotypowych ról przypisanych płci[99]. W **Rezolucji w sprawie oceny wyników planu działań na rzecz**

89. *Rezolucja w sprawie stereotypów…*, pkt. 20-21.
90. *Ibidem*, pkt. 28.
91. *Ibidem*, pkt. 22.
92. *Ibidem*, pkt. 19.
93. Konkluzje Rady z dnia 7 marca 2011 r. – Europejski pakt na rzecz równości płci (2011–2020) Dz. Urz. 2011, C 155/02., cyt. dalej jako Europejski pakt na rzecz równości płci (2011-2020) …
94. *Ibidem*, motywy 1 i 3.
95. Europejski pakt na rzecz równości płci (2011–2020), Sposoby niwelowania różnic w traktowaniu kobiet i mężczyzn i zwalczania segregacji płciowej na rynku pracy, p. b).
96. Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Plan działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn 2006-2010, SEC(2006) 275.
97. *Ibidem* p. 5.1., s. 10.
98. *Ibidem.*
99. *Ibidem*, s. 10-11.

równości kobiet i mężczyzn na lata 2006-2010[100] Parlament Europejski zauważył, że pomimo podjętych działań, utrzymujące się stereotypy dotyczące płci nadal stanowią podstawę wielu nierówności. Podkreślił, że stereotypy stanowią jedną z najbardziej utrzymujących się przyczyn nierówności między mężczyznami i kobietami, wpływając na ich wybory w kwestiach edukacji, szkolenia i zatrudnienia, na podział obowiązków domowych i rodzinnych, uczestnictwo w życiu publicznym oraz udział i reprezentację na stanowiskach decyzyjnych, a także na ich wybory związane z rynkiem pracy[101]. Wobec tego wezwał Komisję i państwa członkowskie do rozpoczęcia kampanii na rzecz zwiększania świadomości w celu przełamywania stereotypów i odchodzenia od tradycyjnych ról przypisywanych płciom, w szczególności kampanii skierowanych do mężczyzn i podkreślających potrzebę dzielenia się rodzinnymi obowiązkami[102].

Niestety, w przyjętej przez Komisję Europejską **Strategii na rzecz równości kobiet i mężczyzn 2010-2015**[103], kwestie dotyczące edukacji na rzecz eliminacji stereotypów nie są szeroko poruszane[104]. Warto jednak wskazać, iż Komisja wyraźnie dostrzega, że tradycyjne role przypisane płciom nadal wpływają na najważniejsze decyzje osobiste kobiet i mężczyzn, w tym te dotyczące edukacji[105], a propagowanie niedyskryminacyjnego podejścia do przypisywanych płciom ról we wszystkich dziedzinach życia, w tym m.in. w edukacji, stanowi istotny wkład w realizację zasady równości płci[106]. Obowiązki Komisji w materii eliminacji stereotypów w edukacji zostały sformułowane nader lakonicznie, poprzez włączenie do kluczowych działań zobowiązania do propagowania najlepszych praktyk *„dotyczących ról przypisywanych płciom w zakresie wychowania młodzieży, edukacji, kultury i sportu”*.[107] W opublikowanym w 2013 r. przeglądzie realizacji Strategii[108] Komisja wskazała, że równość płci jest uwzględniana we wszystkich obszarach polityki i programów UE w zakresie kształcenia i szkolenia. W ramach realizacji tej strategii Komisja zainicjowała m.in. akcję pod tytułem „Nauki ścisłe są dla dziewczyn”[109], której celem jest przełamywanie stereotypowych wyborów edukacyjnych dziewcząt.

Wśród raportów opracowanych przez organy UE z pewnością warto zwrócić uwagę na raport ***A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States***[110] opracowany przez Europejski Instytut ds. Równości Kobiet i Mężczyzn (European Institute for Gender Equality – EIGE)[111]. Dokument ten jest szczególnie intersujący, ponieważ jego część badawcza została przygotowana w oparciu o rozmowy przeprowadzone z obywatelami i obywatelkami 27 państw członkowskich UE, odzwierciedla zatem społeczną percepcję problematyki stereotypów opartych na płci. Tezy raportu są jasne. Pomimo zmian, jakie w ciągu ostatnich dwudziestu lat dokonały się w Europie, stereotypy mają nadal znaczący wpływ na wybory edukacyjne dokony-

100. Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 17 czerwca 2010 r. w sprawie oceny wyników planu działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn na lata 2006-2010 oraz zaleceń na przyszłość (2009/2242(INI), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2011/C 236 E/13

101. *Ibidem*, p. 68.

102. *Ibidem*, p. 5.

103. Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Strategia na rzecz równości kobiet i mężczyzn 2010-2015, COM(2010)491, cyt. dalej jako *Strategia…*

104. Natomiast wielokrotnie do kwestii stereotypów (pod pojęciem tradycyjnych ról społecznych) odwołuje się towarzyszący strategii dokument roboczy służb Komisji w sprawie działań umożliwiających realizację strategii. Dobitnie stwierdza się w nim, że istnieje wyraźna współzależność pomiędzy umacnianiem i powielaniem stereotypów a dyskryminacją ze względu na płeć. Zob: Background document accompanying the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions „Strategy for Equality between Women and Men 2010-2015”, SEC(2010) 1080 final.

105. *Strategia…*, s. 3.

106. *Ibidem*, s. 11.

107. *Ibidem*, s. 14.

108. Zob.: Commission Staff Working Document: Mid-term review of the Strategy for equality between women and men (2010-2015), SWD(2013) 339 final, s. 36.

109. Zob.: http://science-girl-thing.eu/pl.

110. *A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States*, Luxembourg: European Institute for Gender Equality, Publications Office of the European Union, 2013.

111. Europejski Instytut ds. Równości Kobiet i Mężczyzn został powołany do życia Rozporządzeniem nr 1922/2006 Parlamentu Europejskiego I Rady z dnia 20 grudnia 2006 r. ustanawiającym Europejski Instytut ds. Równości Kobiet i Mężczyzn (Dz. Urz. 2006 L 403). Celem działania Instytutu jest wzmacnianie promocji równości płci, zwalczanie dyskryminacji ze względu na płeć oraz podnoszenie świadomości obywateli UE w zakresie równouprawnienia kobiet i mężczyzn.

wane przez obie płcie[112], a często zdarza się, że sami nauczyciele i nauczycielki, kierując się stereotypami, sterują wyborami edukacyjnymi uczniów i uczennic, zniechęcając do podejmowania wyborów wykraczających poza tradycyjne role społeczne[113].

Interesujące są także tezy zawarte w dokumencie pt. ***Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie***[114], który został opracowany przez Sieć Informacji o Edukacji w Europie EURYDICE[115]. W dokumencie tym niezwykle wiele miejsca poświęca się kwestiom stereotypów płci i ich negatywnego wpływu na realizację zasady równouprawnienia, a przytaczane poglądy zostały uzupełnione wnikliwymi analizami sposobów włączania kwestii płci i równouprawnienia do programów nauczania w poszczególnych państwach[116]. Autorzy raportu wskazują, że sposób postrzegania przez nauczycieli męskości i kobiecości jest jednym z kluczowych czynników w relacjach z uczniami, a **stereotypy dotyczące płci mogą być wzmacniane lub osłabiane przez treści zawarte w podręcznikach i lekturach omawianych w szkołach**[117]. Ponadto w raporcie zaznacza się, że zwalczanie stereotypów dotyczących płci w programach nauczania i w kształceniu nauczycieli powinno stanowić jeden z elementów *gender mainstreaming*[118]. Obszerny fragment omawianego opracowania został poświęcony znaczeniu zróżnicowanego pod względem płci społeczno-kulturowej wyboru lektur szkolnych oraz doboru języka nauczania (np. stosowania form męskich i żeńskich nazw zawodów)[119]. Wreszcie w konkluzji raportu stwierdza się, że podważanie stereotypów i ról przypisywanych płci w szkołach nie jest łatwym zadaniem ani dla ustawodawców, ani dla pracowników oświaty (nauczycieli, dyrektorów szkół, doradców itp.). Warto jednakże podkreślić, że w raporcie wskazuje się, że wśród różnych metod walki z tym zjawiskiem, *najczęściej wymienianą w literaturze jest* ***wykorzenianie stereotypizacji płci poprzez rewizje tekstów szkolnych, materiałów audiowizualnych i czytelniczych, pytań egzaminacyjnych"***[120].

7. Nie tylko płeć. Obowiązek likwidacji stereotypów dotyczących innych cech prawnie chronionych – wybrane przykłady

Należy zauważyć, że ochrona przed stereotypami związanymi z określoną cechą prawnie chronioną jest elementem międzynarodowych regulacji antydyskryminacyjnych już od kilkudziesięciu lat. Za pionierską regulację w tym zakresie należy uznać uchwaloną pod auspicjami ONZ **Międzynarodową konwencję w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 1965 r.**[121] **(MKLDR)**. Artykuł 7 MKLDR nakłada na państwa-strony obowiązek podjęcia skutecznych środków, zwłaszcza w dziedzinie oświaty, wychowania, kultury i informacji, w celu zwalczania przesądów prowadzących do dyskryminacji rasowej. Genezy tej regulacji należy szukać wśród takich zjawisk jak, Holocaust czy apartheid, które unaoczniły, do jakich konsekwencji może prowadzić czasami pozornie nieszkodliwa stereotypizacja danej grupy etnicznej. Jest to tylko jeden z licznych instrumentów prawa międzynarodowego, którego celem jest walka z uprzedzeniami na tle rasowym[122].

112. *A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States*, *op. cit.*, s. 51-52, s. 79-82, 114-116.
113. *Ibidem*, s. 47 i 54.
114. *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, Warszawa 2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PL.pdf ,dostęp 16.04.2015. Raport ten stanowi tłumaczenie oryginalnego dokumentu opublikowanego w j. angielskim pt.: *Gender Differences in Educational Outcomes: study on the measures taken and current situation in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/120EN.pdf, dostęp 16.04.2015 r.
115. Działaniami EURYDICE zarządza Agencja Wykonawcza Unii Europejskiej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA).
116. *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, s. 57-73.
117. *Ibidem*, s. 11.
118. *Ibidem*, s. 21.
119. *Ibidem* , s. 26-27.
120. *Ibidem*, s. 110.
121. Dz. U. z 1969 Nr 25, poz. 187.
122. Szerzej zob.: A. Gliszczyńska-Grabias, *Przeciwdziałanie antysemityzmowi. Instrumenty prawa międzynarodowego*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2014.

Kolejnym obszarem, w którym społeczność międzynarodowa dostrzegła potrzebę walki z uprzedzeniami i stereotypizacją jest sfera praw osób z niepełnosprawnościami. Artykuł 8 ust. 1, ONZ-owskiej **Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 r.**[123] (KPON) nakłada na państwa obowiązek podjęcia natychmiastowych, skutecznych i odpowiednich działań w celu *„zwalczania stereotypów, uprzedzeń i szkodliwych praktyk wobec osób niepełnosprawnych, w tym związanych z płcią i wiekiem, we wszystkich dziedzinach życia"*. W tym celu państwa są zobowiązane m.in. podjąć odpowiednie działania w sferze szkolnictwa polegające na rozwijaniu na wszystkich szczeblach systemu edukacji i u wszystkich dzieci od najwcześniejszych lat, postawy poszanowania praw osób z niepełnosprawnościami (art. 8 ust. 2 KPON).

Również międzynarodowe organy kontrolne postrzegają przeciwdziałanie negatywnym stereotypom i uprzedzeniom w edukacji jako element walki z dyskryminacją. Za przykład może służyć wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (ETPCz) w sprawie *Vejdeland i inni p. Szwecji*[124] z 2012 r., dotyczący rozpowszechniania w szkołach ulotek zawierających homofobiczne treści oparte na uprzedzeniach wobec osób homoseksualnych. Osoby rozpowszechniające ulotki, które zostały skazane przez sąd krajowy, złożyły skargę do ETPCz na naruszenie wolności słowa (art. 10 Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 1950 r.[125]). ETPCz uznał, że nie doszło do naruszenia praw skarżących i uznał ingerencję władz za uzasadnioną, m.in. innymi z uwagi na fakt, iż ulotki zawierały poważne i szkodliwe zarzuty (m.in. oskarżenie osób homoseksualnych o rozprzestrzenianie HIV/AIDS i popieranie pedofilii) oraz były adresowane do osób, które ze względu na młody wiek są szczególnie wrażliwe (ang. *sensitive*) i podatne na wpływy.

123. Dz. U. z 2012 r. poz. 1169.
124. *Vejdeland i inni p. Szwecji*, wyrok ETPCz z dn. 9 maja 2012 r., skarga nr 1813/07.
125. Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284 ze zm.

8. Konkluzje

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym opracowaniu, należy jednoznacznie stwierdzić, że **obowiązek rewizji przez Polskę podręczników szkolnych w celu wyeliminowania stereotypowych koncepcji ról kobiety i mężczyzny oraz promowania w podręcznikach zasady równości płci wynika bezpośrednio z przepisów dwóch wiążących Polskę umów międzynarodowych, a mianowicie z art. 10 lit c) Konwencji w sprawie likwidacji dyskryminacji kobiet z 1979 r. oraz art. 14 Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 r. Ponadto obowiązek ten można pośrednio wyinterpretować z Konwencji o prawach dziecka oraz Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych. Konieczność rewizji podręczników w celu wyeliminowania stereotypowych koncepcji ról kobiety i mężczyzny oraz promowania w podręcznikach zasady równości płci jest także wyraźnie postulowana w licznych dokumentach o charakterze niewiążącym, przyjętych przez organizacje międzynarodowe, których członkiem jest Polska, w tym m.in.: ONZ, UNESCO, Radę Europy i Unię Europejską. Szczególnie dobitnie postulat ten wyrażony został w Rezolucji Parlamentu Europejskiego w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE przyjętej w 2013 r.**

Warto w tym miejscu przypomnieć, że polskie organy władzy państwowej są bez wątpienia zobligowane do przyjęcia stosownych aktów prawnych lub podjęcia innych działań mających na celu wdrożenie umów międzynarodowych, których Polska jest stroną, a brak takich działań oznacza *de facto* naruszenie wiążącego Polskę prawa międzynarodowego. Ponadto, jako członek organizacji międzynarodowych Polska jest zobowiązana do przestrzegania postanowień statutów tychże organizacji. Oznacza to m.in., że ma ona obowiązek działania na rzecz realizacji celów organizacji wyrażonych w statucie i nie powinna podejmować działań udaremniających realizację przez organizację jej statutowych zadań.

W tym kontekście znamienne są tezy zawarte w uwagach końcowych do sprawozdania Polski, sformułowane w 2014 r. przez

RAPORT

Komitet ds. likwidacji dyskryminacji kobiet, który skonstatował, iż w Polsce występują głęboko utrwalone stereotypy oparte na płci, zawarte m.in. w materiałach edukacyjnych. W konsekwencji organ ten jednoznacznie rekomendował, aby Polska potraktowała priorytetowo rewizję podręczników szkolnych i materiałów na wszystkich szczeblach edukacji w celu usunięcia dyskryminujących stereotypów związanych z płcią. ◀

Bibliografia

A. Literatura

Barcik J., Wentkowska A., *Prawo Unii Europejskiej po Traktacie z Lizbony*, 2 wydanie, Warszawa: C. H. Beck, 2011.

Buchowska N., *Relacja między realizacją praw kobiet a stereotypami płci w świetle standardów ONZ i Unii Europejskiej*, „Nauka", 2013, nr 2.

Buchowska, N., *Kompetencja prawotwórcza organizacji międzynarodowych*, (w:) P. Wiliński (red.), *Prawo wobec wyzwań współczesności*, Poznań: Poznańska Drukarnia Naukowa , 2004.

Garlicki L. (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Tom III*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2003.

Gliszczyńska-Grabias A., *Przeciwdziałanie antysemityzmowi. Instrumenty prawa międzynarodowego*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2014.

Holtmat R., Article 5, (w:) M. A. Freeman, Ch. Chinkin, B. Rudolf (red.), *The UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. A Commentary*, Oxford: Oxford University Press, 2012.

Limanowska B., *Prawa kobiet prawami człowieka*, „Studia Prawnicze" 2014, nr 2.

Masternak-Kubiak, M., *Przestrzeganie prawa międzynarodowego w świetle Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Kraków: Zakamycze, 2003.

Muszyński M., Harasimiuk D. E, Kozak M., *Polityki Unii Europejskiej*, (w:) M. Muszyński, D. E. Harasimiuk, M. Kozak (red.), *Unia Europejska. Instytucje, polityki, prawo*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Uczelnia Łazarskiego, 2012.

Sękowska-Kozłowska K., *Komitet ONZ ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet – ustrój, kompetencje, funkcjonowanie*, Toruń: TNOiK, 2011.

Wróbel A. (red.), *Traktat o funkcjonowaniu UE. Komentarz LEX, Tom II*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2012.

Wróbel A. (red.), *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Komentarz*, Warszawa: Wolters Kluwer, 2013.

B. Źródła

1. Prawo Rzeczypospolitej Polskiej

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 z późn. zmianami.

2. Dokumenty ONZ

2.1. Traktaty międzynarodowe:

Międzynarodowa konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 1965 r; Dz. U. z 1969 Nr 25, poz. 187.

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r., Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169.

Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 r., Dz. U. z 1982 r. Nr 10, poz.71.

Konwencja o prawach dziecka z 1989 r, Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 r., Dz. U. z 2012 r. poz. 1169.2.2. Uchwały organów traktatowych ONZ:

Komitet ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet:

Zalecenia ogólne Komitetu LDK nr 19 z 1992 r., HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol. II);

Zalecenia ogólne Komitetu LDK nr 23 z 1997 r., HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol. II);

Połączone zalecenia ogólne/komentarz ogólny nr 31 Komitetu LDK i nr 18 Komitetu Praw Dziecka z 2014 r., CEDAW/C/GC/31-CRC/C/GC/18;

Uwagi końcowe Komitetu LDK z 2002 r. do sprawozdania Fidżi, A/57/38;
Uwagi końcowe Komitetu LDK z 2004 r. do sprawozdania Białorusi, A/59/38 part I;
Uwagi końcowe Komitetu LDK z 2014 r. do sprawozdania Polski, CEDAW/C/POL/CO/7-8.
Komitet Praw Dziecka:
Komentarz ogólny Komitetu Praw Dziecka nr 1 z 2001 r., CRC/GC/2001/1;
Uwagi końcowe Komitetu Praw Dziecka z 2014 r. do sprawozdania Wenezueli, CRC/C/VEN/CO/3-5;
Uwagi końcowe Komitetu Praw Dziecka z 2014 r. do sprawozdania Wenezueli, CRC/C/OPSC/VEN/CO/1;
Komitet Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych:
Komentarz ogólny KPGSiK nr 13 z 1999 r., E/C.12/1999/10;
Komentarz ogólny KPGSiK nr 16 z 2005 r., E/C.12/2005/4;
Uwagi końcowe KPGSiK z 2010 r. do sprawozdania Kazachstanu, E/2011/22.
2.3. Rezolucje Zgromadzenia Ogólnego ONZ:
Rezolucja A/RES/S-23/3 z dn. 10 czerwca 2000 r.;
Rezolucja A/RES/66/137 z dn. 19 grudnia 2011 r.
2.4. Inne dokumenty o charakterze pozaumownym:
Światowa Deklaracja Edukacja dla Wszystkich z 1990 r.;
Platforma działania – cele strategiczne z 1995 r.;
Cele Edukacja dla Wszystkich z 2000 r.;
Milenijne Cele Rozwoju z 2000 r.;
Girls' right to education. Report submitted by the Special Rapporteur on the right to education Mr. V. Muñoz Villalobos (2006), E/CN.4/2006/45.

3. Dokumenty Rady Europy

3.1. Traktaty międzynarodowe:
Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności z 1950 r., Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284 ze zm;
Konwencja o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 r., CETS No.: 2010.
3.2. Dokumenty o charakterze pozaumownym:
Zalecenia Komitetu Ministrów RE dla państw członkowskich (2007)17 dotyczące standardów i mechanizmów na rzecz równości płci;
Zalecenia Komitetu Ministrów RE (2007)13 dla państw członkowskich dotyczące zasady gender mainstreaming w edukacji;
Rezolucja Zasypując przepaść pomiędzy równością de iure i de facto w celu osiągnięcia rzeczywistej równości z 2010 r.;
Strategia Rady Europy na rzecz równości na lata 2014-2017.
3.3. Orzecznictwo Europejskiego Trybunału Praw Człowieka:
Markin p. Rosji, wyrok z dn. 22 marca 2012 r., skarga nr 30078/06;
Vejdeland i inni p. Szwecji, wyrok z dn. 9 maja 2012 r., skarga nr 1813/07.

4. Dokumenty innych organizacji międzynarodowych

The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD (2015), OECD Publishing, http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf, dostęp. 28.04.2015 r.

5. Prawo Unii Europejskiej

5.1. Prawo pierwotne:
Traktat o Unii Europejskiej, tekst skonsolidowany: Dz. Urz. UE 2013 C 326 s. 13-390.
Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, tekst skonsolidowany: Dz. Urz. UE 2012 C 326 s. 47-390.
Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, tekst patrz: Dz. Urz. UE C 326 z 26.10.2012, s. 391-407.
5.2. Prawo wtórne:
5.2.1 Dyrektywy:
Dyrektywa Rady 2004/113/WE z dnia 13 grudnia 2004 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania mężczyzn i kobiet w zakresie dostępu do towarów i usług oraz dostarczania towarów i usług, Dz. Urz. UE 2004, L. 373.
5.2.2 Dokumenty Komisji Europejskiej:
Komunikat Komisji EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, dok nr KOM(2010) 2020.
Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Plan działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn 2006-2010, SEC(2006) 275.
Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Strategia na rzecz równości kobiet i mężczyzn 2010-2015, COM(2010)491.
Background document accompanying the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions „Strategy for Equality between Women and Men 2010-2015", SEC(2010) 1080 final.
Commission Staff Working Document: Mid-term review of the Strategy for equality between women and men (2010-2015), SWD(2013) 339 final.
5.2.3. Rezolucje Parlamentu Europejskiego
Projekt rezolucji w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE, A7-0401/2012, (2012/2116(INI)).
Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 12 marca 2013 r. w sprawie eliminowania stereotypów dotyczących płci w UE (2012/2116(INI)), P7_TA(2013)0074.
Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 17 czerwca 2010 r. w sprawie oceny wyników planu działań na rzecz równości kobiet i mężczyzn na lata 2006-2010 oraz zaleceń na przyszłość (2009/2242(INI), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2011/C 236 E/13.
5.2.4.Konkluzje Rady
Konkluzje Rady z dnia 7 marca 2011 r. – Europejski pakt na rzecz równości płci (2011–2020) Dz. Urz. 2011, C 155/02.
5.3. Raporty i opracowania
A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States, Luxembourg: European Institute for Gender Equality, Publications Office of the European Union, 2013.
Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Warszawa 2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PL.pdf, dostęp 16.04.2015 r.

9 NA TROPACH... CZYLI O PRAWNYCH PODSTAWACH RÓWNOŚCI PŁCI I ZAKAZU DYSKRYMINACJI ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ W EDUKACJI SZKOLNEJ. PERSPEKTYWA POLSKIEGO PRAWA OŚWIATOWEGO

Violetta Kopińska

Wprowadzenie

Równouprawnienie płci oraz zakaz dyskryminacji ze względu na płeć wydają się być współcześnie standardem społecznym i prawnym. Powinno to dotyczyć również Polski, a efektem tego powinna być intensyfikacja różnego rodzaju praktyk społecznych polegających na tworzeniu warunków do rzeczywistej realizacji równouprawnienia płci[1], w tym również w obszarze edukacji. Z jednej strony mamy bowiem całą gamę obowiązujących aktów prawnych zwracających uwagę na kwestie równościowe i problemy dyskryminacji, z drugiej natomiast – rozwiniętą refleksję teoretyczną i badania empiryczne dotyczące problematyki *gender*, w tym również te, które odnoszą się do edukacji[2]. Szczególnie istotna wydaje się tu edukacja szkolna, ponieważ, jak pisze Chomczyńska-Rubacha: *„Koncentracja na szkole, jako źródle przekazów dotyczących płci, może być uzasadniona dwojako. Po pierwsze, dzieci spędzają w szkole z nauczycielkami i nauczycielami (po odjęciu godzin na sen i zabawę z rówieśnikami) więcej czasu niż z rodzicami. Po drugie, kontakt ten jest obligatoryjny. W tym kontekście szkoła jawi się jako silna i działająca z pozycji władzy agenda socjalizacji"*[3]. Pojawiają się jednak dwie wątpliwości: pierwsza to taka, czy szkoła docenia znaczenie tej problematyki, a precyzując – czy nauczyciele i nauczycielki mają odpowiednią wiedzę oraz wykazują się tzw. „wrażliwością genderową"? Druga wątpliwość dotyczy tego, czy w przepisach prawnych bezpośrednio związanych z edukacją szkolną artykułuje się wprost zasadę równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć.

Częściowej odpowiedzi na pierwsze pytanie dostarcza Pankowska, która analizując standardy kształcenia nauczycieli, dochodzi do wniosku, że w efektach i treściach programowych brakuje jakichkolwiek odniesień do płci[4]. Co prawda autorka zauważa pewne treści, które potencjalnie dają możliwości odniesienia się do płci społeczno-kulturowej, ale, jak stwierdza: *„To jednak, czy nauczyciele akademiccy wykorzystają te możliwości – zależy jedynie od nich"*[5]. Potwierdzenia faktu, że polska edukacja jest *„niewrażliwa na płeć"*, dostarczają prace wielu badaczy i badaczek polskich[6]. Wniosek taki jest szczególnie niepokojący w kontekście politycznej inkluzji problematyki *gender*, ponieważ, jak pisze Pankowska: *„O ile bowiem wcześniej nauczyciele i wychowawcy nie realizowali programów wychowawczych na ten temat z uwagi na brak wiedzy i 'wrażliwości genderowej' (choć materiały edukacyjne dostępne są od blisko 10 lat), o tyle obecnie mogą tym bardziej, już świadomie, powstrzymywać się od wszelkich działań kojarzących się z gender albo z uwagi na nabyte przekonania tak intensywnie ostatnio promowane przez środowiska konserwatywne, albo z uwagi na lęk przed konsekwencjami"*[7].

1. D. Pankowska, *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs" w kształceniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 19 (2), s. 130.
2. Przeglądu badań polskich związanych z problematyką *gender* dokonała Dorota Pankowska – Zob. D. Pankowska, *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs" w kształceniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 19 (2), s. 129-148.
3. M. Chomczyńska-Rubacha, *Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i Edukacja" 2011, nr 1 (80), s. 40.
4. D. Pankowska, *op. cit.*, s. 136.
5. *Ibidem*. Wielu danych dotyczących systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli dostarcza również raport – Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011.
6. Podam jedynie dwa przykłady, zastrzegając jednocześnie, że są to tylko przykłady: A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, Warszawa: wyd. Fundacja Feminoteka, 2008; M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łodź: WSHE, Łódź, 2004, s. 53-62.
7. D. Pankowska, *op. cit.*

W tym kontekście istotna jest druga wątpliwość i to właśnie tego obszaru będzie dotyczył niniejszy artykuł.

Jeżeli ktoś zapytałby mnie wprost: „Czy w polskim prawie oświatowym istnieje umocowanie dla obowiązywania zasady równości płci i zakazu dyskryminacji?", odpowiedziałabym bez namysłu: „Tak". Gdybym jednak na tym zakończyła swoją odpowiedź, pytający/a mógłby/mogłaby wytworzyć sobie błędne wyobrażenie na temat kształtu polskiego prawa oświatowego. Dlatego w ramach niniejszego artykułu nie zamierzam poprzestać na „tak". Istotne wydaje się – po pierwsze – wskazanie i interpretacja konkretnych regulacji prawnych, które potwierdzałyby umocowanie prawne zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w omawianym obszarze prawa. Po drugie zaś – ocena tych regulacji, a właściwie ich kształtu i wynikające stąd wnioski. Powyższa logika wyznacza strukturę niniejszego artykułu. Należy jednak zaznaczyć, że ze względu na zakres prawa oświatowego skupię się na wybranych, ale istotnych regulacjach związanych z edukacją szkolną.

Dlaczego ważna jest artykulacja zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w przepisach prawnych odnoszących się wprost do edukacji szkolnej? Z jednej strony, jak pisze Chomczyńska-Rubacha: *„fakt milczenia czy ślepoty w odniesieniu do spraw płci osłabia czujność i stanowi rodzaj przyzwolenia na praktyki nierespektujące zasady równości"*[8]. Z drugiej strony, chodzi tu również o świadomość realizacji normy prawnej, a konkretnie o to, że brak wyraźnej artykulacji tych zasad w obszarze edukacji, w połączeniu z inkluzją polityczną problematyki *gender* oraz tworzeniem fałszywego obrazu edukacji „wrażliwej na płeć", skutkować może w rezultacie rozbieżnością pomiędzy interpretacją regulacji prawnych a wyobrażeniem co do szczegółów obowiązywania prawa, kształtowanych pod wpływem dominujących w określonych środowiskach opinii i utrwalonych stereotypów postępowania. W rezultacie może to skutkować dość poważną asymetrią między tym, co określane jest jako prawo intuicyjne a prawem pozytywnym (stanowionym)[9] i w konsekwencji brakiem przestrzegania zasad *de facto* obowiązujących.

Podstawy konstytucyjne

Analizę regulacji prawnych ściśle związanych z edukacją szkolną należy poprzedzić odniesieniem się do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej – jako aktu prawnego mającego najwyższą moc prawną w naszym kraju. Zgodnie z regułą hierarchiczną obowiązującą w Polsce, wszystkie akty prawne o niższej mocy prawnej niż Konstytucja muszą być z nią zgodne. Oznacza to, że regulacje prawne zawarte m.in. w ustawach i rozporządzeniach nie mogą pozostawać w sprzeczności z Konstytucją. Fakt ten ma istotne znaczenie dla dalszej analizy. Wskazuje bowiem, że przepisy prawne artykułowane w ramach prawnego porządku krajowego, w tym także w ramach tzw. prawa oświatowego, muszą respektować postanowienia konstytucyjne.

Art. 30 ustawy z dnia 2 kwietnia 1997 roku – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej[10] wskazuje, że: *„Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych"*. Dyskryminacja zaś narusza godność człowieka i stanowi pogwałcenie tego, co stanowi esencję w zakresie praw człowieka. Natomiast art. 32 ust. 2 Konstytucji wypowiada wprost ogólny zakaz dyskryminacji. Zgodnie z tym zapisem *„Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny"*. Umieszczenie tego przepisu w rozdziale pt. *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela* w ramach „Zasad ogólnych" świadczy o jego randze w tym rozdziale, a sformułowanie ***„z jakiejkolwiek przyczyny"*** nie ogranicza katalogu cech, na których może opierać się dyskryminacja. Odnosi się zatem również do dyskryminacji ze względu na płeć.

8. M. Chomczyńska-Rubacha, *Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i Edukacja" 2011, nr 1 (80), s. 40.

9. A. Kojder, *Godność i siła prawa. Szkice socjologiczno-prawne*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 1995, s. 252-254.

10. Dz. U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483.

Mimo to, Konstytucja nie poprzestaje na ogólnym zakazie dyskryminacji zawartym w wyżej wskazanym art. 32 ust. 2. Kolejny przepis – art. 33 Konstytucji RP – odnosi się wprost do płci. Ustęp 1 tego artykułu wskazuje na równość praw kobiet i mężczyzn w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym. Natomiast ustęp 2 wskazuje na przykładowe obszary, których dotyczą równe prawa kobiet i mężczyzn. Wymieniono tu m.in.: kształcenie, zatrudnienie i zabezpieczenie społeczne. Katalog obszarów, w ramach których kobietom i mężczyznom przysługują równe prawa, nie jest tu katalogiem zamkniętym, o czym świadczy użycie sformułowania *„**w szczególności**”* (*„Kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do....”*). Co prawda art. 33 Konstytucji RP nie ustanawia wprost zakazu dyskryminacji ze względu na płeć, ale z zasady równości wobec prawa wynika zakaz dyskryminacji. Potwierdza to konstrukcja wspomnianego wcześniej art. 32 Konstytucji, który w ust. 1 statuuje zasadę równości wobec prawa, a w omawianym już ust. 2 – zakaz dyskryminacji. Powiązanie art. 32 i 33 Konstytucji RP prowadzi do wniosku, że równość praw kobiet i mężczyzn została w Konstytucji szczególnie wyeksponowana, a wobec tego nie jest możliwa interpretacja art. 32 ust. 2, która w ramach ogólnego zakazu dyskryminacji pomijałaby dyskryminację ze względu na płeć.

Polski system oświaty – fundamentalne zasady

Jednym z podstawowych aktów prawnych w zakresie prawa oświatowego odnoszącym się do edukacji szkolnej jest ustawa z dnia 7 września 1991 r. – o systemie oświaty[11]. Szczególnie istotna w omawianym kontekście jest preambuła tej ustawy, która stanowi: *„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. (...). Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do pełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”*[12]. Powyższe sformułowanie wskazuje na znaczenie zasad konstytucyjnych w ramach funkcjonowania systemu oświaty. Podkreślono również istotność innych aktów prawnych dotyczących ochrony praw człowieka z zakresu prawa międzynarodowego, których omówienie przekracza jednak ramy tego artykułu. Pozwolę sobie jednak zwrócić uwagę na jeden z nich – Konwencję o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 roku[13], do której odwołują się także przepisy innych aktów z zakresu prawa oświatowego.

Art. 2 Konwencji wskazuje, iż państwa, które ją podpisały mają obowiązek respektować i gwarantować prawa zawarte w tej konwencji *„wobec każdego dziecka niezależnie od rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych, statusu majątkowego, niepełnosprawności, cenzusu urodzenia lub jakiegokolwiek innego tego dziecka albo jego rodziców bądź opiekuna prawnego”*[14]. Jednocześnie art. 29 ust. 1 lit. d Konwencji podkreśla to, co szczególnie ważne z punktu widzenia niniejszego artykułu, a mianowicie konieczność zapewnienia przez Państwa-Strony takiego ukierunkowania nauki dziecka, aby przygotować je do *„odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia”*[15]. Oba powyższe przepisy odnoszą się wprost do zasady równości płci, z tym że w drugim przypadku nie chodzi o prawny zakaz dyskryminacji ze względu na płeć, ale o konieczność rozwijania w edukacji dziecka określonych postaw.

Ma to niebagatelne znaczenie w kontekście podejmowanej tu tematyki. Skoro bowiem ustawa o systemie oświaty w swojej preambule odwołuje się zarówno do Konstytucji, jak i Konwencji

11. To jest Dz. U. z 2004, Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami.

12. *Ibidem.*
13. Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526.
14. *Ibidem.*
15. *Ibidem.*

o Prawach Dziecka, to w świetle przytoczonych wyżej przepisów, zasadę równości płci i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć w edukacji szkolnej należy interpretować następująco:

- w obszarze podmiotowym – co oznacza równość wobec prawa i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć wszystkich podmiotów edukacyjnych, czyli nauczycieli i nauczycielek, uczniów i uczennic, ale także rodziców;
- w obszarze przedmiotowym – co oznacza respektowanie równości płci i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć uczniów i uczennic w procesie dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym. Nie chodzi tu jednak o relacje między poszczególnymi podmiotami, ale o kompetencje rozwijane w procesie edukacji, a zatem odpowiedni dobór treści, metod, środków, sformułowanie wymagań edukacyjnych, które pozwalają na rozwijanie kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw uczniów i uczennic w obszarze równości płci.

Oba obszary są ze sobą ściśle powiązane. Rozwijanie kompetencji uczniów i uczennic nie odbywa się w próżni. Towarzyszą temu określone relacje interpersonalne i grupowe, określona kultura (w tym kultura organizacyjna) szkoły, wreszcie określony kontekst społeczny, polityczny. Praktyczne działania nauczycieli i nauczycielek mogą wzmacniać lub osłabiać efekty uczenia się wynikające z programów nauczania, być spójne lub nie z planowanymi celami wychowania. Wszystko to zanurzone jest z kolei w określonym kontekście społeczno-politycznym, który niewątpliwie wpływa zarówno na obszar podmiotowy, jak i przedmiotowy w zakresie realizacji zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w ramach edukacji szkolnej. Chodzi tu nie tylko o świadomość społeczną, zakorzenienie określonych stereotypów związanych z płcią w danym społeczeństwie, kulturę prawną (zwłaszcza w zakresie stosowania i realizowania prawa), ale także polityczną inkluzję zagadnień związanych z edukacją równościową i inne cechy świadczące o dysfunkcjach systemu prawnego, np. niestabilność i eksplozję prawa, której skutkiem jest nadmiar szybko zmieniających się regulacji prawnych. Ta ostatnia cecha jest szczególnie widoczna w obszarze prawa oświatowego, a jej skutkiem jest często pozorność w zakresie przestrzegania prawa. Szkole może brakować czasu na to, by zajmować się/ zastanawiać nad realizacją tego, co ważne i fundamentalne, skoro konieczne jest wprowadzanie kolejnych zmian, tworzenie dokumentacji wedle nowych zasad, zmienianie procedur, mimo że poprzednie funkcjonowały dobrze. Takie zmiany stają się tym ważniejsze, im bardziej realne wydają się/są konsekwencje niedopełnienia tych wymogów.

W dalszej części artykułu skupię się na wybranych regulacjach z zakresu prawa oświatowego odnosząc je do poszczególnych wskazanych wyżej obszarów interpretacji/identyfikacji zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w edukacji szkolnej. Należy przy tym podkreślić, że zarówno zasada równości płci, jak i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć nie są co do zasady[16] artykułowane wprost w omawianych niżej regulacjach. Jednakże analiza podstaw zawartych w Konstytucji, Konwencji o prawach dziecka i w preambule do ustawy o systemie oświaty jednoznacznie wskazuje, że powinny być one uwzględniane, a co za tym idzie, mieścić się w ramach interpretacji poszczególnych przepisów prawnych.

Analiza wybranych regulacji prawnych związanych z edukacją szkolną

Nadzór pedagogiczny

Nadzór pedagogiczny jest ważną częścią funkcjonowania szkoły. Ze swojego założenia ma służyć nie tylko ocenie stanu i warunków oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły, ale także udzielaniu pomocy szkołom w wykonywaniu ich zadań, a także inspirowaniu nauczycieli i nauczycielek do innowacji

16. Wyjątek stanowią tu podstawy programowe kształcenia ogólnego, które w zakresie formułowanych wymagań szczegółowych odnoszą się wprost zarówno do zasady równości płci, jak i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć – rozporządzenie dotyczące podstaw programowych zostało jednak pominięte w niniejszej analizie ze względu na fakt, że podstawy programowe do nauczania poszczególnych przedmiotów były punktem zainteresowania szczegółowych analiz prowadzonych przez badaczki i badaczy w ramach projektu „Gender w podręcznikach". A zatem, raporty badawcze z tego projektu stanowią tu wyczerpującą analizę powyższych kwestii.

pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych (art. 33 ust. 1 ustawy o systemie oświaty). To, czy nadzór pedagogiczny spełnia rzeczywiście takie funkcje, to inna sprawa. Szczegółowa analiza przepisów w tym zakresie doprowadza do wniosku, że wsparcie i „inspirowanie" zajmują tu marginalną pozycję, podczas gdy zdecydowany prym niesie ocena i kontrola[17]. Wniosek ten ma także znaczenie dla analiz podejmowanych w tym miejscu.

W pierwszej kolejności należy wskazać art. 33 ust. 2 ustawy o systemie oświaty: odnosząc się do tej części nadzoru pedagogicznego, który koncentruje się na ocenie stanu, warunków i efektów działalności szkoły, zwraca on uwagę na pewne obszary podlegające nadzorowi (katalog nie ma tu jednak charakteru zamkniętego). Podkreślono tu m.in., że nadzorowi podlega:

- realizacja podstaw programowych,
- przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach,
- przestrzeganie statutu szkoły lub placówki.

Pierwszy zakres nadzoru odnosi się do obszaru przedmiotowego w zakresie identyfikacji zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć; trzeci – do podmiotowego; środkowy zaś łączy w sobie oba obszary. Podstawy programowe obowiązujące w Polsce na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół[18], szczegółowo sprecyzowane w załącznikach do tego rozporządzenia dla poszczególnych etapów kształcenia ogólnego, zawierają sprecyzowane wymagania, wśród których obecna jest tematyka z zakresu praw człowieka i ich ochrony, w tym również tematyka dotycząca równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć (szczegółowo na ten temat – zob. przyp. 1). Obecność tych zagadnień w edukacji gwarantowana jest zresztą przez omawianą wyżej preambułę ustawy o systemie oświaty, a upowszechnianie wiedzy o prawach dziecka (*notabene* również obecne w podstawach programowych) samo w sobie mieści upowszechnianie wiedzy o godności dzieci, o zakazie dyskryminacji również ze względu na płeć oraz o prawie dziecka do nauki, która ma przygotowywać do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, również w duchu równości płci.

Nadzór pedagogiczny w zakresie realizacji podstaw programowych przyjmuje, zgodnie z §7 ust.1 pkt 1 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*[19], formę ewaluacji mającej charakter zewnętrzny, czyli przeprowadzanej przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny (§2 pkt 5 rozporządzenia). Przypisanie tej formy nadzoru pedagogicznego do omawianych obszarów ma następujące skutki: po pierwsze, jak wspomniano wcześniej, nadzór pedagogiczny, wbrew założeniom ustawowym, koncentruje się głównie na „ocenie" i „kontroli" kosztem „wsparcia" i „inspirowania". Brak równowagi między poszczególnymi funkcjami nadzoru pedagogicznego należy ocenić negatywnie, ale z subiektywnego punktu widzenia, czyli z punktu widzenia podejmowanej tu tematyki, sprawa jest korzystna. Oznacza to bowiem, że również wymagania edukacyjne dotyczące zagadnienia równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć objęte są tą formą nadzoru, która jest dominująca. Ponadto konsekwencje negatywnej oceny, określonej przez organy nadzoru, są dużo poważniejsze w interesującym nas obszarze aniżeli w innych. I tak, uzyskanie oceny E, oznaczającej niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę (§7 ust. 3 pkt 5 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego) w ramach obszaru *„Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej"* (Załącznik do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*[20] skutkuje zgodnie z §10 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego[21] wydaniem przez organ sprawujący nadzór polecenia

17. V. Kopińska, *Rekonstrukcja kultury prawnej szkoły na podstawie (zmian) przepisów prawnych w zakresie nadzoru pedagogicznego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2013, nr 17 (2), s. 191-195.
18. Dz. U. z 2012 r. poz. 977 z późniejszymi zmianami.
19. Dz. U. z 2009 r., Nr 168, poz. 1324 z późniejszymi zmianami.
20. Dz. U. z 2013 r., poz. 560.
21. Dz. U. z 2009 r., Nr 168, poz. 1324 z późniejszymi zmianami.

dyrektorowi szkoły, które zobowiązuje go do opracowania programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania zgodnie z art. 34 ust. 2 ustawy o systemie oświaty. Niezastosowanie się do uwag i wniosków wskazanych przez organ nadzoru lub nieopracowanie albo niewdrożenie w terminie owego programu skutkuje wnioskiem (wiążącym dla organu prowadzącego szkołę) o odwołanie dyrektora szkoły (art. 32 ust. 2a ustawy o systemie oświaty) lub decyzją o cofnięciu zezwolenia na założenie szkoły w przypadku szkoły prowadzonej przez osobę fizyczną lub prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego (art. 32 ust. 3 ustawy o systemie oświaty).

Jeśli chodzi natomiast o nadzór pedagogiczny w zakresie przestrzegania statutu szkoły i przestrzegania praw dziecka, to można to rozpatrywać dwutorowo. Z jednej strony chodzi tu po prostu o respektowanie prawa, co objęte jest formą nadzoru pedagogicznego określaną jako „kontrola" (§1 pkt 9 oraz §6 pkt 2 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego). Z drugiej strony, statut szkolny jako akt prawny o charakterze wewnętrznym powinien być zgodny z prawem powszechnie obowiązującym i zgodnie z art. 60 ust. 1 ustawy o systemie oświaty powinien określać kompetencje poszczególnych organów funkcjonujących w szkole oraz prawa i obowiązki uczniów i uczennic, zadania nauczycieli i nauczycielek. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola i publicznych szkół[22] dokonuje uszczegółowienia wymagań stawianych statutom szkolnym. I tak, zgodnie z §2 ust. 1 pkt 1 i 2 załącznika nr 2, 3, 4 oraz §2 ust. 1 pkt 1 i 3 załącznika nr 5, 5a, 5b do tego rozporządzenia, w statucie powinny być określone cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz uwzględniające program wychowawczy i program profilaktyki szkoły oraz sposób wykonywania tych zadań, z uwzględnieniem optymalnych warunków rozwoju ucznia. Natomiast na podstawie §16b załącznika nr 2, §18b załącznika nr 3, §19 załącznika nr 4 i 5, §20 załącznika nr 5a, §21 załącznika nr 5b, statut szkoły powinien określać prawa ucznia z uwzględnieniem w szczególności praw zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka. A zatem, nieprzestrzeganie statutu szkoły jest równoznaczne z niewywiązywaniem się szkoły z tego, co jest deklarowane w statucie, a co odnosi się do relacji między podmiotami szkolnymi, w tym również do respektowania zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć. Jeżeli zatem szkoła nie respektuje tych zasad, a deklaruje je chociażby w sposób ogólny w programie wychowawczym szkoły lub też artykułuje w ramach praw uczniów i uczennic, to oznacza, że z jednej strony nie przestrzega statutu szkolnego (co powinno zostać zidentyfikowane w ramach kontroli), a z drugiej – nie respektuje określonych norm społecznych. Ten drugi aspekt ma poważniejsze konsekwencje, ponieważ stanowi obszar objęty ewaluacją zewnętrzną. Według §10 ust. 1 pkt 2 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego uzyskanie oceny E w obszarze zatytułowanym *„Respektowane są normy społeczne"* oznacza na poziomie podstawowym (D), że *„Zasady postępowania współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i rodziców"* (załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego[23]). Jeżeli wymaganie to nie zostanie spełnione chociażby na tym wskazanym wyżej podstawowym poziomie, powinno to skutkować przyznaniem oceny E, której konsekwencje zostały już określone wcześniej.

Programy nauczania i podręczniki

Regulacje prawne dotyczące programów nauczania i podręczników szkolnych należą do przedmiotowego obszaru edukacji szkolnej, na podstawie którego możemy identyfikować zasadę równości płci i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć. Podobnie jak w przypadku przepisów prawnych odnoszących się do nadzoru pedagogicznego, również w tym przypadku nie ma regulacji odnoszących się wprost do tematyki będącej przedmiotem zainteresowania w ramach tego artykułu. Niemniej jednak

22. Dz. U. z 2001 r., Nr 61, poz. 624 z późniejszymi zmianami.

23. Dz. U. z 2013 r., poz. 560.

interpretacja tych regulacji w świetle tego, co zostało wcześniej napisane, nie pozostawia wątpliwości. Programy nauczania muszą uwzględniać podstawy programowe i nie mogą tego czynić w sposób wybiórczy. Uwzględnienie podstawy programowej w programie nauczania danego przedmiotu oznacza, że podstawa programowa jest realizowana w całości przez ten program.

Zgodnie z art. 22a ust. 4 ustawy o systemie oświaty programy nauczania mogą wykraczać poza zakres treści nauczania ustalonych dla danych zajęć edukacyjnych w podstawie programowej. Nie jest jednak możliwe rezygnowanie z niektórych wymagań edukacyjnych, ponieważ dyrektor/dyrektorka szkoły, który/a dopuszcza (po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej) do użytku szkolnego przedstawiony przez nauczyciela lub zespół nauczycieli program nauczania (art. 22a ust. 6 ustawy o systemie oświaty), jest jednocześnie, zgodnie z art. 22a ust. 7 ustawy o systemie oświaty, odpowiedzialny/a za uwzględnienie w szkolnym zestawie programów nauczania całości podstawy programowej dla etapów kształcenia realizowanych w poszczególnych typach szkół. Owa odpowiedzialność dyrektora lub dyrektorki szkoły jest egzekwowana na poziomie wspominanego wcześniej nadzoru pedagogicznego w formie ewaluacji zewnętrznej. Warto raz jeszcze podkreślić, że realizacja podstawy programowej przez szkołę mieści się w ramach tego obszaru działalności, który w wyniku interpretacji przepisów prawnych dotyczących nadzoru pedagogicznego, może być uznawany przez szkoły za priorytetowy ze względu na konsekwencje wynikające z otrzymania oceny najniższej w zakresie jakiegokolwiek wymagania mieszczącego się w tym obszarze. Jeżeli zatem zasada równości płci i zakaz niedyskryminacji ze względu na płeć mieszczą się w ramach treści nauczania zawartych w podstawie programowej, to zgodnie z obowiązującym prawem powinny także zostać uwzględnione w ramach szkolnych programów nauczania.

Podobnie sprawa wygląda w przypadku regulacji prawnych dotyczących podręczników szkolnych. Art. 22ao ust. 3 pkt 1-3 ustawy o systemie oświaty wskazuje, że podręczniki powinny zawierać usystematyzowaną prezentację treści nauczania ustalonych w podstawie programowej. Jednocześnie, zgodnie z §2 ust. 1 pkt 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników[24], podręcznik powinien zawierać treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi. Obie wskazane wyżej regulacje zostały ujęte, zgodnie z §9 wyżej wskazanego rozporządzenia, w ramach kryteriów oceny podręcznika przez rzeczoznawców. Natomiast opinie rzeczoznawców mają kluczowe znaczenie, ponieważ to właśnie na ich podstawie minister podejmuje decyzję o dopuszczeniu lub nie danego podręcznika do użytku szkolnego. Należy przy tym zwrócić uwagę, że warunkiem dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego jest, zgodnie z §6 rozporządzenia w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, uzyskanie pozytywnych opinii[25] podręcznika. Warto również dodać, że zgodnie z art. 22as ust. 1 pkt 1,2 i 4, na listę rzeczoznawców może zostać wpisana osoba, która posiada wykształcenie wyższe magisterskie, doświadczenie i osiągnięcia w pracy naukowej lub dydaktycznej i rekomendacje instytucji potwierdzającej owe doświadczenie i osiągnięcia. A zatem podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego decyzją ministra powinien być zgodny z podstawą programową nauczania dla określonego przedmiotu na danym etapie edukacyjnym.

Należy zatem podkreślić raz jeszcze, że jeżeli podstawa programowa zawiera treści i wymagania odnoszące się do zasady równości płci i zakazu niedyskryminacji, to powinno mieć to swoje odzwierciedlenie w treściach podręcznikowych. Warto jednak zauważyć, że skoro przepisy prawne mówią o konieczności zgodności podręcznika z przepisami prawa, to nie ogranicza się to jedynie do uwzględnienia treści zawartych w podstawach programowych. Nawiązując do wcześniejszych uwag, czyli do Konstytucji RP, preambuły do ustawy o systemie oświaty oraz Konwencji o prawach dziecka, treści podręczników nie tylko po-

24. Dz. U. z 2014 r., poz. 909 z późniejszymi zmianami.

25. W przypadku, gdy opinie dotyczące tego samego zakresu (merytoryczno-dydaktycznego, językowego) są zakończone różnym stwierdzeniami (pozytywne lub negatywne zaopiniowanie podręcznika), zgodnie z §10 ust. 1 pkt 1 rozporządzenia w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, minister może zwrócić się do innego rzeczoznawcy o sporządzenie dodatkowej opinii.

winny wskazywać na zasadę równości płci i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć, ale również być konstruowane w oparciu o te zasady. Naruszeniem przepisów prawnych byłoby zatem nie tylko to, że mówiąc o ochronie praw człowieka i zakazie dyskryminacji pominięto treści dotyczące zakazu dyskryminacji ze względu na płeć, ale również to, że treści zawarte w podręczniku (także materiał ilustracyjny, który jest przedmiotem oceny w ramach opinii merytoryczno-dydaktycznych – §6 ust. 1 pkt 1, ust. 2 pkt 1, ust. 3 pkt 1, ust. 4 pkt 1, ust. 5 pkt 1) naruszają zasadę równości płci, dyskryminują kobiety lub mężczyzn.

Na tropach... czyli co z tego wynika

Powyższe analizy prowadzą do dwóch wniosków. Pierwszy jest następujący: zasada równości płci i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć mają swoje umocowanie prawne w analizowanych regulacjach związanych ze szkolną edukacją. Drugi wniosek wynika z kształtu analizowanych przepisów. Warto zwrócić uwagę, że żaden z analizowanych aktów prawnych z zakresu prawa oświatowego nie artykułuje wprost zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć. Co prawda, interpretacja tych przepisów nie budzi żadnych wątpliwości, niemniej jednak brak artykulacji interesujących nas tu kwestii jest niepokojący. O tym, że zasady te obowiązują, wnioskujemy na podstawie obowiązywania reguły hierarchicznej i wykładni systemowej. Jak można ocenić takie rozwiązanie?

Z formalnego punktu widzenia jest to oczywiście dopuszczalne. Odwoływanie się do praw człowieka, dziecka, nawiązywanie do najważniejszych aktów z zakresu prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka jest bardzo ogólne, ale skutkiem ogólności jest również „pojemność" przepisów. Dzięki ogólnym rozwiązaniom zmniejsza się ryzyko pominięcia kwestii bardziej szczegółowych, w tym przypadku poszczególnych praw lub obszarów dyskryminacji człowieka. Przepisy ogólne sprzyjają również interpretacji prawa w sytuacji przemian społeczno-kulturowych. Prawo nie jest w stanie przewidzieć wszystkich sytuacji, które mogą się zdarzyć w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W takiej sytuacji przepis ogólny jest dobrym rozwiązaniem, bo nie traci zbyt szybko swojej aktualności.

Z drugiej jednak strony, jednym z warunków skuteczności regulacji prawnej jest znajomość tej normy, wiedza adresatów o tym, że taka norma istnieje. Nie jest to, rzecz jasna, warunek gwarantujący jej skuteczność, niemniej jednak istotny. Jeżeli nie wiemy, że dana norma obowiązuje, możemy jej „przestrzegać" z dwóch powodów: przypadkowo lub w wyniku tego, że jest ona zgodna z zasadami/normami społecznymi, którymi się kierujemy w swoim postępowaniu, albo z zasadami/normami grupy, z którą się identyfikujemy. Z tego też powodu w prawie nie rezygnuje się z konstruowania norm np. deklaratywnych, oczywistych (bo wynikających z innych), norm zwracających uwagę na określone zachowania, które są szczególnie pożądane lub podkreślających określone zakazy, których przestrzeganie jest społecznie ważne. Potwierdzeniem tego jest fakt, że np. ustawa o systemie oświaty podkreśla konieczność respektowania Konstytucji czy aktów prawa międzynarodowego. Także wspomniana wyżej regulacja, wskazująca, że treści podręczników muszą być zgodne z prawem, w tym z ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi, pochodząca z rozporządzenia w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, to najlepszy przykład przepisu, który ma charakter ogólny, a jednocześnie oczywisty. Jego brak nie zmieniłby interpretacji przepisów. Natomiast zdecydowano się jednak na wyartykułowanie tego zapisu, by podkreślić jego znaczenie, przypomnieć o tym adresatom.

No właśnie... w procesie tworzenia prawa należy brać pod uwagę zrozumiałość języka prawnego[26], jego „czytelność" dla adresatów. W sytuacji ogromnego rozrostu przepisów prawa, ich przejrzystość jest szczególnie ważna. Nie chodzi przy tym jedynie o proporcje między niedostatkiem a nadmiarem regulacji prawnych[27], ale również o proporcje między poziomem nasyce-

26. W. Szubert , *Uwagi o kulturze prawnej*, (w:) *Naród – kultura – osobowość*. Księga poświęcona Profesorowi Józefowi Chałasińskiemu, praca zbiorowa, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1983, s. 584 i następne.
27. A. Redelbach, S. Wronkowska, Z. Ziembiński, *Zarys teorii państwa i prawa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN,1994, s. 165-166.

nia regulacjami prawnymi poszczególnych obszarów. Podkreślałam to wyżej, wskazując na to, że koncentracja na szczegółowych, niestabilnych regulacjach prawnych może doprowadzać do „osłabienia czujności", zaniedbywania tego, co stanowi bazę. Problem ten może być dodatkowo pogłębiany przez dominację formalnych aspektów stosowania prawa nad kwestiami merytorycznymi i celowościowymi[28].

Sądzę zatem, że zasada równości płci i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć powinny zostać wyartykułowane wprost przynajmniej w podstawowym akcie prawnym w zakresie prawa oświatowego, jakim jest ustawa o systemie oświaty. Rozwiązanie takie dawałoby większą przejrzystość adresatom tych regulacji prawnych, bo przypominałoby o ich znaczeniu. Wyartykułowanie zasady równości płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w ustawie o systemie oświaty nie zagwarantuje ich przestrzegania w oświacie, niemniej jednak jest ważne. Identyfikacja tych zasad w obecnym kształcie regulacji prawnych przypomina bowiem „tropienie". Jak wynika z przedstawionych w tym artykule analiz zasada równości płci i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć w istotnych regulacjach prawnych związanych z edukacją szkolną są bowiem obecne, ale żeby sformułować taki wniosek należy sięgnąć poza prawo oświatowe. Trzeba je zatem „wytropić", a to z pewnością nie jest dobre rozwiązanie. ◀

28. W. Szubert, op. cit., s. 583.

Bibliografia

Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011.

Chomczyńska-Rubacha M., *Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i Edukacja" 2011, nr 1 (80).

Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: WSHE, 2004.

Dzierzgowska A., Rutkowska E., *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku*, Warszawa: wyd. Fundacja Feminoteka, 2008.

Kojder A., *Godność i siła prawa. Szkice socjologiczno-prawne*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 1995.

Kopińska V., *Rekonstrukcja kultury prawnej szkoły na podstawie (zmian) przepisów prawnych w zakresie nadzoru pedagogicznego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2013, nr 17 (2).

Pankowska D., *Kwestia płci i rodzaju – „nieobecny dyskurs" w kształceniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 19 (2).

Redelbach A., Wronkowska S., Ziembiński Z., *Zarys teorii państwa i prawa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.

Szubert W., *Uwagi o kulturze prawnej*, (w:) *Naród – kultura – osobowość. Księga poświęcona Profesorowi Józefowi Chałasińskiemu*, praca zbiorowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1983.

Akty prawne:

Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 roku, Dz. U. z 1991 r., Nr 120, poz. 526.

Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 roku – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. – o systemie oświaty, t.j. Dz. U. z 2004, Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r. poz. 977 z późniejszymi zmianami.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2009 r., Nr 168, poz. 1324 z późniejszymi zmianami.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2013 r., poz. 560.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola i publicznych szkół, Dz. U. z 2001 r., Nr 61, poz. 624 z późniejszymi zmianami.

Rozporządzenia Ministra Edukacji narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz. U. z 2014 r., poz. 909 z późniejszymi zmianami.

10 PŁEĆ JĘZYKA POLSKIEGO

Maciej Duda

Język jest kodem i narzędziem, które jednocześnie opisuje świat, kształtuje wyobrażenia mówiących i słuchających oraz wartościuje. Jako nośnik informacji ilustruje więc poglądy, przekonania i postawy jego użytkowników, toteż w formach językowych bardzo często znajdują się informacje oparte na stereotypach rozumianych jako ustabilizowane, nierzadko uproszczone sądy wartościujące utrwalone w pamięci zbiorowej. Nie ulega wątpliwości, że wizerunek płci użytkowników i użytkowniczek języka nie jest przy jego pomocy obrazowany paralelnie. Nie tylko ukazuje wyraźne różnice wartościujące, ale też asymetrie czy nierówności dotyczące częstotliwości użycia określonych form płciowych w oficjalnym uzusie.

Badając płeć języka polskiego, można postawić tezę o jego androcentryzmie, bowiem uniwersalizowany rodzaj męski znajduje się w centrum większości wypowiedzi. Staje się on także słowotwórczą podstawą rzeczowników. Przyglądając się wskazanej tezie, sprawdzić należy, jaki wpływ na wskazaną nierówność dotyczącą rodzaju językowego mają: historyczne przekazy opisujące patriarchalne relacje społeczne oraz współczesny uzus językowy. Czy ten ostatni dopuszcza zmiany, wskazuje rozwiązania, które ilustrują równościowe czy partnerskie relacje społeczne, rodzinne i zawodowe, które niewątpliwie obserwujemy, czy też przy pomocy zastanych, skostniałych form konserwuje historyczny obraz, nie różnicy, ale hierarchii płciowej. Przegląd językowych rozwiązań opisujących płeć jego użytkowników obejmie także mechanizmy ujednolicania płci, bądź celowego lub przypadkowego usuwania jej z przekazów.

Już samo wprowadzenie wskazuje kilka możliwości użytkowania języka polskiego w kontekście kodowania płci jego użytkowników i użytkowniczek. Zauważyć jednak należy, że mimo sporego pola do działania polskie badania nad relacjami między językiem a płcią, czyli nie tylko te dotyczące obrazu płci zakodowanego w języku polskim, ale też te ukazujące różnice w języku kobiet i mężczyzn i ich sposobie komunikowania się, nie cieszą się szerokim zainteresowanie badaczy i badaczek. Małgorzata Karwatowska i Jolanta Szpyra-Kozłowska piszą wprost, że *„w Polsce badania nad komunikacją językową kobiet i mężczyzn nie są rozwinięte”*[1]. Jako wyjątek wskazują prace Kwiryny Handke, która w języku współczesnych Polek dostrzega *„dużą liczbę ekspresywizmów: wykrzykników, zdrobnień, spieszczeń oraz wyrazów dźwiękonaśladowczych”*[2]. Inaczej prezentuje się część badań dotycząca androcentryzmu języka polskiego.

Prekursorem wskazanych badań nazwać można Jana Baudoin de Courtenay (1845-1929), który twierdził, że *„wszelkie prawidła, maksymy, ustawy, artykuły praw, trzymane w tonie ogólnym i stosujące się do wszystkich mieszkańców, redagowane są w rodzaju męskim. (...) Wobec tego, jeżeli artykuł prawa kryminalnego, mówiący tylko o przestępcach stosujemy także do ’przestępczyń’, czyli do kobiet, to również brak wzmianki o kobietach np. w ustawach uniwersyteckich, nie powinien być tłumaczony w sensie organizacyjnym, ale przeciwnie, w sensie rozszerzającym”*[3]. Ta krótka opinia wskazuje istotny paradoks interpretacji struktury i użytkowania języka. Odnosząc się do zasobu leksykalnego czy frazeologii, badacz pisał z kolei o *„usamczeniu”* i *„maskulinizacji myślenia*

1. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językoznawstwo* [hasło], (w:) M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mrozik, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa: Czarna Owca 2014, s. 221-222.
2. Op. cit, s. 222.
3. J. Baudoin de Courtenay, 1984, *Wpływ właściwości myślenia językowego polskiego na psychikę w ogóle*, w: J. Badara, J. Szymczak, (red.), *O języku polskim*, Warszawa, 215-225, *op. cit.*, M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i On w języku polskim*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 37.

językowego"[4]. W 2010 roku Karwatowska i Szpyra-Kozłowska napiszą: *„Jak widać, niewiele zmieniło się w tej kwestii"*[5].

Frazeologia

Na podstawie oglądu słowników oraz samodzielnych badań i obserwacji Romy Łobodzińskiej[6] odpowiedzieć możemy, jak prezentowana była kobieta w języku polskim. Podstawowym materiałem staną się tutaj frazeologizmy oraz przysłowia, które najczęściej określane są jako społeczne prawdy. *Słownik Języka polskiego* pod red. Doroszewskiego (Warszawa 1958–1969) wśród głównych, pejoratywnie nienacechowanych określeń kobiety wyszczególnia następujące alfabetycznie określenia: »baba« – rubasznie, żart. o kobiecie dojrzałej; »dziewczyna« – młoda kobieta, zwłaszcza niezamężna; »kobieta« – dorosły osobnik płci żeńskiej; »niewiasta« – określenie literackie, kobieta; »panna« – młoda kobieta niezamężna, dziewica; »żona« – kobieta zamężna. Już to proste zestawienie wskazuje dwa główne konteksty, w jakich prezentowania była i często jest kobieta: wiek oraz społeczna zależność, pozycja. Wspomniane wcześniej badaczki pokazują pozostałe – najliczniejsze pod względem ilości frazeologizmów – konteksty, w których pojawia się postać kobiety w języku polskim. Wśród nich wymienić należy: wygląd zewnętrzny, charakter oraz aktywność. Zakres zwrotów opisujących wygląd zewnętrzny obejmuje sformułowania pozytywnie wartościujące młodość powiązaną z urodą (Dziewczyna jak malowana; Dziewczyna jak obraz; Dziewczyna jak róża; Dziewczyna jak złoto), negatywnie zaś ujmuje powiązania dziewczyny z dojrzałością i fizyczną siłę (Baba jak stóg siana; Baba jak żaba; Baba, mógłbyś nią dzieci straszyć). W ten sposób pozytywny obraz kobiety staje się przeciwstawnym uzupełnieniem obrazu męskości, negatywny jest zaś jego przedłużeniem. Konteksty opisujące charakter kobiet najliczniej potwierdzać mają: zmienność i niestałość (Niewiasta każda zmienną jest; Kobieta zmienną jest; Lód marcowy – statek białogłowy; U niewiasty między tak a nie nawet włosa nie przewleczesz; Niewiasty trudno rządzić), kłótliwość, dokuczliwości, złośliwość (Ukróć człeku babie ozór, a stracisz do kłótni pozór; Nie trzeba mu psa, bo go baba obszczeka; Stara panna i z kamieniami na drodze się wadzi); pejoratywnie wartościowaną ciekawość i upór (Ciekawy jak baba; Zaspokoić ciekawość kobiety, to jak napełniać wodą przetak; Każda baba z natury uparta; Na babski upór nie ma lekarstwa; Łatwiej wroga pokonać, niż kobietę przekonać) lub admirowaną dobroć, opiekuńczość i gospodarność (Dziewczyna jak anioł) oraz konotacje urody (Dobra żona męża korona; kobieca ręka).

Wśród aktywności przypisywanej kobietom zasób słownikowy prezentuje konteksty dotyczące ich seksualności oraz plotkarstwa. Oba zakresy waloryzowane są pejoratywnie: rozwiązłość/rozpusta (Nie ustrzeżesz niewiasty świerzbiącego łona; Łatwiej wór pcheł upilnować niż jedną kobietę; Kobieta upadła; Dziewczyna uliczna; Dama z półświatka; Kobieta z przeszłością), gadulstwo i plotkarstwo (Łatwiej powstrzymać w biegu rzekę, niż powściągnąć niewiastę w gadaniu; Dwa lata baby w kryminale siedziały i jeszcze się do woli nie wygadały; Miele językiem jak baba; Po całym mieście chodzą plotki niewieście; Białej głowie dość dwie słowie, będzie plotka, co się zowie; babskie gadanie; kobieca gadatliwość; paplać jak baba; Rozgadał się jak baba w maglu). Podobnej ocenie podlega obraz energiczności i stanowczości, która stereotypowo zarezerwowana dla mężczyzn (w kontekście męskości waloryzowana pozytywnie) w kontekście kobiecości, w powszechnym przekazie, jest synonimem despotyzmu oraz zachwiania ról płciowych – w odbiorze historycznym; lub ról społeczno-płciowych w kontekście nauk współczesnych (Gdzie żona panuje, tam mąż pokorny; Niedobrze tam, gdzie mąż w spódnicy, a żona w gatkach chodzi; Herod-baba).

Na podstawie powyżej zaprezentowanych przykładów stwierdzić można, że podstawą obrazu kobiety w języku polskim jest pewna niestałość i niemożliwość racjonalnego osądu jej aktywności, która przede wszystkim przedstawiana jest w formach skrajnych, anioła lub kobiety upadłej, oddanej żony lub Herod-baby. Stereotypowe wyobrażenie kobiety dotyczy jej wyglądu,

4. *Ibidem*, s. 57.
5. *Ibidem*, s. 57.
6. Łobodzińska R., *Jaka jest kobieta w języku polskim*, (w:) *Język a kultura. Płeć w języku i kulturze*, t. 9, Wrocław: Wiedza i Kultura, 1994.

sposobu zachowania, mówienia, postępowania. Jej obraz jest zróżnicowany, jednak poddany dwóm przeciwstawnym ujęciom stereotypowym: nacechowanemu pozytywnie, zawierającemu takie cechy jak uroda, młodość, opiekuńczość, dobroć, gospodarność, słabość, delikatność, kruchość oraz nacechowanemu negatywnie, zawierającemu takie cechy jak dojrzałość, starość, brzydota, chytrość, upór, kłótliwość, gadulstwo. Zaznaczyć należy, że także obraz mężczyzny w języku polskim ulega wielu stereotypom, uproszczeniom oraz określeniom obelżywym[7], jednak w odróżnieniu od obrazu kobiet, umieszcza się ich w roli sprawczej oraz w przestrzeni oficjalnych działań, poza sferą domową przynależną kobiecie. To doskonale ilustruje patriarchalny system, w jakim funkcjonowali i funkcjonują Polki i Polacy od setek lat.

Większość z wymienionych określeń, które przypomniały badania Łobodzińskiej, dziś nie znajduje się w oficjalnym użyciu. Wskazane formy nie są rozpowszechniane przez media oraz literaturę, co nie oznacza, że nie znajdują się w uzusie codziennego języka mówionego. To oficjalne, nie tyle odrzucenie, co nieużywanie wskazanych frazeologizmów, nie pociągnęło jednak za sobą zastąpienia ich formami, które obrazowałyby współczesną aktywność kobiet, szczególnie tę zawodową, uprawianą w sferze oficjalnej. Formy oficjalne pozostają androcentryczne, premiując męskość: mąż stanu, męska decyzja, męski świat, męska rzecz. Mimo zmian społecznych nadal funkcjonuje jednoznaczne rozróżnienie na męską rozmowę i babskie gadanie, pierwsze łączy się ze sprawczością i efektem, drugie z próżnym potokiem słów.

Karwatowska i Szpyra-Kozłowska zwracają także uwagę na mechanizm semantycznej pejoratywizacji. Ten opiera się na

7. Tę kwestię najwłaściwiej opisuje następująca konkluzja: *„Jak starałyśmy się wykazać (…), istnieją pewne obszary słownictwa, w tym liczne, współcześnie powstające wyrażenia, w których to właśnie 'płeć brzydka' postrzegana jest krytyczniej niż 'płeć piękna'. Świadczą o tym choćby określenia użyte w poprzednim zdaniu, sugerujące, że uroda jest domeną kobiet, jej brak zaś charakteryzuje mężczyzn. Jednakże zestawienie bardzo obszernych bogatych i wielopłaszczyznowych danych (…) prowadzi do wniosku, iż przypadki negatywnego obrazowania mężczyzn nie zmieniają w żaden zasadniczy sposób naszej wcześniejszej konkluzji o silnie androcentrycznym charakterze współczesnej polszczyzny."* M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci*, s. 138.

stopniowej zmianie wcześniej neutralnego określenia kobiety w określenie negatywne. Przykładem może być leksem »dziwka«, kiedyś oznaczający wiejską dziewczynę, dziś prostytutkę. Badaczki nie odnotowały *„podobnego zjawiska w przypadku form rodzaju męskiego"*[8].

Asymetrie rodzajowo-płciowe i luki leksykalne

Poza nierównościami wpisanymi w przysłowia i frazeologizmy Karwatowska i Szpyra-Kozłowska zwracają uwagę na inne formy, które podtrzymują androcentryzm czy seksizm językowy. Wśród nich wymieniają *„imiona i nazwiska, zwroty adresatywne, słowotwórstwo rzeczowników pospolitych, luki leksykalne, gatunkowość rzeczowników męskoosobowych* [oraz, MD] *pejoratywizację rzeczowników żeńskoosobowych"*[9]. Przyglądając się bliżej wymienionym zakresom, można łatwo zauważyć, że nie tylko w kulturze i języku polskim imiona, czyli pierwsza podmiotowa charakterystyka dziecka wiążąca się z oczekiwaniami i planami rodziców wobec niego, są pochodną stereotypowych sądów dotyczących płci. Imiona żeńskie nawiązują do nazw kwiatów: Róża, Jaśmina, Wiolet(t)a – *Violet,* lub cnót: Weronika – *Vera* – wiara, z kolei imiona męski zyskują konotacje w sile i władzy, np. Władysław – sława, lub odzwierciedlają wdzięczność – Bożydar. Nazwiska noszone przez kobiety są nazwiskami ich ojców i mężów. Linia matrylinearna zostaje prawnie wymazana. Podobnie dzieje się w powszechnym uzusie, gdy heteroseksualne pary określa się mianem męża lub partnera, np. Maćkowie, Ryśkowie, Nowaki, ewentualnie nazwą pełnionej przez mężczyznę funkcji, np. doktorostwo, profesorostwo.

Podstawową zależnością słowotwórczą, której mechanizm, ale nie wynik podtrzymuje androcentryczny status języka polskiego jest tworzenie pospolitych rzeczowników żeńskich od męskich. To rzeczowniki rodzaju męskiego są w języku polskim podsta-

8. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językoznawstwo* [hasło], (w:) *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, s. 220.
9. *Ibidem*, s. 219.

wą feminatywów. Jako takie są więc uznawane za obiektywne i nienacechowane. Dodatkowo uznawane są za uniwersalne, ponieważ gatunkowo oznaczają zarówno mężczyzn, jak i kobiety. Podwójną funkcję rzeczowników męskoosobowych określa się w językoznawstwie mianem generyczności lub gatunkowości. Odnosić będą się one tylko do mężczyzn (np. nauczyciele, uczniowie) lub oznaczać będą zarówno kobiety, jak i mężczyzn (nauczyciele, uczniowie). Taka klasyfikacja każe określać rzeczowniki żeńskie jako pochodne, wtórne oraz nacechowane. Nie wszystkie rzeczowniki męskie uzyskują jednak odpowiednik żeński. Dzieje się tak w zakresie nazw prestiżowych funkcji i zawodów, które historycznie zarezerwowane były przede wszystkim dla mężczyzn (np. prezydent, rektor). Ów brak nazwać należy luką leksykalną. Warto zaznaczyć, że współcześnie następujące zmiany społeczne i polityczne zostają odzwierciedlone w języku, co łączy się z wypełnianiem owych luk. Uwagę zwrócić należy także na luki leksykalne dotyczące określeń dla męskich wykonawców tradycyjnie kobiecych zawodów: przedszkolanki, akuszerki, pielęgniarki. W takich wypadkach luka leksykalna zostaje szybko wypełniona słowotwórczo, tak aby mężczyźni nie byli określani przy pomocy form żeńskich, stereotypowo uznawanych za niestosowne. Tempo zmian wprowadzanych w przeciwnych wypadkach jest znacznie mniejsze. Wśród przykładów wystarczy wspomnieć następujące określenia: posłanka, ministra, marszałkini. Likwidacji luk leksykalnych towarzyszy też problem związany z prestiżem i uznaniem. Żeńskie formy określające oficjalnie pełnione funkcje są często uważane za formy ujmujące społecznego prestiżu lub formy niegrzeczne. Obrazując kwestię prestiżu i zmiany językowej, Karwatowska i Szpyra-Kozłowska powołują się na określenie nauczyciel i nauczycielka, które na podstawowych i średnich szczeblach edukacji jest ekwiwalentne, jednak na uczelni pracuje już nauczyciel akademicki, a nie nauczycielka akademicka.

W języku polskim nazwy zawodów i tytułów naukowych w rodzaju żeńskim tradycyjnie tworzymy przez dodanie do nazwy zawodu w rodzaju męskim formantu -ka lub -ini/-yni (kelnerka, wizażystka, nauczycielka, pisarka, dozorczyni, wychowawczyni, sprzedawczyni). Proces wypełniania luk leksykalnych dotyczących określeń zawodowych oraz pełnionych funkcji publicznych nie może opierać się jednak na wykorzystaniu już zaanektowanych formantów -owa i -ina. Przy ich pomocy buduje się bowiem określenia żeńskie, ale odmężowskie (np. prezydent – prezydentowa, tzn. ‘żona prezydenta’, sędzia – sędzina, czyli ‘żona sędziego’). Co ważne, rzeczowników bez formantu -ka lub -ini/-yni używanych w funkcji nazw zawodów i tytułów kobiet nie odmieniamy, ale towarzyszące im orzeczenia i przydawki stawiamy już w rodzaju żeńskim (Surowa profesor uśmiechnęła się w końcu; Biedna magister drżała przed złośliwą doktor.). Wyjątek stanowią nazwy zawodów zakończone na -a (ortopeda, logopeda). Towarzyszą im przydawki w rodzaju męskim (Była doświadczonym logopedą). Niestety wspomniana powyżej zależność wynikająca z odczucia prestiżu powoduje, że poprawne językowo formy tworzone za pomocą formantu -ka (dyrektorka, kierowniczka) odczuwane są jako mniej poważne lub protekcjonalne. Wiąże się to nie tylko z opinią, wedle której żeńskie określenia są nacechowane pejoratywnie, mniej godnie niż męskie określenia, ale też z faktem, że sam format -ka w języku polskim używany jest do budowania deminutywów, do zdrabniania, budowania określeń hipokorystycznych (pieszczotliwych), co w powszechnym odbiorze umniejsza znaczenie pełnionej funkcji czy roli. Z kolei inne formanty budujące *„nazwy istot odmiennej płci”*[10]: -ina (babina), -isko (kobiecisko), -ica (pannica, aktorzyca), -ula (matula) są często wyrażeniami o zabarwieniu emocjonalnym, pozytywnym lub negatywnym, wyrażają współczucie, pogardę, politowanie lub sympatię, przez co przynależą do form nacechowanych.

Kolejnym problemem w budowaniu feminatywów jest fakt, że w języku polskim formy mogące określać zawodowe funkcje kobiet wykorzystywane są do oznaczania pozaosobowych desygnatów, np. pilotka (czapka), adwokatka (teczka), reżyserka (pomieszczenie). Podobne podwójne znaczenie mają także żeńskie formy narodowe, np. Hiszpanka, Polka, Amerykanka, Finka,

10. J. Strutyński, *Gramatyka polska*, Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński, 2002, s. 256.

Japonka. W tym kontekście różnicę wprowadza jedynie pisownia: hiszpanka (choroba), polka (taniec), amerykanka (łóżko), finka (nóż), japonki (rodzaj obuwia).

W języku polskim, w zakresie płci ważna pozostaje także liczba mnoga, gdzie rodzaj żeński nie występuje. Mamy rodzaj męsko- i niemęskoosobowy.

Przedstawione problemy wzmocnione zostają tradycją prawną obowiązującą w naszym kraju. Żaden obywatel ani obywatelka nie może podpisać umowy o pracę w zawodzie, którego nie ma w oficjalnym spisie. Ten obejmuje przede wszystkim męskie nazwy zawodów, poza wyjątkami: akuszerka, pielęgniarka, sprzątaczka. W podobny sposób budowane zostają oficjalne dokumenty, np. regulaminy, w których treści znaleźć można następujące zapisy: *„Część urlopu niewykorzystaną z powodu urlopu macierzyńskiego należy pracownikowi udzielić w terminie późniejszym”* lub *„Nauczyciela akademickiego w ciąży (...)”*[11]. Analogicznie konstruowana jest narracja szkolnych podręczników, gdzie poza częstym użyciem gatunkowych rzeczowników męskoosobowych (uczeń, nauczyciel, wychowawca, historyk) zaobserwować można językową niewidzialność kobiet, którą rozumieć należy jako *„sposób redagowania tekstów adresowanych do obu płci z całkowitym pominięciem lub znaczną marginalizacją kobiet”*[12].

Czynnikiem budującym niewidzialność kobiet, poza strukturą samego języka i uniwersalizacją rodzaju męskiego, jest także większościowe uwzględnianie w tekstach postaci męskich, opisu ich doświadczenia oraz prowadzenia narracji uwzględniającej przede wszystkim punkt widzenia bohatera, nie bohaterki, co ilustrują takie polecenia, jak *„Napisz krótkie wspomnienie z wakacji a) jako dziewięcioletni Marek, b) jako dziadek Marka”* lub krótsze polecenia zawarte w ćwiczeniach: *„Zauważyłeś (...)”, „Jakich wybrałbyś (...)?”, „Jak nazwałbyś (...)?”, „Jaki film obejrzałeś ostatnio?”, „Jak byś się wówczas zachował?”, Czy zastanawiałeś się (...)?”*[13].

11. Zob:M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci*, s. 104 i 105.
12. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językowa niewidzialność kobiet* [hasło], (w:) *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, s. 217.
13. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci…*, s. 107-111.

Językoznawstwo feministyczne

Z powyższego jednoznacznie wynika, że w uzusie języka polskiego, w języku literackim oraz w zapisie prawnym prym wiodą męskie formy nazw funkcji, zawodów, określeń wykształcenia czy zwolenników konkretnych idei. Teza o językowym seksizmie lub językowym androcentryzmie przez badaczy traktowana jest w różny sposób. Autorki *Lingwistyki płci,* Małgorzata Karwatowska i Jolanta Szpyra-Kozłowska wymieniają następujące stanowiska językoznawców względem językowego seksizmu: *„1. Pomijanie analizowanego zjawiska; 2. Podejście informacyjno-relacjonujące (bez oceny); 3. Relacjonująco-krytyczne; 4. Akceptacja lub negacja seksizmu; 5. Językoznawstwo feministyczne”*[14]. To ostatnie, choć najmniej reprezentowane w polskich badaniach, wydaje się najważniejsze w kontekście podważania stereotypowych przekazów językowych. Oczywiste jest, że badacz/badaczka powołujący/a się, postulujący/a feministyczne zmiany w androcentrycznym języku, spotka się z przeświadczeniami, które za Pauwels wymieniają także autorki *Lingwistyki płci*. Owa badaczka/ów badacz musi zmierzyć się z:

A) *„zaprzeczeniem, że seksizm językowy w ogóle istnieje;*
B) *zaprzeczeniem, że stanowi on problem, lub minimalizowaniem jego znaczenia;*
C) *oskarżeniem, że wszelkie zmiany są niedopuszczalną próbą cenzurowania języka i sterowania nim;*
D) *zarzutem, iż modyfikowanie języka stanowi naruszenie wielowiekowej tradycji kulturowej, przyzwyczajeń językowych użytkowników i oszpecenie jego urody;*
E) *oskarżeniem reformatorów o feministyczny fanatyzm i wyolbrzymianie konsekwencji seksizmu językowego;*
F) *zarzucaniem reformatorom niekompetencji językoznawczej i dyskredytowaniem wyników ich badań;*
G) *wyśmiewaniem, ośmieszaniem i wyszydzaniem wysuwanych propozycji zmian;*

14. Zob: *Ibidem*, s. 251-264.

H) *negowaniem możliwości wprowadzenia modyfikacji języka na podstawie założenia, iż nie zyskają one akceptacji społecznej”*[15].

Według obserwacji, z nieseksistowskich form języka częściej korzystają jego użytkowniczki, co jest zrozumiałe przez wzgląd na opisywanie przez nie własnego świata, własnych emocji, własnej roli, siebie samej. Wśród najważniejszych mechanizmów, które wpływają na zmniejszenie językowego androcentryzmu wymienić należy:

A) naprzemienne stosowanie form męskich, żeńskich i bezosobowych, trzeba jednak pamiętać, że może to prowadzić do braku gramatycznej spójności;

B) korzystanie ze słowotwórczych sufiksów -ka , -ina;

C) wykorzystywanie mechanizmu neutralizacji, np.: używanie zwrotów »personel« zamiast »pracownicy«, »klientela« zamiast »klienci«;

D) używanie dwóch rzeczowników zamiast liczby mnogiej, np.: »Polacy« – »Polki i Polacy«; »Rodacy« – »Rodaczki i Rodacy«;

E) zastępowanie męskich zaimków formami bardziej ogólnymi, np.: zamiast „Każdy ma wolny wybór” – „Wszyscy mają wolny wybór”;

F) wykorzystywanie *splittingu*, np.: wszyscy/wszystkie, Wszyscy_tkie (to dość trudne, ponieważ język polski ma rozbudowaną fleksję, więc łamanie rzeczowników, zaimków, przymiotników, liczebników i częściowo czasowników przeczy ekonomii językowej[16].

15. *Ibidem*, s. 250.
16. *Ibidem*, s. 278-281

Wskazane rozwiązania, odpowiednie do zastosowania we wszystkich podręcznikach oraz innych tekstach, mogą spotkać się z zarzutem braku językowej ekonomii. W tym momencie należy jednak rozważyć, czy ważniejsza jest dla nas oszczędność czasu oraz papieru, czy podmiotowe podejście do uczniów, uczennic, nauczycielek i nauczycieli, które zmieni dotychczasowe *„polskie myślenie językowe cechują[ce się] nierówn[ym] traktowanie[m] płci tj. seksualizacj[ą] (upłciowienie[m]), maskulinizacj[ą] (usamczenie[m]) i wirylizacj[ą] (umężnienie[m])”*[17]. ◀

17. *Ibidem*, s. 253.

Bibliografia

Anusiewicz J., Handke K., *Płeć w języku i kulturze*, (w:) tychże, *Język a kultura*, t. 9, Wrocław: Wiedza i Kultura, 1994.
Arabski J., Ziębka J., *Płeć języka – język płci*, Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, 2010.
Bryła W., *Określenia wartościujące płeć w historii języka polskiego*, (w:) E. Łoch (red. nauk.), *Modernizm i feminizm. Postacie kobiece w literaturze polskiej obcej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.
Górnikowska-Zwolak E., *Język jako narzędzie w oddziaływaniu socjalizacyjnym*, w: *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2009.
Handke, K., *Język a determinanty płci*, w: *Płeć w języku i kulturze*, Wrocław: Wiedza i Kultura, 1992.
Handke, K., *Stosunek kobiet do nurtów feministycznych i języka*, (w:) K. Handke, H. Dalewska-Greń (red.), *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku*, Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, 1994.
Handke, K., *Styl kobiecy we współczesnej polszczyźnie kolokwialnej*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej" 1989, nr XXVI, Warszawa.
Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Językowa niewidzialność kobiet we współczesnej polszczyźnie*, „Stylistyka" 2004, nr XIII.
Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Językowa niewidzialność kobiet* [hasło], (w:) M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mrozik, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa: Czarna Owca, 2014.
Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Językoznawstwo* [hasło], (w:) M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mrozik, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa: Czarna Owca, 2014.
Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i On w języku polskim*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Oblicza płci. Język kultura i edukacja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012.
Lakoff R., *Language and Woman's Place*, New York: Harper Colophon Books, 1975.
Łaziński M. *O pannach i paniach. Polskie rzeczowniki tytularne i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
Łobodzińska R., *Jaka jest kobieta w języku polskim*, (w:) *Język a kultura. Płeć w języku i kulturze*, t. 9, Wrocław: „Wiedza i Kultura", 1994.
Mills S., *Language and sexism*, New York: Cambridge University Press, 2008.
Pelcowa H., *Społeczne i kulturowe uwarunkowania słownictwa gwarowego a determinanty płci*, (w:) E. Łoch (red. nauk.), *Modernizm i feminizm. Postacie kobiece w literaturze polskiej obcej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.
Sławiński J., *Gramatyka Polska*, Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński, 2002.
Teodorczyk M., *„Była nabożną i przędła". Kilka uwag o lingwistyce widzianej z perspektywy feministycznej*, „UNIgender" 2006, nr 1, http://www.unigender.org/?page=biezacy&issue=00&article=03.
Tytuła M., Łosiak M., *Polski bez błędów. Poradnik językowy dla każdego*, Warszawa-Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2008.

11 JĘZYK JAKO NARZĘDZIE SOCJALIZACJI

Maciej Duda

Truizmem jest stwierdzenie, że jednym z głównych narzędzi socjalizacji jest język. Nauczycielki czy wychowawcy w procesie uspołecznienia uczniów i uczennic mogą korzystać z różnych teorii komunikacji. Magdalena Karkowska jako najciekawsze z nich wymienia interakcjonizm symboliczny G. H. Meada, stanowisko dramaturgiczne E. Goffmana oraz etnometodologię H. Garfankla i teorię działania komunikacyjnego J. Habermasa[1]. W każdej z tych teorii badaczka upatruje przesłanki pedagogiczne. W poniższym tekście nie zamierzam jednak pokazywać, przy pomocy jakich teorii oraz narzędzi możemy socjalizować uczniów i uczennice. Zamiast tego, projektując czytelniczki i czytelników tej publikacji, ustawię ich w roli głównych dysponentów_tek narzędzia, jakim jest język, bez względu na zakres prowadzonego przez nich przedmiotu oraz, w oparciu o teorię ukazującą działanie ukrytego programu, jednoznacznie uczynię ich i je odpowiedzialnymi za budowę kodu i pola symbolicznego klasy. Z tej też przyczyny na marginesie pozostawię poznawczy aspekt używanego przez nich języka, głównymi wątkami czyniąc aspekt psychologiczny i aspekt społeczny. Zademonstruję, jak różnicowany przez nauczycieli i nauczycielki język wpływa lub może wpływać na samopoczucie oraz zachowanie uczniów i uczennic. Odpowiedzialność nałożona na dysponentów_tki języka nie jest

1. Zob: M. Karkowska, *Socjologia wychowania wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2007.

jednak próbą ich oskarżenia. W najlepszym wypadku stanie się przyczynkiem do autorefleksji czytelniczek i czytelników. W tym celu posłużę się założeniami socjologii postrukturalistycznej.

Ogromną rolę języka podczas reprodukowania makrostruktur społecznych ukazała konstytuująca się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku socjologia krytyczna i poststrukturalistyczna. Koncepcje Pierre'a Bourdieu, Michela Foucaulta i Jürgena Habermasa odsłoniły wzajemne wpływy systemu społecznego i jednostki, przecięcia działań poszczególnych aktorów oraz struktur w ramach reprodukcji rzeczywistości społecznych. Według rozpoznań wymienionych badaczy narzędziem konstruowania rzeczywistości oraz (re)produkowania ideologii i władzy staje się dyskurs. Mając performatywną moc działania, realizując się w przestrzeniach, w których zachodzą konflikty symboliczne, dyskurs konstruuje świat społeczny. Dyskurs *„ustanawia i porządkuje ludzkie poznanie oraz hierarchizuje wiedzę o świecie, narzucając jej przy tym pewien językowy kształt. Jest zarówno produktem, jak i odzwierciedleniem wartości i przekonań społeczeństwa, które go tworzy; służy nie tylko oznaczaniu ('mapowaniu') świata, ale i jego konstruowaniu ('budowaniu')"*[2].

Nauczyciele i nauczycielki jako zbiorowość, której przypisywany jest autorytet lub wyższa pozycja w szkolnej hierarchii posiadają *„monopol na definiowanie prawidłowości językowych, a w związku z tym konstruują społeczne wyobrażenia za pomocą języka oraz określają to, co normatywne w społeczeństwie, i lokalizują peryferia społeczne"*[3].

Aspekt psychologiczny

Anne Maass i Luciano Arcuri[4] piszą, że język ma istotną rolę w utrzymywaniu i przekazywaniu stereotypów oraz jest najważniejszym środkiem ich definiowania – ta teza jest właściwie niepodważalna. Dziecko dorastające w określonym czasie w danej kulturze uczy się języka, który odzwierciedla stereotypowe przekonania. Język nie tylko opisuje, ale też wartościuje, podległy jest naszym przekonaniom, nie jest przezroczysty, dyskryminuje, wyklucza, może powodować niewidzialność – lub wprost przeciwnie – może być inkluzywny. Wynika z tego, że rola języka jako narzędzia upełnomocnienia (*empowerment*)[5], wspierającego i budującego obecność i podmiotowość aktorów jest kluczowa. W rozdziale zatytułowanym *Płeć języka polskiego* pisałem o androcentryzmie językowym. Przyglądając się historii języka (związki frazeologiczne, przysłowia), gramatyce i słowotwórstwu nie pisałem o efektach, jakie powodować może posługiwanie się językiem seksistowskim lub nieinkluzywnym.

Jeśli formy męskie są rzeczywiście tak androcentryczne, jak sugerują to badania, to słuszna wydaje się teza, że ich zastosowanie w szkolnych czy codziennych rozmowach może co najmniej umniejszać znaczenie kobiet. Powyższą hipotezę zespołowo sprawdzili Stalhberg, Sczezny, Otta, Rudolph i Sorgenefrey[6]. W swoim badaniu, osobom poddanym eksperymentowi przedstawili specjalnie przygotowany dla potrzeb badań artykuł na temat pewnej konferencji. Podczas opisywanej konferencji naukowcy bądź to ze stereotypowo męskiej dziedziny (geofizyka), bądź stereotypowo kobiecej gałęzi (nauka o żywieniu) proponowali sposoby poprawienia publicznego wizerunku swojej dziedziny nauki. Uczestników konferencji opisano w artykule

2. L. Leszczyńska, K. Skowronek, *Socjologia języka/socjolingwistyka a społeczna analiza dyskursu. Perspektywa socjologa i językoznawcy*, „Socjolingwistyka" 2010, XXIV, s. 17.
3. *Ibidem*, s. 16.
4. L. Maass A., Arcuri, *Język a stereotyp*, (w:) M. Hewstone, N. Macrae, Ch. Stangor, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk: GWP, 2000, s. 161-188.
5. *„Empowerment* (ang.) – upełnomocnienie, uwłasnowolnienie, upodmiotowienie. Istnieje wiele sposobów rozumienia pojęcia *empowerment*, a także wiele sposobów jego stosowania. Pojęcie to używane jest w naukach społecznych (np. przeciwdziałanie dyskryminacji, praca socjalna, psychiatria) i w zarządzaniu. Pojęcie upełnomocnienia (empowermentu) jest ściśle związane z feminizmem i pedagogiką emancypacyjną. *Empowerment* (upełnomocnienie) jest zarówno procesem, jak i stanem/rezultatem. Oznacza zmianę na poziomie indywidualnym i strukturalnym.
W rozumieniu socjologicznym *empowerment* odnosi się przede wszystkim do członków/kiń grup dyskryminowanych, mniejszościowych i marginalizowanych, które są/zostały wykluczone z procesów podejmowania decyzji, możliwości wpływu, posiadania szeroko rozumianej władzy (na poziomie osobistym, rodziny, społeczności, państwa i in.)". oprac. Agata Teutsch, http://rownosc.info/dictionary/empowerment/, dostęp 25.03.2015 r. Na wskazanej stronie znajduje się także spis publikacji dotyczących charakteryzowanej kwestii.
6. A. Maass, L. Arcuridz, *op. cit.*, 2000, s. 170.

albo z wyraźnym określeniem płci, albo za pomocą sformułowań neutralnych (osoby zajmujące się nauką), lub też za pomocą ogólnych określeń w formie męskiej. Główną zmienną stanowiła ocena procentu kobiet uczestniczących w konferencji.

W przypadku stereotypowo męskiej dziedziny – geofizyki, w ocenie ilości uczestniczek konferencji nastąpił wzrost liniowy, w taki sposób, że procent kobiet uznano za największy, kiedy artykuł mówił wyraźnie zarówno o mężczyznach, jak i kobietach; za średni – kiedy posłużono się w nim formą neutralną a najmniejszy – kiedy wystąpiły w nim określenia ogólne w formie męskiej. Widać tutaj wyraźnie, że język seksistowski ruguje kobietę z wyobrażeń odbiorców i odbiorczyń[7]. Wyniki były mniej wyraźne w warunkach, w których uczestnicy eksperymentu *a priori* zakładali dominację kobiet (przypadek nauki o żywieniu): tutaj neutralna forma opisu prowadziła do wskazania niższej liczby kobiet na konferencji niż pozostałe formy gramatyczne.

Wyniki tego badania dostarczają pierwszych przybliżonych dowodów popierających twierdzenie, że rodzaj używanego języka może rzeczywiście wpływać na docenianie znaczenia kobiet i że uniwersalna forma męska może prowadzić do umniejszania znaczenia kobiet, zwłaszcza w tych dziedzinach, w których obiektywnie tworzą grupę mniejszościową. Formy męskie w znaczeniu ogólnym mogą nie tylko wpływać na spostrzeżoną obecność kobiet, ale też pociągać za sobą konkretne konsekwencje praktyczne. Z innych badań omawianych w tomie *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie* wynika na przykład, że kobiety rzadziej aplikują o pracę z ogłoszeń redagowanych w formie męskoosobowej.

Z punktu widzenia psychologii i teorii społeczno-poznawczych etykiety semantyczne automatycznie aktywizują skojarzone z nimi informacje. Zastosowanie tego podejścia pociąga za sobą trzy tezy:

„1. Po pierwsze, wybory lingwistyczne dokonywane przez mówiącego (...) zniekształcają proces poznawczy u słuchacza. (...)

2. Po drugie, odbywa się to w sposób automatyczny, tak że słuchacz nie jest w pełni świadomy aktywizacji potencjału etykiety semantycznej i nie sprawuje kontroli nad tą aktywizacją. Choć nie dysponujemy niezaprzeczalnymi dowodami na to zjawisko, nieformalne obserwacje (...) sugerują, że stereotypy rzeczywiście są aktywizowane przez odpowiednie etykiety. (...)

3. Po trzecie, posuwając się o krok dalej, można zaryzykować hipotezę, że lingwistyczne wybory mówiącego mogą wpływać na jego własny sposób myślenia”[8].

W tym momencie zaznaczyć można wagę stosowania języka nieseksistowskiego[9].

Wśród narzędzi przeciwdziałania językowemu androcentryzmowi wymienia się przede wszystkim neutralizację, czyli zastępowanie męskich nazw gatunkowych formami bardziej neutralnymi, między innymi rzeczownikami zbiorowymi. Przy czym jest to narzędzie krytykowane, bowiem, jak wskazują oponenci, prowadzi do monotonii słowa i zmusza jednocześnie do poszukiwania rzeczowników odległych znaczeniowo od wyrazu zastępowanego. Ponadto zmniejszaniu językowej niewidzialności kobiet służy stosowanie w liczbie mnogiej dwóch rzeczowników w zastępstwie jednego męskoosobowego. W celu feminizacji języka proponuje się również zastępowanie męskich zaimków formami bardziej ogólnymi oraz wykorzystywanie *splittingu*[10]. Ostatni z wymienionych środków, *splitting*, polega na używaniu w tekście obu form wyrazu, zarówno męskiej jak i żeńskiej, pomiędzy którymi stawia się ukośnik, umożliwiając odbiorcy tekstu wybór odpowiedniej postaci. Najbardziej rozbudowana koncepcja odmaskulinizowania tekstu zakłada stosowanie istniejących i nowoutworzonych żeńskich form sufiksalnych od-

7. Zob: M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językowa niewidzialność kobiet* [hasło], (w:) M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mrozik, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa: Czarna Owca, 2014 oraz E. Górnikowska-Zwolak, *Język jako narzędzie w oddziaływaniu socjalizacyjnym*, w: *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2009.

8. Zob: A. Maass, L. Arcuri, *op. cit*, s. 171.

9. Zob: M. Duda, *Płeć języka polskiego* (rozdział niniejszego tomu).

10. Wszystkie wymienione formy przedstawiam w tekście *Płeć języka polskiego* zawartym w niniejszym tomie.

powiadającym formom męskoosobowym. W odniesieniu do przedstawionych środków stawia się zarzut, jakoby naruszały one ekonomię języka. Naprzemienne stosowanie wskazanych środków zapobiegnie monotonii tekstu oraz, mimo ewentualnego wydłużenia, zapewni skuteczne ich odmaskulinizowanie w warstwie językowej[11].

Aspekt społeczny

Językoznawcy badający relacje płci i języka zajmują się nie tylko płcią w języku[12], ale także językiem płci. W tym zakresie bada się różnice w języku kobiet i mężczyzn oraz sposób ich komunikowania się. Jako prekursorkę powyższych badań wskazuje się Robin Lakoff[13], która analizując wypowiedzi kobiet i mężczyzn, uchwyciła wyraźne różnice. Według badaczki kobiety znacznie częściej stosują przymiotniki i przysłówki, wyszukane formy grzecznościowe, zwroty wyrażające niepewność oraz chęć uzyskania potwierdzenia, nie parafrazują wypowiedzi innych, lecz je dosłownie przytaczają, unikają wulgaryzmów, przestrzegają zasad poprawności językowej, a także wspierają się przy pomocy gestów i słów pomocniczych („tak", „no właśnie")[14]. Badaczka zwróciła uwagę także na fakt, że kobiety rzadziej zabierają głos publicznie, rzadziej przerywają wypowiedzi innym dyskutantom, a także częściej stosują intonację pytającą lub wygłaszają prośby w zawoalowany sposób. Ów ogląd Lakoff, określiła jako teorię deficytu w komunikacji kobiet lub teorię dominacji mężczyzn.

11. Zob: J. Duda J., M. Duda, *Gender. Nauki prawne vs. językoznawstwo*, https://genderexperts.wordpress.com/2014/10/09/gender-nauki-prawne-vs-jezykoznawstwo/, dostęp 25.03.2015 r. Pierwszą wersję tekstu autorka i autor wygłosili w ramach konferencji „Gender. Czym było? Czym jest? Czym się staje?" organizowanej przez Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 25 kwietnia 2014.
12. Ów zakres prezentuje rozdział *Płeć języka polskiego*.
13. Do teorii Lakoff w polskich badaniach odwołuje się E. Górnikowska-Zwolak w: tejże, *Język jako narzędzie w oddziaływaniu socjalizacyjnym*, w: *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2009.
14. Zob: M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Językoznawstwo* [hasło], (w:) M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mrozik, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa: Czarna Owca 2014, s. 221.

Dalsze badania stylów komunikacyjnych podważyły wiele twierdzeń Lakoff a teorię deficytu/dominacji zastąpiono teorią różnicy. W ten sposób uniknięto odwołania do centrum i marginesów oraz związanej z poprzednim określeniem waloryzacji stylów (ich rozróżnienia na lepsze i gorsze: deficytowe i dominujące). Dalsze badania skupiły się na dominacji konwersacyjnej, gadulstwie, przerywaniu wypowiedzi, nakładaniu się wypowiedzi, grzeczności, komplementowaniu, pytaniach. Co ważne, w analizach stylów komunikacyjnych zwraca się uwagę nie tylko na płeć, ale też na pochodzenie, klasę, kontekst kulturowy, sytuacyjny, relacje między rozmówcami. Karwatowska i Szpyra-Kozłowska piszą jednak o braku *„zgodności w kwestii interpretacji danych empirycznych, na gruncie których rozwinęły się liczne koncepcje, m.in. teoria kulturowa (...), teoria konstrukcjonizmu społecznego [oraz, MD] teorie dyskursu psychologicznego"*[15].

Magdalena Karkowska[16] pisze, że różnicowanie uczniów i uczennic, także poprzez zmianę wygłaszanych wobec nich komunikatów, zależne jest zarówno od pochodzenia uczniów, uzyskiwania przez nich efektów w nauce oraz ich płci. Do powyższych dodać należy płeć, wiek i pochodzenie samych nauczycieli i nauczycielek. Twierdzenie Karkowskiej ilustrują badania, opublikowane przez Sławę Grzechnik w „InterAliach"[17]. Przyglądając się kształtowaniu męskiego habitusu w polskiej szkole, autorka obserwuje praktyki komunikacyjne nauczycielek i nauczycieli. Ów przegląd potwierdza tezę Kopciewicz, wedle której pedagogiczny dyskurs nauczycielek i nauczycieli, dzięki ich nieświadomości czy też uważnej kontroli wypowiedzi, staje się pochodną esencjonalistycznie pojmowanych ról płciowych. Wobec tego wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli potwierdzają i umacniają sieć stereotypów przypisanych płciom[18]. Badania pokazują, że w polu, jakim jest klasa szkolna dochodzi do dyskursywnego od-

15. *Ibidem*, s. 221.
16. Zob.: M. Karkowska, *op. cit.*, 2007, s. 112.
17. S. Grzechnik, *Sprawstwo praktyk komunikacyjnych a kształtowanie się męskiego habitusu w klasie szkolnej*, „InterAlia" 2015, nr 1.
18. Zob: L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2007, s. 13-14.

tworzenia męskiego i kobiecego habitusu zgodnego z tradycyjnym porządkiem kulturowym. Powyższe działanie, wzmocnione czy uzupełnione socjalizacją domową, zabezpiecza społeczny *status quo* różnic podporządkowanych wymogom stawianym nie jednostkom, lecz wynikającym z płci uczniów i uczennic. Bezpośrednie interakcje nauczycieli i nauczycielek oraz uczniów i uczennic tworzą lub konserwują uzupełniające się habitusy mężczyzny i kobiety. Kształtują nie tylko zachowania, ale też jakość wiedzy uczniów i uczennic. Przyjęty przez nauczycieli styl komunikacji wpływa na ustanawianie porządku między uczniami i nauczycielką_lem, ujawnia i potwierdza władzę dzięki zarządzaniu sytuacją mówienia, językowym praktykom dyscyplinującym (np. poprzez raniące akty performatywne, nazwanie będące przezwaniem oraz proces powtórzenia[19]) oraz prezentacji wiedzy, a także kształtuje tendencje poznawcze uczniów i uczennic.

Utrzymanie dominacji komunikacyjnej bywa podstawowym działaniem nauczycieli i nauczycielek. W tym celu wykorzystują praktyki, które performatywnie wzmacniają habitus męski i żeński. Przyglądając się komunikacji werbalnej „do" i „o" chłopcach/uczniach, Sława Grzechnik wskazuje, że w polu klasy funkcjonują dwa równoległe style komunikacji: nauczycieli i nauczycielek z uczennicami oraz nauczycieli i nauczycielek z uczniami. Uczniom przypisane jest prawo do przerywania wypowiedzi uczennic i innych uczniów. Daje się jednak zauważyć, że przerywanie wypowiedzi kolegów istnieje niejako w sferze możliwości, ponieważ następuje znacznie rzadziej niż przerywanie wypowiedzi koleżanek. Przerwanie wypowiedzi łączy się ze wspomnianym wcześniej nakładaniem się różnych wypowiedzi oraz z brakiem sygnalizacji chęci wzięcia udziału w dyskusji przez uczniów. Uczniowie, biorąc udział w dyskusji, wzmacniają swoje wypowiedzi komunikacją pozawerbalną, mimiką, gestami oraz kontaktem wzrokowym z rozmówcą, przez co ich wypowiedzi silniej rezonują. Uczniowie częściej korzystają także z żartu lub ironii, która często personalnie wymierzona jest w interlokutorów i interlokutorki. Aktywność uczniów spotyka się z częstszymi werbalnymi reakcjami nauczycieli i nauczycielek, co wiąże się m.in. z próbami ich dyscyplinowania.

Dynamika wypowiedzi kierowanych do uczniów kontrastuje z kształtem wypowiedzi kierowanych do uczennic. Te, jakoby zachęcane do wypowiedzi, często słyszą komunikaty zawierające deminutywy lub określenia hipokorystyczne (pieszczotliwe). Wypowiedzi uczennic rzadziej przyjmują formę poleceń, która jest częsta w przypadku wypowiedzi pozostałych aktorów pola klasy szkolnej, zarówno nauczycieli, nauczycielek jak i uczniów. Różnice w wypowiedziach uczniów i uczennic spotykają się ze wzmacniającą je reakcją nauczycieli i nauczycielek, którzy przede wszystkim pragną zachować strukturę i porządek prowadzonych przez siebie zajęć. Uczennice postrzegane jako mniej aktywne lub słabsze spotykają się z reakcją, która nie wpływa na budowanie ich podmiotowości i udzielanie im głosu na równi z uczniami, co oznaczałoby nie tylko zachętę do pełnej strukturalnie i zgodnej z zasadami językowej poprawności wypowiedzi, ale też do ujawniania własnej opinii, własnego punktu widzenia, własnej oceny. Udzielanie uczennicom głosu w dyskusji na zasadzie koncyliacyjnej (jakby wypełniając ciszę w czasie niechęci do zabrania głosu w dyskusji przez uczniów) lub oddawanie im pierwszeństwa głosu w momencie omawiania tematów stereotypowo postrzeganych jako kobiece (np. omawianie poezji w ramach języka polskiego, omawianie życia codziennego w różnych epokach w ramach zajęć z historii) wzmacnia zarówno męski habitus uczniów, jak i żeński uczennic.

19. Zob: J. Butler, 2010. *Walczące słowa, Mowa nienawiści i polityka performatywu*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, lub: „*Obdarzamy język sprawczością i władzą ranienia nawet wtedy, gdy nasze intendowanie biegnie ku powstrzymaniu jego mocy. Powstaje swoista pętla, która jest instrumentem nieustannie służącym illusio. Jedną z form językowego zranienia jest bycie przezwanym lub obraźliwie nazwanym. Bycie nazwanym jest jednym z warunków, nie tylko ustanowienia podmiotu w języku, ale osadzenia i skonstruowania jednolitej kategorii męskości, a także kategorii kobiecości. Ustanowienie tych kategorii odbywa się w drodze 'interpelacji' Althussera, podczas której raniąca moc języka może czerpać z władzy interpelowania*". S. Grzechnik, *Sprawstwo praktyk komunikacyjnych a kształtowanie się męskiego habitusu w klasie szkolnej. Krytyczna analiza dyskursu*, „InterAlia" 2015, nr 1.

Według rozpoznań Kopciewicz nauczyciele i nauczycielki podkreślają, że nie prowadzą tak pojętej polityki genderowej[20]. Wobec tego, działania nauczycielek i nauczycieli uznać należy za nieświadome.

Zakończenie

Androcentryczny język polski bardzo często wzmocniony zostaje praktykami komunikacyjnymi nauczycielek i nauczycieli, które_rzy komunikaty uczniów i uczennic deszyfrują jako zgodne z teorią różnicy, wedle której mężczyźni i kobiety używają adekwatnych dla ich płci stylów komunikacyjnych. Jednocześnie, korzystając z hierarchicznie zajmowanej pozycji, dyskursywnie utwierdzają i zabezpieczają rzeczywiste *status quo* zgodne ze zinternalizowanym przez siebie wyobrażeniem. W ten sposób nie tylko zabezpieczają strukturę prowadzonych przez siebie zajęć oraz porządek instytucji, jaką jest szkoła, ale partycypują też w ukrytym programie, wedle którego chłopcy uczniowie zachęcani i nagradzani są do przymierzania męskiego habitusu, podobnie jak dziewczęta uczennice zachęcane i nagradzane są za performatywne cytowanie właściwości stereotypowo przyległych do kulturowego obrazu kobiecości.

Tak pojęty klasowy i szkolny porządek zabezpieczany przez komunikaty dysponenta i dysponentki autorytetu nie zwraca uwagi na przebiegi różnic indywidualnych. Głównym kontekstem budującym relacje staje się płeć społeczno-kulturowa, której podporządkowane mogą być także osiągane przez uczniów i uczennice rezultaty w nauce, traktowane jako pochodna zachęty, mobilizacji oraz stawianych wymagań, także zależnych od wyobrażeń związanych z płcią społeczno-kulturową. W powyższym kontekście na dalszy plan schodzi też trzeci, wymieniany przez Karkowską, czynnik różnicowania uczniów przez nauczycielki i nauczycieli – pochodzenie uczniów i uczennic. ◀

20. Zob: L. Kopciewicz, op. cit., 2007, s. 187-188.

Bibliografia

Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków: NOMOS, 2007.

Bochno E., *Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*, (w:) L. Kopciewicz , E. Zierkiewicz, *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia", 2009.

Bourdieu P., Wacquant L., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001.

Bourdieu P, Passeron, J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990.

Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa: Wyd. Oficyna Naukowa, 2004.

Bourdieu P., *Struktury, habitus, praktyki*, (w:) P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2005.

Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2006.

Butler J. *Walczące słowa, Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010.

Duda J., Duda M., *Gender. Nauki prawne vs. językoznawstwo*, https://genderexperts.wordpress.com/2014/10/09/gender-nauki-prawne-vs-jezykoznawstwo/.

Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

Foucault M., *Archeologia wiedzy*, Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria, 2002.

Foucault M. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa: Biblioteka ALETHEIA, 2009.

Gajda S., *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, (w:) M. Krauz, S. Gajda, *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze,* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005.

Gajda S., Rymut K., Żydek-Bednarczuk U., *Język w przestrzeni społecznej*, Opole: Uniwersytet Opolski, 2002.

Galasiński D., *Men and the Language of Emotions*, UK: Palgrave Macmillan, 2008.

Geertz C., *Opis gęsty: w poszukiwaniu interpretatywnej teorii kultury*, (w:) C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.

Górnikowska-Zwolak E., *Język jako narzędzie w oddziaływaniu socjalizacyjnym*, (w:) *Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2009.

Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.

Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego, tom I: Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

Hałas E., *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

Handke K., *Socjologia języka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008.

Kakrowska M., *Socjologia wychowania wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2007.

Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2002.
Kopciewicz L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków: Impuls, 2003.
Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2007.
Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Scholar, 2005.
Lakoff G., *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, Kraków: Universitas, 2011.
Leszczyńska K., Skowronek K., *Socjologia języka/socjolingwistyka a społeczna analiza dyskursu. Perspektywa socjologa i językoznawcy*, „Socjolingwistyka" 2010, XXIV.
Maass A., Arcuri L., *Język a stereotyp*, (w:) M. Hewstone, N. Macrae, Ch. Stangor, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk: GWP, 2000.
Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków: Impuls, 2006.
Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: GWP, 2004.
Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa: WSiP, 2002.

TU ZASZŁA ZMIANA... O GENDEROWYCH ODSŁONACH KSIĄŻEK DLA DZIECI W POLSCE OSTATNIEJ DEKADY

12

Małgorzata Cackowska

Kiedy prawie 10 lat temu przymierzyłam się do napisania artykułu o problemach społecznego rynku genderowych książek obrazkowych dla dzieci, już na samym początku musiałam ukazać ogromną przepaść dzielącą to, co wydawane było w Polsce oraz to, co publikowano na świecie[1)]. Przedmiotem analizy były wówczas książki obrazkowe skoncentrowane na zagadnieniach różnic i podobieństw w przedstawianych w nich dziewczęcych i chłopięcych wzorcach zachowań, aktywności obu grup jako tych, które socjalizują, wytwarzając u młodych odbiorców wiedzę o rodzaju, społecznie akceptowanych i nieakceptowanych praktykach i rolach płciowych, a w efekcie ich internalizację i identyfikację z nimi. Wtenczas, jako swego rodzaju odpowiedź na społeczne zapotrzebowanie i za społecznym przyzwoleniem, pośród polskich popularnych wydawnictw dla dzieci (związanych bardzo silnie z kapitałem ekonomicznym) zidentyfikowałam i opisałam reprezentatywne przykłady takich książek, w których odtwarza się i przekazuje stereotypową wizję życia społecznego (w nim ról społecznych dziewcząt i chłopców), układa się porządek dualny, a hierarchie płci pozycjonują dziewczynki niżej od chłopców. Głównie można było w nich znaleźć obrazki, na których dziewczynki bawiły się w prasowanie, wieszanie prania, małego

1. Zob: M. Cackowska, *O wybranych problemach społecznego rynku książek dla dziewczynek i chłopców w Polsce i na świecie*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2006, s. 55-74.

fryzjera, księżniczki itp., chłopcy zaś jeździli na nartach, koniach, rowerze, bawili się kolejką i grali na komputerze. Pośród wzorców ról zawodowych w gronie policjantów, strażaków, żołnierzy i astronautów, znalazły się nielicznie pielęgniarka, sprzątaczka i piosenkarka. Dziś mogę zdecydowanie powiedzieć, że tamta oferta straciła na rynku swą dominującą pozycję i rezon, choć niestety, nie zaniknęła zupełnie. Sądzę, że na tym polu poważna zmiana nastąpiła także wskutek sprzyjającego dotąd kontekstu politycznego ostatniej dekady. Wówczas, aby móc scharakteryzować książki, które intencjonalnie podejmują zagadnienie równości płci i kwestie genderowe musiałam odwołać się do przykładów pochodzących z rynku niemieckiego i koreańskiego. Nie pamiętam, aby dekadę temu dało się w Polsce znaleźć ogólnie dostępną publikację tego typu. Dzisiaj dysponuję – co po części widać w niniejszym artykule – co najmniej kilkunastoma przykładami doskonałych, cieszących się światową sławą przekładów oraz – być może wciąż nielicznymi, ale oryginalnymi polskimi publikacjami. Wyjątek stanowiła, w zasadzie praktycznie nieobecna w szerokim obiegu, wydana w 1999 roku, „wywrotowa" książka Thierrego Leniana i Delphine Durand pt. *Czy Kasia to chłopak?*, która wówczas okazała się bardzo niskonakładowym, ale odważnym falstartem wydawnictwa Siedmioróg. Staraniem wydawnictwa Entliczek książka ta, w 2013 roku w innym przekładzie i pod zmienionym tytułem *Czy Zuza ma siurka?* trafiła na współczesny rynek i zawojowała go dalszą serią opowiastek o uczuciowych relacjach Zuzy i Maksa. Potencjał edukacyjny tej serii jest ogromny, tym bardziej, że jest ona skierowana do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w którym to skostnieniu zaczyna ulegać sztywność i schematyczność w sposobie postrzegania ról przypisanych płciom[2]. Znaczącym zadaniem edukacji – jak twierdził Lew Wygotski – jest wpisać się z otwierającą lekturą w czas niedojrzałych jeszcze funkcji psychicznych dziecka.

W niniejszym artykule skoncentruję się na osiągnięciach ostatnich lat na polu wydawniczej walki o jakość obrazkowych książek dla dzieci poświęconych zagadnieniom genderowym wprost odnoszącym się do dziecięcego (dziewczęcego i chłopięcego) podmiotu, ukazujących aktywność i sprawczość dziewcząt i chłopców. Postaram się nakreślić charakter sukcesywnie ukazujących się publikacji i wypunktować ich potencjał dla zmiany społecznej. Skoncentruję się na wybranych przykładach, które są książkami obrazkowymi o narracyjnym, fabularnym charakterze z dziecięcymi bohaterami. Są to książki, które dzięki opowiadanym historiom pozwalają dzieciom na identyfikację i wejście w ujętą w nich wizję świata, uwodzą wzorcami, uderzają w stereotypy i tym samym przekonują do samodzielnego myślenia i budowania lub zmieniania postaw.

Para mieszana, czyli Siurkowce i Cipkówny

Wspomniana już książka pt. *Czy Zuza ma siurka?*, ale także inne z tej serii – np. *Zuza i sukienka dla Maksa* – poza wieloma niekwestionowanymi walorami artystycznymi (literacko-wizualnymi), zdają się być najlepszą z możliwych formą wykładu dla małych dzieci o społecznej konstrukcji i społecznym rozumieniu płci. Książkę i serię otwiera postać Maksa, który dysponuje wyłącznie negatywną (wręcz fallocentryczną) definicją dziewcząt, uznając je za Bezsiurkowce (przeciwieństwo dominujących Siurkowców), które charakteryzuje brak istotnego atrybutu siły, a co za tym idzie, tendencja do bawienia się lalkami czy rysowania „głupich" kwiatków. Ta wizja świata zaczyna rozpadać się, gdy Maks poznaje Zuzę, zupełnie odbiegającą od tak wdrożonego mu stereotypu: Zuza rysuje mamuty, wspina się na drzewa, gra w nogę, jeździ na rowerze z ramą i wygrywa wszelkie bójki. I choć w tej książce nie widać tego wprost, jest to początek ich silnej, acz niełatwej emocjonalnej więzi ujawnianej w dalszych częściach tej serii. Mamy tu doczynienia z genialną sytuacją, gdzie rozbijanie stereotypu dotyczącego innej grupy następuje wskutek poznania wyjątkowego dla niej przypadku, który zupełnie odbiega od sztywnych przekonań na jej temat. Tak też dzieje się z Maksem, który będzie musiał przekształcić swój schemat. Bohater nie poddaje się jednak łatwo: dążąc do zachowania swej

2. Zob: L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk: GWP, 2002, s. 182.

prostej i bardzo odpowiadającej mu wizji świata, postanawia obnażyć Zuzę i objawić wszystkim, że ta niecnie oszukuje i maskuje swego siurka. Maks bezskutecznie spędza dużo czasu na podchodach i próbach udowodnienia swojej hipotezy (np. podglądając Zuzę w toalecie i wyznając, że siusiać na siedząco może każdy i rzecz ta o niczym nie świadczy). Okazja do tego, aby mógł wreszcie zobaczyć Zuzę rozebraną, przydarza się podczas wyjazdu na kemping, gdy oboje zapomnieli kąpielówek i zdecydowali się kąpać nago. Ta sytuacja była ostateczną weryfikacją dla Maksa, któremu dotychczasowy świat legł w gruzach: doznał szoku, gdy u Zuzy nie zobaczył siurka, ale – jak ona to nazwała – cipkę. Odtąd jego pojęcie i definicja dziewcząt musiały przekształcić się w postać pozytywną, nazywającą je odrębnie „Cipkówny", którym – w tej nowej odsłonie – niczego nie brakuje.

Ta świetna, prosta i bardzo humorystycznie napisana i zilustrowana historyjka robi ogromne wrażenie na dzieciach, przede wszystkim dlatego, że w ogóle mówi o kwestiach płci, nazywa narządy płciowe i z tego czyni zasadniczy temat[3].

Afirmację tego, że Zuza jest wyjątkowa, że w każdej sytuacji pozostaje sobą w zgodzie z własnymi preferencjami co do wyglądu i ubioru znajdziemy w książce pt. *Zuza i sukienka dla Maksa* (2014). Tu temat jest wprost genderowy i z pewnością znalazłby się na liście książek zakazanych bojowych przeciwników programu *Równościowe przedszkole*. Zuza, już na dobre z wzajemnością zakochana w Maksie, jest w stanie zrobić dla niego wiele. Ulegając jego prośbom i spełniając jego marzenie, nałoży nawet różową balową sukienkę z białą kokardą i wstążkami, która wydaje się jej paskudna. I rzeczywiście robi to, ale zanim jednak to uczyni, używa fortelu i doprowadza do sytuacji, w której Maks jako pierwszy przed lustrem paraduje w tej właśnie sukience. Chłopiec, choć początkowo pełen niechęci, zaczyna się sobie podobać, czego nie może później powiedzieć

3. Badania nad dziecięcą recepcją tej książki i całej serii oraz innych związanych z tą problematyką prowadzą moje magistrantki, a także studentki i studenci wczesnej edukacji, dla których prowadzę przedmiot „Wiedza o książkach dla dzieci". Dotąd udało się zebrać ok. 60 relacji pracy z dziećmi i tymi książkami, co daje dobre podstawy do mówienia o ich znaczącej roli w przełamywaniu stereotypów płci, także często traktowanych jako społeczne tabu.

o wyglądzie Zuzy w tym samym ubraniu. Ta konfrontacja udowadnia, że poszanowanie prawa do indywidualizmu jest sprawą oczywistą. Maks to zrozumiał, a wraz z nim ten jasny przekaz rozumieją odbiorcy tej książki. Jedno z dzieci, któremu czytano tę książkę stwierdziło, że „*nie jest wcale ważne, jak ktoś wygląda, tylko jaki jest w środku*".

Chłopcy i lalki

Aspekt prawa do szacunku dla odrębności poruszają co najmniej trzy książki obecne aktualnie na polskim rynku. Niewątpliwie oryginalne, charakteryzujące się doskonałą znajomością dzieci – zarówno tych przedstawianych, jak i odbiorców – są książki szwedzkiej artystki Piji Lindenbaum, które stają się doskonałymi ikonotekstami komunikującymi dwoma kanałami: obrazowym i językowym, będącymi w bardzo silnej interakcji z sobą. Swoją twórczością dla dzieci reprezentuje ona dobrze już zakorzeniony w społeczeństwie szwedzkim dyskurs równościowy[4] i antydyskryminacyjny – w tym równouprawnienia płci – ale przede wszystkim przemyślaną i realizowaną od lat socjalizację równościową, uznającą etyczny i polityczny potencjał dzieci, ich prawo do wiedzy o świecie społecznym i zachodzących w nim zmianach. Szczęśliwie od kilku lat za sprawą kilku polskich wydawców skandynawska literatura dla dzieci – w tym również ta aktywnie związana z omawianym tu dyskursem – jest doskonale doreprezentowana.

O ile zachowania Zuzy i jej podobnych dziewczynek są akceptowalne, mimo że są nietypowe, o tyle chłopcy chętnie podzielający zainteresowania dziewcząt mają znacznie bardziej utrudnione życie. Tytułowy bohater książki *Igor i lalki* Piji Lindenbaum (Zakamarki, 2009) jest chłopcem, który świetnie gra w piłkę, z którym chce się bawić każdy z jego kolegów, ale on czasem chciałby pobawić się lalkami Barbie z dziewczętami. Te zabawy są dla niego zdecydowanie bardziej twórcze, bo można

4. Por. H. Dymel-Trzebiatowska, *Gender a równość. Obraz kształtowania płci społeczno-kulturowej w skandynawskich książkach dla dzieci*, http://ryms.pl/artykul_szczegoly/104/gender-a-rownosc.html, dostęp: 22.05.2015 r.

w nich wykazać inicjatywę i pomysłowość (w przeciwieństwie do nieatrakcyjnych dla niego zabaw chłopców w bijatykę, niszczenie itp.). Igorowi nie jest łatwo zaistnieć w tym, w czym by chciał, ponieważ z jednej strony trudno jest mu przebić się do dość zamkniętej grupy dziewcząt, a z drugiej strony czuje nacisk swego ojca, przedstawionego jako potężny, „karkogłowy" z rozbudowaną masą mięśniową. Ojciec Igora wyraźnie chce, aby chłopiec stał się jemu podobny (aby do przedszkola zabierał piłkę nożną). Ostatecznie Igorowi udaje się zrealizować swój cel: chłopiec zdaje się być szczęśliwy w ferworze zabawy z dziewczętami, ale czuje się też zażenowany, gdy do sali, w której tańczy wraz z dziewczynami przebrany w sukienkę zbliżają się stęsknieni za nim koledzy. Okazuje się, że chłopcom, także spodobała się ta zabawa i – nałożywszy na siebie pozostałe „dziewczyńskie" ubrania – podjęli wspólną aktywność. Zagrali także w nogę, a Igor celnie strzelił pierwszego gola. Przebijające się w całej książce dążenie chłopca do normalności niezwykle uderza w sedno sprawy: Igor jest „stuprocentowym" chłopcem, ale szuka sposobu, aby uzyskać prawo do oryginalnych zabaw lalką (genialną miniaturą człowieka), niesprawiedliwie stereotypowo przeznaczoną dla dziewcząt i – co najważniejsze – ta rzecz mu się udaje.

Podobnie jak Igor, bohater książki *Lalka Williama* autorstwa Charlotty Zlotow[5] (Czarna Owieczka, 2012) jest chłopcem, który domaga się prawa bawienia się lalką. Jego kolegom i bratu daje to powód do wyśmiewania i nazwania go „lalusiem", a jego tato wyraźnie sygnalizuje brak akceptacji. Mądrością i zrozumieniem wykazuje się wyłącznie babcia, która spełnia marzenie Williama, kupuje mu lalkę i tłumaczy ojcu chłopca ideę socjalizującego charakteru zabawy lalką: że właśnie *„dzięki niej będzie umiał się opiekować swoim dzieckiem, karmić je, kochać i dawać mu to, czego potrzebuje"*[6].

Polskim odważnym bohaterem domagającym się uszanowania jego preferencji jest Lolek z książki artystki Katarzyny Boguckej (*Lalka Lolka*, Ładne Halo, 2012). Lolek jest stylistą swojej lalki Wioli, dzięki czemu (również wspierając własną mamę w codziennym komponowaniu stroju) twórczo i z pasją realizuje swoje zainteresowania. Lolkowi także nie jest lekko, gdy musi stawiać czoła złowrogim reakcjom przechodniów i nauczycielki z przedszkola. Książka ta – również za sprawą estetyki projektu publikacji (stylizowania na kubizujący *vintage* grafiki lat 50. XX wieku) i dołączonego arkusza z przygotowaną do wycięcia lalką i jej garderobą – jest wciągająca i tym samym przekonująca o „niewinności" i „społecznej nieszkodliwości" takiej zabawy chłopca.

Tym książkowym bohaterom, przede wszystkim chłopcom, przez oczekiwania schematycznych zachowań, nie pozwala się na zabawę o ogromnym potencjale socjalizacji wedle wzorców równościowych, krzywdząc ich tym samym także przez wykluczanie ich z pola twórczej eksploracji oraz możliwości wypróbowania własnych sił w zmierzaniu się ze światem.

Księżniczki i Rycerze

Księżniczki i rycerze to podstawowa dystynkcja w identyfikacjach przedszkolaków. We wszelkiej kulturowej produkcji dla dzieci (zabawki, ubrania, gadżety, również książki) niemal na każdym kroku spotkamy dominację tego stereotypu, który skutecznie podtrzymywany jest w codziennych praktykach głównie nauczycielek przedszkola[7]. Stanowi to świetną prowokację dla niepokornych twórców dla dzieci. Kolejna szwedzka produkcja na polskim rynku to subwersywna, odwracająca ustalony, dobrze zakorzeniony i zinternalizowany porządek, dająca impuls do innej interpretacji, negocjowania i dialogowania książka *Księżniczki i smoki* (2011) oraz bliźniacza *Rycerze i smoki* (2014), autorstwa Christiny Björk z ilustracjami Evy Eriksson. Obie wydane zostały w poznańskich Zakamarkach.

5. Książkę tę charakteryzuje niestety słaba jakość realistycznych ilustracji.
6. Charlotta Zlotow, *Lalka Williama*, Czarna Owieczka, 2012.
7. O przypadku kiczowatej i szkodliwej oprawy estetycznej przedszkolnego festynu pn. „Księżniczki i Rycerze", opartej na jeszcze bardziej szkodliwej idei podziału zabaw dla dziewcząt i chłopców pisałam w: M. Cackowska, *Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytania o alfabetyzację wizualną dzieci*, (w:) D. Klus-Stańska (red. naukowa), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków: Impuls, 2014.

Zarówno *Księżniczki...*, jak i *Rycerze...* mogą być opowiastkami na siedem dni tygodnia, przedstawiającymi siedem bohaterek i siedmiu bohaterów zupełnie odbiegających od tradycyjnych schematów. Dziewczynki, choć noszą imiona kwiatów, nie są piękne, kapryśne, wypachnione i strojne, a raczej odważne, pewne siebie, nieco zaniedbane i zorientowane na współczesność i technologie. Chłopcy zaś (przedstawieni jako wielcy rycerze z legend w dzieciństwie) nie wykazują nad wyraz walecznych, męskich i przede wszystkim intelektualnych cnót, ponieważ dopiero zaczynają je pojmować. Autorki wzmacniają tym samym nieidealne dzieci, mierzące się z ideałami, upełnomocniają je w próbach poznawania świata i odnajdywania się w nim.

Podobną pomoc dziecku – bezimiennej bohaterce książki pt. *Różowe życie* Amandy Eriksson – niesie jej wspaniałomyślny dziadek. Dziewczynka, wbrew anty-różowej krucjacie jej rodziców, pragnie zanurzyć się w różu i zostać księżniczką. Potrzebuje tego, aby wypróbować się w niedostępnej jej dotąd roli osoby, której przypisuje moc (zakłada różową bluzkę z napisem „power", a na okładce ukazana jest w typowej pozycji supermana), by upomnieć się o prawo do własnego gustu, do wyrażenia swoich potrzeb i ich realizowania na swój sposób. Kolejny to raz, gdy genderowa zasada zostaje w książce dla dzieci przedstawiona jako żądanie wolności i szacunku dla nękanej społecznie indywidualności.

Zupełną nowością wydawniczą, podejmującą tę samą walkę, jest demaskatorska książka Ilan Brenman i Ionit Zilberman pod bardzo wymownym tytułem *Nawet księżniczki puszczają bąki* (Wydawnictwo Czarna Owieczka, 2015).

Grzeczne i niegrzeczne dziewczynki

W całości polską produkcją jest seria już prawie trzydziestu książek ukazujących się od 2011 roku w wydawnictwie Egmont Literacki. Seria autorstwa Zofii Staneckiej z ilustracjami feministycznie zaangażowanej Marianny Oklejak opowiada o przygodach w gruncie rzeczy grzecznej, choć bardzo nietuzinkowej dziewczynki o imieniu Basia. Basia jest dorastającą przedszkolaczką (ma starszego i młodszego brata), doświadczającą codzienności w całej jej prostocie i złożoności we wszystkich chyba obszarach życia. Rodzina Basi to przedstawiciele klasy średniej (mama jest z wykształcenia nauczycielką, tato zaś jest lekarzem, a dziadkowie to lekarze, inżynierowie itp.) i w takim kontekście w mikrokosmosach kolejnych książek stawiane są problemy: gotowanie, słodycze, dentysta, opiekunka, bałagan, biwak, dziadkowe, kolega z Haiti, plac zabaw itp. Jedna z historii (*Basia i mama w pracy*) to powrót mamy do pracy po długotrwałych urlopach macierzyńskich, ale powodem, który stwarza kanwę przedstawionej walki o równość płci i równy podział obowiązków, staje się miejsce pracy. Odtąd mama ma pracować w domu nad podręcznikami metodycznymi. Ta nowa, trudna sytuacja jest pretekstem do uczenia się (socjalizacji) przez wszystkich domowników – ale głównie dzieci i ojca – nowych, bardziej sprawiedliwych zasad życia domowego. Ta swego rodzaju formacyjna lektura dla małych dzieci stała się niezwykle popularna (te świetne książki bardzo dobrze sprzedawały się przez kilka miesięcy w sklepach sieci Biedronka), cieszy się szerokim społecznym zainteresowaniem i aprobatą, a tym samym wpływa na zmianę schematów myślenia u dzieci. Części serii, takie jak np. *Basia i urodziny w muzeum* czy *Basia i piłka nożna*, są przykładem, w którym genderowe przepychanki Basi i jej starszego brata o to, czy dziewczyny też mogą być rycerzami i futbolistkami implementują w małych odbiorcach poczucie sprawiedliwości w dyskursie równości.

Bohaterką wywołującą bardzo głębokie, nieredukowalne wręcz wrażenie jest Lusia z książki *Grzeczna* autorstwa norweskiej pary artystów Gro Dahle i Sveina Nyhusa (EneDueRabe, 2011). Tytułową bohaterkę poznajemy jako ofiarę symbolicznej przemocy, której poddawana jest każdego dnia poprzez wymóg bycia ideałem podporządkowanym sztywnym czy wręcz kuriozalnym zasadom. Rodzice i nauczyciele stawiają jej kolejne wymagania dotyczące wyglądu, zachowania, ubierania, uśmiechania się, pisania w zeszycie, jedzenia, milczenia itd. Taki trening (tresura) zdaje się być odwieczny w tej rodzinie, w tym systemie. Lusia gdzieś głęboko znajduje jednak siłę, aby się temu

przeciwstawić. Metaforycznie znika w ścianie, aby wyłonić się z niej jako diametralne przeciwieństwo siebie. Żeby jednak taki mur zburzyć musi wydać z siebie głos, krzyk – musi zaryczeć, walić pięściami, rozwalić całą tak mocno spetryfikowaną konstrukcję. I wcale nie jest grzeczna! Lusia nie tylko wyzwala w ten sposób samą siebie, ale także wszystkie swe przodkinie, od wielu lat ukryte w symbolicznej ścianie – zasłonie milczenia. Historia ta, w niezwykle oryginalnej i naszkicowanej na wysokim poziomie artystycznym, pod względem ekspresji językowej i wizualnej odsłonie, stanowi silny, wyraźny komunikat o prawie do głosu, prawie do wypowiadania się, do niepodporządkowania i nieposłuszeństwa wreszcie. Książka niesie terapeutyczny potencjał dla dorosłych już dziewczynek, które mają powody do identyfikacji z Lusią, a dla niedorosłych – jest bajkowym, metaforycznym zwierciadłem do przyglądania się własnym, dopiero nabywanym doświadczeniom.

Edukacja o homoseksualności

Mówiąc od genderowych odsłonach książki obrazkowej i istotnych zmianach, jakie nastąpiły w ciągu ostatnich kilku lat, nie sposób nie wspomnieć o książkach, które odnoszą się do kwestii homoseksualności. Wśród znanych mi polskich przykładów książek obrazkowych nie ma takich, w których w jakikolwiek sposób przedstawione byłoby dziecko homoseksualne (znam natomiast kilka przykładów wydanych zagranicą), ale są takie, które ukazują związek jednopłciowy wśród zwierząt (dorosłej pary pingwinów w *Z Tango jest nas troje* autorstwa Petera Parnella i Justina Richardsona z ilustracjami Henry'ego Cola, AdPublik 2009) i wśród ludzi (jako związek partnerski wujka bohaterki w *Zlatanka i ukochany wujek*, wspomnianej już Piji Lindenbaum, Zakamarki 2012). Słynna na świecie historia pingwinów z nowojorskiego Zoo opisuje autentyczny związek zwierząt, które bardzo pragnęły mieć potomstwo – jak wszystkie inne pingwinie pary – co im się ostatecznie udaje z ludzką pomocą. Książka ta pokazuje zmagania jednopłciowej pary, która dąży do społecznie podzielanej normalności. Pija Lindenbaum w kolejnym genialnym koncepcie pokazuje życie społeczne, w którym pewną normą może być związek homoseksualny, ale jest to tak naprawdę wątek poboczny. Głównym tematem książki jest uczucie, które żywi tytułowa bohaterka do swego ukochanego wujka, a tym samym zazdrość o jego partnera.

Książki o takiej tematyce oswajają dzieci z pomijaną zazwyczaj odsłoną życia w społeczeństwie, ale przede wszystkim uwrażliwiają na problemy dotykające osoby homoseksualne i uczą szacunku do ich inności.

Kosmonautka, strażaczka i upełnomocnianie zmiany językowej

W zupełnej kontrze do stereotypowych wzorców zawodowych powstały w Polsce dwie książki obrazkowe, które choć nie są narracyjne, zmyślnie oswajają ze zdobyczą języka feminizmu i żeńskimi końcówkami w nazwach zawodów pracujących kobiet: *Kosmonautka* i *Strażaczka* z serii *Pilotka* autorstwa Piotra Wawrzeniuka z ilustracjami Doroty Wojciechowskiej (Poławiacza Pereł 2014 i 2015). W dwu-trzyzdaniowych, niezwykle zgrabnych opisach zawodów „mojej mamy" i w zabawach skojarzeniowych mnóstwo jest prawdy o kobietach, które nie tylko pracują na jakimś stanowisku nazywanym w żeńskiej odmianie (chemiczka, rzeźbiarka, neurochirurżka, informatyczka, konduktorka i inne), ale także są wyjątkowe, coś szczególnego lubią i coś wyjątkowego potrafią. To bardzo oryginalny leksykon zawodów i kobiecych wybitnych kwalifikacji.

Wiedza o realiach społecznej codzienności

W ciągu ostatnich lat namnożyła się także liczba książek o równie jak w powyżej opisanych wyrazistym potencjale edukacyjnym, ale mających charakter nienarracyjny, zbliżony do podręcznika, leksykonu czy encyklopedii, które rzeczowo i obrazowo objaśniają kwestie płci kulturowej, społeczne aspekty jej konstrukcji i są przeznaczone dla młodszej młodzieży. Zapoczątkowały je książki wydawane przez Czarną Owcę – wydawnictwo specjalizujące się w omawianiu drażliwych i tabuizowanych tematów (prowokująca seria „Bez tabu"). Pierwsza z nich to książka autorstwa

Sassy Buregren *Mała książka o demokracji*; kolejna pozycja to bardzo zmyślnie włączająca perspektywę feministyczną w procesy demokratyzacji społeczeństw, czyli beletryzująca *Mała książka o feminizmie* (2007). Wraz z nimi świetny kwintet tworzą: *Mała książka o homofobii* Anny Laszuk (2010) i dwie książki Magdaleny Środy – *Mała książka o tolerancji* (2010) oraz *Gender i inne potwory* (2014). Nie ma tu miejsca na ich charakterystykę, bowiem zawierają bardzo wiele wątków merytorycznych, historycznych, kulturowych, społecznych, edukacyjnych itp. Wszystkie te książki analizują ideę równości (płci, seksualności itp.) i poszanowania godności zdominowanych w relacjach władzy, wszystkie też niosą potencjał zmiany – o ile dorosły pośrednik zechce wprowadzić je w obieg dziecięcego odbiorcy.

Książki obrazkowe są medium kulturowym szczególnie znaczącym w socjalizacji, zarówno pierwotnej, jak i instytucjonalnej. Z ich pomocą, znaczący dorośli pośrednicy (rodzice, dziadkowie, nauczycielki i nauczyciele) mogą zorganizować sytuacje poznania i interpretowania świata przez dziecko, gromadzenia wzorców wyobrażeniowych o pojęciach, ludziach, rzeczach i problemach życia. Książki obrazkowe są zatem zawsze nośnikiem jakichś idei, ideologii, a nie tylko niewinnym medium służącym rozrywce, na co wskazują M.W. Apple i L.K. Christian-Smith w swoich rozważaniach nad refleksami kultury i stosunkami społecznymi w książkach dla dzieci[8]. Książki mogą zatem – zwłaszcza u najmłodszych dzieci – otwierać wyobraźnię, uwrażliwiać na inność, poruszać, wstrząsać, ukazywać wartości różnorodności i uczyć szacunku dla drugiej osoby, co czynią niewątpliwie opisane wyżej przykłady. Z drugiej strony, książki mogą też zamykać, uczyć nieprawdy, odczulać i usypiać empatię. Artykuł sprzed niemal dekady kończyłam sformułowaniem, iż polski rynek książek dla dzieci jest bastionem stereotypów pogłębiających dualizm rodzajowy w kalkach kiczowatej oprawy. Dziś – co starałam się wykazać w tej wypowiedzi – możemy uznać, że zaszła wręcz rewolucyjna zmiana, która przede wszystkim stwarza spore możliwości wyboru treści i form, z pomocą których chcemy socjalizować najmłodszych członków społeczeństwa. Tego się chyba wtedy nie spodziewałam.

Co może przynieść kolejna dekada? Za tym pytaniem stoi niestety obawa o aktualnie zmieniający się kontekst polityczny i społeczne uznanie dla wyraźnie na powrót upominającej się o dominację ideologii konserwatywnej. ◀

8. Zob. M. W. Apple, L. K. Christian-Smith, *The Politics of the textbook*, (w:) M. W. Apple. i L. K. Christian-Smith (red.), *The Politics of the Textbook*, New York: Routledge, 1991.

Bibliografia

Apple, M.W., Christian-Smith L. K. *The Politics of the textbook*, (w:) M. W. Apple. i L.K. Christian-Smith (red.), *The Politics of the Textbook*, New York: Routledge, 1991.

Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańsk: GWP, 2002.

Cackowska M., *O wybranych problemach społecznego rynku książek dla dziewczynek i chłopców w Polsce i na świecie* (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2006.

Cackowska M., *Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytania o alfabetyzację wizualną dzieci*, (w:) D. Klus-Stańska (red. naukowa), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków: Impuls, 2014.

Dymel-Trzebiatowska H., *Gender a równość. Obraz kształtowania płci społeczno-kulturowej w skandynawskich książkach dla dzieci*. http://ryms.pl/artykul_szczegoly/104/gender-a-rownosc.html, dostęp 22.05.2015 r.

13 MIĘDZY KRYZYSEM A TRANSFORMACJĄ. PRZEMIANY W ROLACH I RELACJACH RODZINNYCH[1)]

Joanna Ostrouch-Kamińska

We współczesnych rodzinach obserwuje się zmiany w rolach i relacjach rodzinnych na kilku poziomach. Jak podaje A. Kwak, następuje stopniowe przesunięcie oczekiwań normatywnych, zawartych w prawie i zinternalizowanych przez jednostki, w kierunku modelu, w którym kobieta i mężczyzna są dwoma jednakowo ważnymi żywicielami; przejście *„od regulacji wzajemnych stosunków w oparciu o autorytaryzm i podporządkowanie do relacji opartych na negocjacjach”*[2)], a także od tradycyjnych norm i wartości zawierających wskazówki, jak należy postępować, do „nowoczesnych ofert” oraz zestawów możliwości, zachęcających do aktywnego, samodzielnego wyboru[3)].

Tak zarysowane zmiany mają odzwierciedlenie w sposobach ujmowania tego, czym jest współcześnie rodzina, jakie są jej podstawy, determinanty rozwoju czy patologie i zagrożenia. To, co w jednym dyskursie jest uznawane za element funkcjonowania rodziny, oznaka przemian w jej strukturze i funkcjach, w innym widziane jest w kategorii zagrożenia jej rozwoju. Można więc procesy zachodzące w obrębie rodziny analizować w kontekście jej rozpadu, kryzysu czy upadku (w ujęciu instytucji społecznej).

1. Problematykę tę szczegółowo analizuję w pierwszej części książki mojego autorstwa zatytułowanej *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 31 i nast.
2. A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005, s. 24.
3. *Ibidem*, s. 20-24.

Upatruje się go w rosnącej autonomii członków rodziny, rosnącej roli instytucji i środowisk pozarodzinnych w życiu rodziny, zmniejszaniu się rozmiarów rodziny i jej stabilności, zmniejszeniu się liczby społecznych funkcji rodziny oraz poziomu ich realizowania, narastaniem postaw i wartości indywidualistycznych i egalitarystycznych, negatywnych wobec dzieci i rodziny[4].

Kryzys rodziny (oraz w rodzinie) jest także postrzegany jako wynik procesów modernizacji społeczeństwa związanych z deinstytucjonalizacją oraz subiektywizacją. Pierwszy rozumiany jest jako zmiana od jednego instytucjonalnego sposobu zachowania jednostek w kierunku funkcjonowania wielu, często konkurencyjnych modeli. Drugi – jako imperatyw samodzielnego konstruowania przez jednostkę własnych znaczeń i norm rodzinnych. Jak pisze T. Biernat, rodzina w takim ujęciu *„przestaje regulować ludzkie zachowania: jej normy tracą moc obowiązującą, staje się zindywidualizowanym projektem życiowym”*[5]. Zdaniem konserwatywnych badaczy, koncepcja kryzysu rodziny ma swe źródła również w postępujących procesach laicyzacji, upowszechnianych poglądach lewicowych oraz ideologiach feministycznych, określanych jako antyrodzinne[6].

„Kryzys rodziny” przybiera też różne postaci w zależności od kontekstu, w którym się go poszukuje, np. w zależności od klasy społecznej. W klasach średnich dowodzi się go na podstawie odraczania zawarcia małżeństwa i posiadania dzieci, a także ograniczania ich liczby ze względu na rosnące koszty życia oraz troskę o możliwość zapewnienia dzieciom życia najwyższej jakości (zarówno w wymiarze finansowym, jak i edukacyjnym czy emocjonalnym). W klasach niższych ów „kryzys” może dotyczyć zupełnie innych zjawisk, takich jak samotne rodzicielstwo (głównie macierzyństwo), nastoletnie rodzicielstwo, porzucanie lub zaniedbywanie dzieci, zagrożenie bezrobociem i biedą. Zdaniem S. Kawuli, współczesne rodziny polskie w ogóle żyją w odrębnych, dwóch światach: *„elity pieniądza i dóbr”*[7] (ok. 3-5 % populacji) oraz biedy i niedostatku (35% populacji). Zwiększa się obszar tzw. syndromu 3B: bezrobocia, biedy i bezdomności. Wzrastają wskaźniki przemocy w rodzinie – najczęściej wobec kobiet i dzieci. Około 12% gospodarstw rodzinnych żyje poniżej progu egzystencji. Według autora, można w tym przypadku mówić nie tylko o kryzysie rodziny, ale także o kryzysie w rodzinie czy też rodzinie ryzyka[8]. Ze względu na wspomniane różnice społeczne i różne konteksty analizy zjawisk dotyczących rodziny A. Giza-Poleszczuk sugeruje, by przyczyn zjawisk wskazywanych jako symptomy „kryzysu rodziny” nie poszukiwać w zmianie ludzkich preferencji do posiadania bądź nieposiadania rodziny, która wciąż przecież wśród Polaków uznawana jest jako najwyższa wartość[9], ale w warunkach, w których dokonuje się realizacja owych preferencji[10].

Odmienną perspektywę oglądu problematyki rodziny dostarcza dyskurs społeczny, w którym obserwowane zjawiska dotyczące rodziny uznawane są za jej transformację. Upadek rodziny jest tu upadkiem jedynie pewnego mitu rodziny[11], jej dominującej formy, pewnej normy społecznej i „tradycyjnie” rozumianych funkcji, efektem idealizacji historycznej wersji rodziny jako jej istoty. Rodzina zmienia swój kształt, dalej *„wiążąc w sobie fundamentalne wymiary reprodukcji społecznej, przekazując dzieciom bardziej nieuchwytne kapitały – kulturowy, społeczny, ekonomicz-*

4. *Ibidem*, s. 35-40.
5. T. Biernat, *Transformacja czy kryzys rodziny?*, (w:) W. Muszyński, E. Sikora (red.) *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008, s. 280.
6. *Ibidem*, s. 280-282.
7. S. Kawula, *Alternatywne kształty rodziny współczesnej. Tendencje przemian w początkach XXI wieku*, (w:) W. Muszyński, E. Sikora (red.), op. cit., s. 404.
8. *Ibidem*, s. 404-405.
9. R. Siemieńska, *Przemiany płci kulturowej. Między systemami wartości a rolami społecznymi*, (w:) M. Marody (red.) *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2007, s. 320-321; Por. M. Ziółkowski, *Zmiany systemu wartości*, (w:) J. Wasilewski, (red.) *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2006, s. 169-170; T. Biernat, *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK, 2006, s. 270; J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2009.
10. A. Giza-Poleszczuk, *Rodzina a system społeczny. Reprodukcja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2005, s. 272- 273.
11. M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2004, s. 213.

ny"[12]. A. Giddens w ogóle odrzuca tezę o końcu rodziny, a procesy zmian w jej obrębie określa mianem tryumfu *„emocjonalnego indywidualizmu"* jako zasady kierującej życiem osobistym współczesnego człowieka[13].

W takim ujęciu rodzina definiowana jest w kategoriach relacji międzyludzkich, jako układ dynamiczny, podlegający przemianom, w którym kobieta i mężczyzna budują i rozwijają intymną więź emocjonalną, opartą na wzajemności i współpracy. Większą wagę przykłada się tu do znaczenia rodziny dla jednostki niż dla społeczeństwa, odkrywając wewnętrzne procesy ujmowane, jak pisze K. Slany, *„z punktu widzenia jednostek w nie uwikłanych"*[14]. Dokonujące się przemiany, zarówno w formach życia małżeńsko-rodzinnego, jak i w relacjach wewnątrzrodzinnych, traktowane są jako naturalny element rozwoju, warunkowany zmianami zachodzącymi w społeczeństwie. Najważniejsze z nich to przemiany na płaszczyźnie technologiczno-informacyjnej (związanej z wiedzą, postępem i nauką), ekonomicznej (nowe sektory gospodarki, aktywizacja zawodowa kobiet oraz wzrost ich autonomii, wzrost dobrobytu społeczeństw wraz ze wzrostem nierówności), kulturowej (nowe wartości, normy, prądy i ideologie) oraz społecznej (rewolucja feministyczna, osłabienie więzi społecznej wraz ze spadkiem ważności szerszej grupy pokrewieństwa, przejście od kolektywizmu do indywidualizmu)[15].

Omówione sposoby interpretacji kryzysu i przemian rodziny, zdaniem K. Slany, są w pewnym stopniu odzwierciedleniem społecznego dyskursu między zwolennikami liberalizacji życia małżeńsko-rodzinnego i jej przeciwnikami[16]. Jego efektem staje się zwrócenie uwagi na jakościowe przemiany w obrębie rodziny. Warto zwrócić tu uwagę na dwa aspekty tej zmiany. Pierwszym z nich jest przeniesienie akcentu z analizy funkcjonowania rodziny jako instytucji na rozumiejący i refleksyjny wgląd

12. *Ibidem*, s. 215.
13. A. Giddens, *Socjologia. Zwięzłe, lecz krytyczne wprowadzenie*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998, s. 144.
14. K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS", 2002, s. 14.
15. *Ibidem*, s. 24-25.
16. K. Slany, *op. cit.*, s. 14.

w *„intersubiektywne doświadczenie, jakie towarzyszy człowiekowi w jego życiu rodzinnym"*[17], co pokazuje M. Nowak-Dziemianowicz, rozwijając praktyczno-moralny dyskurs rodziny. Drugim – postrzeganie rodziny w kategoriach rozgrywającego się w czasie procesu zmian, nie tylko jako *„cyklu rodzinnego"*, ale również w sensie trwania historycznego, w kategoriach nieustannego odtwarzania *„struktur interakcji, struktur mikroświata domu (sprzątanie, gotowanie) czy domowych rytuałów"*[18]. W tej perspektywie rodzina staje się *„ośrodkiem głębokiej zmiany społecznej"*[19], jej źródłem i probierzem różnych zjawisk społeczno-kulturowych; staje się aktorem i podmiotem zmian, aktywnym i twórczym czynnikiem ekspansji życia społecznego, co pokazuje w swojej koncepcji rodziny A. Giza-Poleszczuk, dla której w rodzinie zawiera się jednocześnie ciągłość i zapowiedź zmiany[20].

Wielu badaczy podkreśla, iż w ponowoczesnym okresie rozwoju społeczeństw obserwuje się coraz większe zmiany w formach życia małżeńsko-rodzinnego i w relacjach wewnątrzrodzinnych. U. Beck zwraca uwagę na nowe zjawiska pojawiające się w rodzinie, takie jak proces indywidualizacji ludzkiego życia, rozpad wcześniej istniejących form społecznych, układów odniesienia i modeli ról, również kobiecych i męskich, tradycyjnych wyznaczników pomocnych w konstruowaniu jednostkowej biografii[21]. A. Giddens opisuje proces przemian życia rodzinnego, pojawienie się „czystych relacji", zindywidualizowanych i autonomicznych projektów, opartych na demokratycznych regułach negocjowanych wspólnie przez kobiety i mężczyzn[22]. Z. Bauman w płynnym wymiarze nowoczesności, w której rodzina także określona zostaje baumanowskim przymiotnikiem, upatruje współczesnych zmian (i zagrożeń) w jej obrębie, braku

17. M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002, s. 46.
18. M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *op. cit.*, s. 187.
19. A. Giddens, *op. cit.*, s. 149.
20. A. Giza-Poleszczuk, *op. cit.*, s. 86.
21. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2004, s. 151-191.
22. A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006; por. A. Giddens, *Socjologia…*, s. 129-149.

jasności w kształcie ról małżeńskich i rodzicielskich oraz relacji i zasad życia rodzinnego[23].

Nowe ideologie i wartości charakterystyczne dla tego okresu, dotyczące rosnącej autonomii i indywidualizacji życia oraz ekonomicznej racjonalności, wpływają na modele rodzinne i małżeńskie oraz poglądy i wybory dotyczące życia rodzinnego. Przejawem zmian oraz urzeczywistniania idei różnorodności i zmienności stają się alternatywne formy życia małżeńskiego i rodzinnego, takie jak związki kohabitanckie i konkubenckie, osoby żyjące w pojedynkę (tzw. single), małżeństwa bezdzietne ze świadomego wyboru (DINKS), małżeństwa wizytowe (LAT), samotne/samodzielne rodzicielstwo (tzw. monoparentalność), komuny rodzinne i „kółka przyjacielskie" oraz wiele innych[24].

Jednocześnie rozpoczął się proces redefinicji ról społecznych kobiet i mężczyzn, określany w literaturze pojęciem *„nowy kontrakt płci"*[25]. Proces ten można zauważyć zarówno w formułowanych w dyskursie publicznym ideach i wyobrażeniach dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między kobietami i mężczyznami, jak też w obyczajowości i strategiach życiowych Polaków[26]. W efekcie można zaobserwować zjawisko współwystępowania tradycyjnych, nowoczesnych i ponowoczesnych wzorców ról, jakie człowiek może podjąć oraz różnych sposobów ich pełnienia.

We współczesnych koncepcjach rodziny, relacji małżeńskich i podziału ról między kobietami i mężczyznami widać wyraźną zmianę w stosunku do wcześniejszych koncepcji. Wcześniejszych, czyli tych, które odwoływały się np. do koncepcji małej rodziny nuklearnej jako przykładu rodziny w społeczeństwie industrialnym, w ujęciu T. Parsons'a jako *„rodziny tradycyjnej"*, kiedyś jednoznacznie związanej z rodziną społeczeństw rolniczych[27]. Rodzina była tu traktowana jako jednostka niepowtarzalna i odrębna, złożona z małżeństwa rodziców oraz ich dzieci. Panowały w niej hierarchiczne układy oparte na płci i wieku. Komplementarne wobec siebie role były tu przypisane na podstawie faktu urodzenia się kobietą lub mężczyzną: instrumentalna rola męża/ojca oraz ekspresywna rola żony/matki. Mężczyznę cechował *„partykularyzm zdobywczy"*[28] – był łącznikiem rodziny z innymi systemami społecznymi. Zorientowany zadaniowo, był żywicielem i głową rodziny, a jego środowiskiem aktywności była głównie praca zawodowa. Kobietę cechował *„partykularyzm statyczny"*[29] – była *„opiekunką domowego ogniska"* i *„strażniczką równowagi emocjonalnej"* w rodzinie. Zorientowana relacyjnie, zajmowała się wychowaniem dzieci, dbaniem o emocjonalny dobrostan męża i innych członków rodziny oraz wykonywaniem wszelkich obowiązków domowych. Taki podział ról ze względu na płeć, uznawany za naturalny i uniwersalny, zapewniał trwałość rodziny pełniącej trzy niezbywalne funkcje: prokreacyjną, socjalizacji pierwotnej i stabilizacji osobowości jej członków[30]. Osobowość kobiety i mężczyzny w tym ujęciu była systemem *„wyuczonych nawyków kulturowych przyswojonych w trakcie socjalizacji i w trakcie przystosowania się jednostek do wymogów trwałych układów sytuacji działania, określonych funkcjonalnymi wymogami systemu społecznego i normatywnymi wzorami kultury"*[31].

Obecnie role w rodzinie przestają być efektem oddziaływań czynników biologicznych czy też potrzeb psychicznych, a stają się wytworem organizacji życia społecznego. Wcześniejsze wzajemne relacje instrumentalne, wynikające przede wszystkim z realizacji funkcji ekonomiczno-produkcyjnej, przyjmują coraz

23. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006, s. 229.
24. Zob: S. Kawula, *Mozaikowatość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinno małżeńskich*, Olsztyn: Wydawnictwo Adiaphora, 2003; J. Van Every, *From modern nuclear family households to postmodern diversity? The sociological construction of 'families'*, (w:) G. Jagger, C. Wright (red.), *Changing Family Values: Feminist Perspectives*, London and New York: Routledge, 1999; T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
25. Zob: M. Fuszara (red.), *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2002.
26. I. Chmura-Rutkowska, *Czy młode kobiety tęsknią za tradycją?*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2009, s. 317.
27. K. Slany, *op. cit.*, s. 55.
28. F. Adamski , *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków: Wydawnictwo UJ, 2002, s. 65.
29. *Ibidem*.
30. W. Warzywoda-Kruszyńska, *Małżeństwo*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 1999, s. 160.
31. M. Nowak-Dziemianowicz, *op. cit.*, s. 31.

wyraźniej charakter osobowy[32]. Trudno się zatem dziwić, że jasno określone koncepcje ról kobiet i mężczyzn w rodzinie oraz ich uprawnienia i obowiązki[33], mające swe źródła w tradycyjnej rodzinie patriarchalnej, w której dominuje władza męża i ojca, musiały przejść ewolucję w obliczu zmian wynikających z modernizacji, indywidualizacji i demokratyzacji życia, kiedy zajmowane pozycje stały się konsekwencją ich osiągania, a nie przypisania. W efekcie, obok podziału ról w rodzinie tradycyjnej zaczęły pojawiać się nowe ujęcia kształtu ról kobiet i mężczyzn.

W Polsce, obok tradycyjnego modelu Matki-Polki, wzbogaconego o role zawodowe realizowane z konieczności ekonomicznej, zaczęły pojawiać się różne wzorce kobiety nowoczesnej, której miarą sukcesu jest „robienie kariery", a także umiejętne godzenie wszystkich ról[34]. Obok tradycyjnego wzorca męskości w postaci „narodowego bohatera", „żywiciela i głowy rodziny", odnoszącego sukcesy na polu zawodowym mężczyzny, zaczął pojawiać się wzór wspierającego męża oraz zaangażowanego i wrażliwego ojca. „Nowy" mężczyzna, określany tak w nowym paradygmacie męskości, kieruje się chęcią współdziałania a nie dominacji, przyznając sobie prawo do wyrażania własnych pragnień i emocji[35]. Co ważne, wszystkie te współczesne koncepcje ról kobiet i mężczyzn występują jednocześnie, a napięcia między tradycyjnymi a nowymi wartościami, normami i wzorami kulturowymi powodują konflikty we wszystkich sferach życia, zwłaszcza zaś w sferze życia rodzinnego.

W klasyfikacjach współczesnych rodzin jednym z podstawowych kryteriów ich rozróżniania są relacje władzy i dominacji (najczęściej o różnym stopniu (nie)uświadomienia) oraz sposób podziału odpowiedzialności za sferę obowiązków domowych i opieki nad dziećmi. Z badań prowadzonych w Polsce wynika, że realia podziału prac w gospodarstwie domowym daleko odbiegają od deklaracji równości między partnerami w tym względzie[36], co widać np. w szerokich analizach i badaniach prowadzonych przez A. Titkow, D. Duch-Krzystoszek i B. Budrowską[37]. Te same tendencje pokazuje R. Siemieńska, dowodząc, że kobiety i mężczyźni tkwią w odmiennych sieciach społecznych, mimo bardzo podobnych orientacji na wartości. Porównując strukturę zajęć kobiet i mężczyzn, poczynając już od grupy osób w wieku 15-24 lat, okazuje się, że kobiety zużywają więcej czasu na zajęcia i prace domowe, a mężczyźni na pracę zawodową, bierny odpoczynek, uprawianie sportu, zamiłowania osobiste, a także dobrowolną pracę w organizacjach. Mężczyźni zatem, co podkreśla autorka, już w młodości *„w większym stopniu zaczynają kumulować kapitał społeczny i kulturowy, który w późniejszych fazach życia mogą wykorzystać, uczestnicząc w życiu publicznym"*[38]. Przyczyn tych różnic, zdaniem Siemieńskiej, należy poszukiwać w odmiennych dla kobiet i mężczyzn wzorach kulturowych, co powoduje, jak konstatuje autorka, że *„kobiety w pewnym sensie zaczynają więc przegrywać już na starcie"*[39].

Kobiety oczekują większego zaangażowania swoich mężów i przejęcia przez nich odpowiedzialności za niektóre czynności, zaś mężczyznom, którzy choć włączają się w zadania domowe w większym stopniu niż ich ojcowie lub koledzy, do poczucia „równości" wystarczy już sam fakt wykonywania „czegokolwiek", i to najczęściej tych prac, które lubią: *„przejawem partnerstwa*

32. G. Mikołajczyk-Lerman, *Mężowie i żony. Realizacja ról małżeńskich w rodzinach wielkomiejskich*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006, s. 16-17.
33. Zob.: Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004, s. 90.
34. M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Być kobietą, być mężczyzną – czyli o przemianach tożsamości związanej z płcią we współczesnej Polsce*, (w:) M. Marody (red.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2000, s. 44-74; R. Siemieńska, *Kobiety: nowe wyzwania. Starcie przeszłości z teraźniejszością*, Warszawa: Instytut Socjologii UW, 1996; W. Siegień, *Nowe trajektorie tożsamości. Analiza dyskursów transformacji*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *op. cit.*, s. 258-259; A. Titkow, *Kobiety pod presją? Proces kształtowania się tożsamości*, (w:) A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce?*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1995, s. 9-40.
35. K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda-Fałsz-Stereotyp*, Gdańsk: GWP, 2003, s. 55. Zob: Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Wolumin, 2002; H. Goldberg, *Wrażliwy macho. Mężczyzna 2000*, Warszawa: Diogenes, 2000.
36. E. Lisowska, *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie - Oficyna Wydawnicza, 2008, s. 110-119.
37. A. Titkow, D. Duch-Krzystoszek, B. Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2004, s. 267-270.
38. R. Siemieńska, *Przemiany płci kulturowej*, s. 335.
39. *Ibidem*.

jest nieprzymuszanie partnerki do prac domowych oraz gotowość, by w razie potrzeby, tj.: zmiany sytuacji życiowej, nagłych wypadków, choroby czy nieobecności żony, chwilowo przejąć obowiązki lub zorganizować coś w zamian. Znamienne, że mężczyźni, którzy przejmują chociaż jeden z obowiązków uznawanych kulturowo za kobiecy, od razu są skłonni deklarować, iż w ich rodzinach realizowana jest zasada partnerstwa. Podobnie jest, gdy 'pozwalają' na rezygnację z jakiegoś tradycyjnego sposobu prowadzenia domu: zatrudniają pomoc czy jedzą poza domem. Wszystko to, mimo że nie zmienia małego i okazjonalnego zaangażowania mężczyzn w prace domowe – jest wystarczającym powodem by deklarować równouprawnienie"[40].

U. Beck twierdzi, że zmiany w położeniu współczesnych kobiet i mężczyzn zaszły już tak daleko, że powrót do tradycyjnych wersji ról kobiecych i męskich jest mało prawdopodobny – *„duch równości"*, jak pisze autor, (narodzony m.in. dzięki zrównaniu szans edukacyjnych i silnej motywacji zawodowej młodych kobiet) nie da się z powrotem zakorkować w butelce[41]. Współczesne rodziny stoją zatem przed koniecznością samodzielnego wypracowania kształtu relacji między płciami. Jednym (nie jedynym) z możliwych rozwiązań jest zwrot ku partnerstwu w rodzinie/małżeństwie.

Partnerski dyskurs rodziny jest wymieniany przez C. Rabin[42] jako jeden z dwóch współcześnie dominujących, obok dyskursu tradycyjnego. Oba oparte są na odmiennych wartościach i normach. W tradycyjnym dyskursie rodzinnym autorka wyróżnia dwa modele: *„stay-at-home mother family"* (kobieta nie pracuje zawodowo, zajmuje się prowadzeniem domu i opieką nad dziećmi; mąż jest jedynym żywicielem i to na nim spoczywa całkowita odpowiedzialność za ekonomiczne funkcjonowanie rodziny), oraz *„junior-senior partnership"* (kobieta jest odpowiedzialna za prowadzenie domu i opiekę nad dziećmi, ale jednocześnie pracuje zawodowo; jej zarobki zwykle są mniejsze niż zarobki męża, a jej praca jest postrzegana (przez członków rodziny, ale i nią samą) jako mniej ważna od zajęcia męża. Ten drugi model w polskim dyskursie potocznym bywa utożsamiany z rodziną partnerską, co pokazują wyniki badań dotyczących podziału obowiązków domowych w rodzinach czy sposobów funkcjonowania kobiet w rodzinach[43], choć – jak widać – lokuje się wciąż po stronie tradycjonalizmu. Dyskurs rodziny egalitarnej oparty jest bowiem na kontrastowych i jakościowo odmiennych trzech grupach wartości i norm: (1) pełnej negocjowalności codzienności, (2) troski i sprawiedliwości jako podstaw każdego działania oraz (3) zgody małżonków na jednoczesną realizację przez siebie wielu ról, w tym roli zawodowej i domowej[44].

W koncepcji autorstwa G. Kimball[45] czy też P. Schwartz[46] można znaleźć rozwinięcie idei, o których pisała Rabin. Na podstawie ich badań można stwierdzić, że w partnerskim małżeństwie:

- zarówno mąż, jak i żona w podobnym zakresie odpowiedzialni są za utrzymanie rodziny, wykonywanie obowiązków domowych i opiekę nad dziećmi oraz emocjonalny rozwój rodziny;
- władza w zakresie podejmowania ważnych decyzji jest równomiernie podzielona;
- podstawą relacji jest sprawna komunikacja w rodzinie, która nie jest zdominowana przez jednego z partnerów;
- w sferze seksualnej związku dominuje sprawiedliwość i poszanowanie potrzeb partnera;
- relacje między małżonkami oparte są na wzajemnym szacunku;
- małżonkowie są dla siebie najlepszymi przyjaciółmi, którzy potrzeby drugiego przedkładają nad własne.

40. I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007, s. 156-157.
41. U. Beck, *op. cit.*, s. 161.
42. C. Rabin, *Equal partners - good friends: empowering couples through therapy*, London: Routledge, 1996, s. 256-257.
43. A. Titkow, D. Duch-Krzystoszek, B. Budrowska, *op. cit.*; A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2007.
44. C. Rabin, *op. cit.*, s. 257.
45. G. Kimball, *The 50/50 marriage*, Boston: Beacon, 1983, s. xi, 71-72, 81, 83, 164-165.
46. P. Schwartz, *Peer marriage: How love between equals really works*, New York: Free Press, 1994, s. 13, 29, 76, 125, 194.

W obu tych klasyfikacjach, obok wspomnianego wcześniej równomiernego podziału poziomu odpowiedzialności za sferę domową i władzę decyzyjną, warto zwrócić uwagę na wyraźnie zaznaczony aspekt emocjonalno-wolicjonalny oraz aksjologiczny. Ujawnia się on również w polskich badaniach nad współczesnym partnerstwem w rodzinie i relacji małżeńskiej, które zostało zdefiniowane jako *„traktowanie siebie nawzajem przez współmałżonków jak osoby – respektowanie wzajemnych odrębności i różnic, a także praw, wartości i potrzeb; budowanie relacji w oparciu o szacunek, zaufanie i zrozumienie; kierowanie się życzliwością i chęcią współpracy na wspólnie wynegocjowanych zasadach; wykraczanie poza stereotypowe role płciowe poprzez konstruowanie rodzinnej codzienności w oparciu o dobrowolność i sprawiedliwość”*[47]. Małżonkowie w egalitarnych związkach, co pokazuje również E. Mandal, są bardziej skłonni do angażowania się w rozwijanie swojej relacji ze współmałżonkiem – podkreślają znaczenie empatii, troski i otwartości oraz większego inwestowania w swój indywidualny rozwój, gdyż charakteryzują się większym poziomem indywidualizmu, niezależności i umiejętności przywódczych. Osoby o poglądach egalitarnych często podkreślają znaczenie więzi uczuciowej w rodzinie, jej ekspresję, zaufanie i akceptację, zaangażowanie, intymność oraz wsparcie emocjonalne[48].

Można też zaobserwować zmiany w obrębie ról rodzicielskich i podziałów zadań opiekuńczo-wychowawczych pomiędzy rodzicami oraz zmiany koncepcji dziecka w rodzinie w kierunku większego partnerstwa[49]. Podkreśla się znaczenie relacji rodzicielskich, które są swobodne, warunkowane oczekiwaniami wzajemnych gratyfikacji emocjonalnych, oparte na zachowaniach o charakterze negocjacyjnym, umiejętnościach komunikacji, dyskusji i kompromisów, dalekie od rodzicielskiej dominacji; podkreśla się również świadomość rodziców dotyczącą znaczenia samorealizacji i osiągnięć w życiu współczesnego człowieka, którzy podejmują działania aktywizujące dzieci w kierunku gromadzenia różnych rodzajów kapitału. Głównym celem rodziców staje się przygotowanie dzieci do budowania relacji z innymi ludźmi, a przyznawana im coraz większa sfera autonomii – do podejmowania samodzielnych wyborów w przyszłości[50]. Postulaty szanowania podmiotowości dzieci są tu rozumiane głównie jako zakaz przemocy wobec dzieci, docenianie ich niepowtarzalności i indywidualności, a także respektowanie ich potrzeb i emocji[51]. Podstawą relacji rodziców z dziećmi, podobnie jak partnerskiej relacji małżeńskiej, staje się spotkanie dwóch podmiotów – partnerów w rodzinie[52].

Podsumowując, nie można nie zgodzić się z U. Beckiem – wyniki badań wyraźnie wskazują, że proces zmian postępuje. Tradycyjne role kobiet (związane wyłącznie z prowadzeniem domu i opieką nad dziećmi) oraz mężczyzn (jako jedynego żywiciela rodziny i głowę domu) cieszą się coraz mniejszym poparciem wśród Polaków[53]. Zasadniczą zmianą jest osłabienie władzy mężowskiej i ojcowskiej w rodzinie oraz przejście na poziom małżeńskiej współpracy. Coraz więcej kobiet podkreśla znaczenie edukacji i pracy zawodowej poza domem jako źródeł rozwoju i satysfakcji, coraz więcej mężczyzn domaga się dowartościowania roli ojca jako partnera w życiu dziecka. Rośnie też świadomość dotycząca nierówności płci zarówno w życiu publicznym, jak i rodzinnym. Jednakże wciąż istnieją obszary związane z funkcjonowaniem kobiet i mężczyzn, które wymagają refleksji. Głównym obszarem, o największym potencjale generatora zmiany społecznej w zakresie relacji płci jest edukacja.

47. J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, s. 234.
48. E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 122.
49. J. Ostrouch-Kamińska, *Egalitarne rodzicielstwo*, „Szkice Humanistyczne” 2013, nr 1, tom XIII, vol. 31, s. 159-168; J. Ostrouch-Kamińska, *Między dominacją a „zbanalizowanym partnerstwem”. Koncepcja dziecka i wychowania w rodzinie egalitarnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2013, nr 3 (22), s. 17-28.
50. A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian*, s. 25-26.
51. M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 255-281. Zob.: J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2000, s. 171-172.
52. J. Ostrouch-Kamińska, *Między dominacją a „zbanalizowanym partnerstwem”*.
53. E. Lisowska, *op. cit.*, s. 106-107.

RAPORT

Tu zmiany zdają się postępować dużo wolniej niż te przedstawione przeze mnie w sferze społeczno-kulturowej i obyczajowej. Edukacja, zwłaszcza ta formalna, będąc instytucjonalnym narzędziem wpływów społecznych, odtwarza kulturowe definicje płci, stereotypy ról płciowych, również tych rodzinnych, i spolaryzowane płciowo wartości. Przekazuje je poprzez strukturę szkoły i systemu oświaty, poprzez interakcje nauczyciel/ka-uczeń/uczennica, program nauczania, charakter przekazywanych informacji, rytuały szkolne i inne aspekty ukrytego programu[54)]. Podręczniki stanowią tu niezwykle ważne narzędzie kreowania wyobrażeń uczniów i uczennic dotyczących tego, jak konstruować role rodzinne, małżeńskie i rodzicielskie. Dotychczasowe analizy ukrytych przekazów podręczników na różnych poziomach kształcenia pokazują, że wiedza szkolna w zakresie cech i ról rodzinnych związanych z płcią w dużej mierze wciąż nie uwzględnia procesów zmian dokonujących się w społeczeństwie i kulturze, oraz pozostaje w oderwaniu zarówno od codzienności doświadczanej przez uczniów i uczennice w ich rodzinach, jak i od rzeczywistych ról realizowanych przez współczesne kobiety i mężczyzn[55)]. ◀

54. Zob: R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK, 1993; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP, 1989; Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2002.

55. D Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *op. cit.*, s. 29-67; M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

Bibilografia

Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków: Wydawnictwo UJ, 2002.

Arcimowicz K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda-Fałsz-Stereotyp*, Gdańsk: GWP, 2003.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2004.

Biernat T., *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK, 2006.

Biernat T., *Transformacja czy kryzys rodziny?*, (w:) W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

Chmura-Rutkowska I., *Czy młode kobiety tęsknią za tradycją?*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2009.

Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J., *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2007.

Chomczyńska-Rubacha M. (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.

Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2009.

Fuszara M. (red.), *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2002.

Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*,, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Giddens A., *Socjologia. Zwięzłe, lecz krytyczne wprowadzenie*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1998.

Giza-Poleszczuk A., *Rodzina a system społeczny. Reprodukcja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.

Goldberg H., *Wrażliwy macho. Mężczyzna 2000*,, Warszawa: Diogenes, 2000.

Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2000.

Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP, 1989.

Kawula S., *Alternatywne kształty rodziny współczesnej. Tendencje przemian w początkach XXI wieku*, (w:) W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.

Kawula S., *Mozaikowatość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinno małżeńskich*, Olsztyn: Wydawnictwo Adiaphora, 2003.

Kimball G., *The 50/50 marriage*, Boston: Beacon, 1983.

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005.

Lisowska E., *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie - Oficyna Wydawnicza, 2008.

Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Być kobietą, być mężczyzną – czyli o przemianach tożsamości związanej z płcią we współczesnej Polsce*, (w:) M. Marody (red.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2000.
Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2004.
Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK,1993.
Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Wolumin, 2002.
Mikołajczyk-Lerman G., *Mężowie i żony. Realizacja ról małżeńskich w rodzinach wielkomiejskich*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2006.
Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002.
Ostrouch-Kamińska J., *Egalitarne rodzicielstwo*, „Szkice Humanistyczne" 2013, nr 1, tom XIII, vol. 31.
Ostrouch-Kamińska J., *Między dominacją a „zbanalizowanym partnerstwem". Koncepcja dziecka i wychowania w rodzinie egalitarnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2013, nr 3 (22).
Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.
Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2009.
Rabin C., *Equal partners – good friends: empowering couples through therapy*, London: Routledge, 1996.
Schwartz P., *Peer marriage: How love between equals really works*, New York: Free Press, 1994.
Siegień W., *Nowe trajektorie tożsamości. Analiza dyskursów transformacji*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2009.
Siemieńska R., *Kobiety: nowe wyzwania. Starcie przeszłości z teraźniejszością*, Warszawa: Instytut Socjologii UW, 1996.
Siemieńska R., *Przemiany płci kulturowej. Między systemami wartości a rolami społecznymi*, (w:) M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2007.
Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS", 2002.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004.
Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B., *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2004.
Titkow A., *Kobiety pod presją? Proces kształtowania się tożsamości*, (w:) A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce?*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1995.
Titkow A., *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2007.
VanEvery J., *From modern nuclear family households to postmodern diversity? The sociological construction of 'families'*, (w:) G. Jagger, C. Wright (red.), *Changing Family Values: Feminist Perspectives*, London and New York: Routledge, 1999.
Warzywoda-Kruszyńska W., *Małżeństwo*, (w:) *Encyklopedia Socjologii*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 1999.
Ziółkowski M., *Zmiany systemu wartości*, (w:) J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2006.
Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2002.

14 GENDER W EDUKACJI SEKSUALNEJ

Joanna Dec-Pietrowska,
Alicja Długołęcka,
Emilia Paprzycka,
Agnieszka Walendzik-Ostrowska,
Katarzyna Waszyńska

Problematyka związana z seksualnością człowieka, w tym z edukacją seksualną, w Polsce od zawsze budziła wiele emocji i kontrowersji, a dyskusje prowadzone na ten temat mają często charakter polityczny i światopoglądowy. Wskazuje na to choćby historia samej nazwy przedmiotu, która przez lata ulegała zmianie (od „przygotowanie do życia w rodzinie socjalistycznej", poprzez „przygotowanie do życia w rodzinie" czy „wiedza o życiu seksualnym człowieka", do obecnej „wychowanie do życia w rodzinie"). Dylematy budzi nie tylko nazwa przedmiotu, ale również kwestia momentu rozpoczęcia formalnej edukacji oraz treści i program przedmiotu, dobór podręczników oraz ich zawartość, przygotowanie nauczycieli realizujących zajęcia czy wreszcie status przedmiotu[1].

Poniżej podjęto próbę analizy problematyki edukacji i wychowania seksualnego w Polsce w kontekście terminologicznym, historyczno-prawnym, dotyczącym wprowadzania tego przedmiotu do szkół i problemowym – zakresu i jakości proponowanych treści z uwzględnieniem kategorii płci społeczno-kulturowej.

1. J. Dec, *„Czym skorupka za młodu nasiąknie…", czyli o stereotypach dotyczących seksualności w podręcznikach do „wychowania do życia w rodzinie"*, (w:) Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012, s. 169.

Edukacja seksualna i/a wychowanie seksualne – ustalenia terminologiczne

Problematyczną kwestią jest fakt, iż w literaturze polskiej często zamiennie stosuje się sformułowania „edukacja seksualna", „uświadomienie seksualne" i „wychowanie seksualne". Potocznie uznaje się, że określenia te dotyczą procesu przekazywania młodym osobom treści z zakresu życia seksualnego (głównie zagadnień dojrzewania, form aktywności seksualnej, antykoncepcji i profilaktyki infekcji przenoszonych drogą płciową – STI). Zazwyczaj też dychotomizuje się działania edukacyjno-wychowawcze. Jedne głównie skupiają się na aspektach biologicznych płciowości – tu głównym efektem ma być zmniejszenie liczby ciąż nastolatek oraz ograniczanie przypadków zakażeń STI. Celem drugich ma być przekonanie młodzieży do niepodejmowania współżycia seksualnego przed ślubem, zgodnie z wyznawanym światopoglądem[2]. Jednocześnie znaleźć można przynajmniej kilka różnych ujęć tych terminów, przy czym, gdy oba te pojęcia są rozróżniane (nietraktowane jako synonimy), najczęściej traktuje się je analogicznie do nauczania i wychowania w pedagogice ogólnej[3]. Edukacja (uświadomienie) seksualna to *„działanie skierowane do dzieci, młodzieży i dorosłych, związane z płodnością człowieka, dotyczące zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego"*[4]. Wychowanie seksualne definiowane jest natomiast jako ogół *„oddziaływań wychowawczych zmierzających do ukształtowania u dzieci i młodzieży pozytywnych postaw wobec swojej własnej płciowości i aktywności seksualnej"*[5].

W odniesieniu do samej edukacji seksualnej, w Polsce często nie rozróżnia się dwojakiego (są rozróżniane dwa sposoby) rozumienia pojęcia, co uwidacznia się w języku angielskim – w węższym znaczeniu, w którym jest ona rozumiana jako wiedza o:

2. A. Walendzik-Ostrowska, *Wychowanie seksualne i/czy edukacja seksualna – problematyka terminologiczna*, „Remedium" 2010, nr 4, s. 28.
3. Zob.: I. Obuchowska, A. Jaczewski, *Rozwój erotyczny*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982, s. 195.
4. Z. Izdebski A. Ostrowska, *Seks po polsku*, Warszawa: MUZA, 2003, s. 79.
5. A. Długołęcka, Z. Lew-Starowicz, *Edukacja seksualna*, Warszawa: Świat Książki, 2006, s. 237.

anatomii i fizjologii płciowej, stosunku seksualnym, płodności, ciąży i infekcjach przenoszonych drogą płciową (*sexual education*) i szerszym, w którym poza wymienionymi obejmuje ona zagadnienia z zakresu wielu dziedzin nauki: psychologii, socjologii, pedagogiki, medycyny, prawa itd.

W literaturze anglojęzycznej nie ma jednak wyraźnej różnicy między obydwoma pojęciami. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje edukację seksualną jako *„naukę o kognitywnych (poznawczych), emocjonalnych, społecznych, interaktywnych i fizycznych aspektach seksualności. (...) Edukacja seksualna stopniowo wyposaża dzieci i młode osoby oraz daje im możliwość zdobycia informacji, umiejętności i pozytywnych wartości, umożliwiając im zrozumienie i cieszenie się własną seksualnością, tworzenie bezpiecznych i spełnionych związków, a także podjęcie odpowiedzialności za zdrowie seksualne i dobre samopoczucie zarówno własne, jak również innych osób. Odpowiednia edukacja seksualna umożliwia im dokonywanie wyborów poprawiających jakość ich życia i przyczyniających się do stworzenia wrażliwego i sprawiedliwego społeczeństwa"*[6]. Z kolei definicja wychowania seksualnego w opracowaniu UNESCO brzmi następująco: *„dostosowany do wieku i kultury sposób nauczania o płci i związkach, dostarczający dokładnych, realistycznych, nieosądzających informacji. Edukacja seksualna zapewnia możliwość 'badania' własnych wartości i postaw, umożliwia zdobycie umiejętności podejmowania decyzji, komunikowania się i zmniejszenia ryzyka w odniesieniu do wielu aspektów seksualności"*[7].

W tekście oba pojęcia – rozumiane jako całokształt oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, dotyczących seksualności człowieka – będą używane zamiennie.

6. Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA), Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy (WHO) oraz międzynarodowa grupa ekspertów i ekspertek, *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*, Kolonia: Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA), 2010, s. 20, http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home.
7. *Ibidem*.

Od „Wychowania seksualnego" do „Wychowania do życia w rodzinie" – historia wychowania seksualnego w Polsce

Formalne wychowanie seksualne w Polsce można datować na lata 60. ubiegłego stulecia, choć pewne działania w tym zakresie były podejmowane już w wieku XVIII i XIX[8]. Najnowszą historię można podzielić na trzy okresy. Pierwszy, związany z powstaniem Towarzystwa Świadomego Macierzyństwa (później Towarzystwo Planowania Rodziny, obecnie Towarzystwo Rozwoju Rodziny) miał miejsce w latach 1957 – 1973. Nie istniały wówczas żadne prawne rozwiązania ani rozporządzenia regulujące kwestię edukacji seksualnej. Ze względu na pewien klimat odprężenia w latach 60., w ówczesnych województwach łódzkim i katowickim zorganizowano eksperyment polegający na wprowadzeniu przedmiotu wychowania seksualnego[9].

Drugi okres to czas między rokiem 1973 a 1993. W roku szkolnym 1973/74 wprowadzono do szkół średnich nieobowiązkowy przedmiot „Przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej" w wymiarze jednej godziny tygodniowo (w ramach godziny wychowawczej)[10]. Bazą programu był materiał opracowany przez Towarzystwo Planowania Rodziny. W 1975 r. zmieniono nazwę przedmiotu – usunięto przymiotnik „socjalistycznej" i od tej pory funkcjonował pod nazwą „Przysposobienie do życia w rodzinie", w skrócie PdŻ. Po 1981 r. zajęcia przestały mieć charakter samodzielnego przedmiotu, a jego realizację powierzono wychowawcom[11]. Szczegółowy program przedmiotu pojawił się w czerwcu 1984 r., a od 1985 r. przedmiot był obowiązkowy i (przynajmniej

8. M. Kozakiewicz, *U podstaw wychowania seksualnego*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1969, s. 7 et al.
9. M. Kozakiewicz, *op. cit.*, s. 448-449.
10. *Ibidem*.
11. M. Chomczyńska-Miliszkiewcz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s. 19.

formalnie) realizowany od klasy IV szkoły podstawowej do zakończenia szkoły średniej w wymiarze 2 godzin miesięcznie[12].

7 stycznia 1993 r. Sejm RP uchwalił Ustawę o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży[13]. Tym samym został zapoczątkowany ostatni, trwający do dziś, okres historii formalnej edukacji seksualnej w Polsce. W artykule 4 wspomnianej ustawy ustawodawca zobowiązał Ministra Edukacji Narodowej do ustalenia szczegółowego programu nauczania przedmiotu. Pół roku później, 18 sierpnia, MEN wydało zarządzenie[14] obligujące szkoły do realizacji wychowania seksualnego. Treści z zakresu seksualności człowieka miały być przekazywane od początku nauki w szkole podstawowej aż do ukończenia szkoły średniej. Nie miał to być jednak jeden przedmiot prowadzony przez specjalnie przygotowanego nauczyciela – poszczególne zagadnienia miały być poruszane na różnych lekcjach. Zagadnienia do wyboru miały pochodzić z dwóch grup tematów: *„Kształtowanie postaw, zachowań i nawyków związanych z życiem w rodzinie, grupach rówieśniczych i makrospołecznych, które wynikają ze świadomie przyjętego systemu wartości i sprzyjają podejmowaniu odpowiedzialnych decyzji”* oraz *„Przekazywanie uczniom wiadomości niezbędnych dla zrozumienia, czym jest płciowość, miłość, małżeństwo i rodzina”*. Odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć formalnie spoczywała na wychowawcach klas, praktycznie była to odpowiedzialność zbiorowa. Ustawa tzw. „antyaborcyjna”, która nałożyła na szkoły obowiązek prowadzenia wychowania seksualnego, nie zawierała jednocześnie propozycji skutecznych rozwiązań realizowania tego obowiązku. Edukacja seksualna nadal była fikcją.

12. Szymańczak J., *Wychowanie seksualne w polskich szkołach*, Warszawa: Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, 2002, nr 922, s. 4.
13. Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. z 1993 Nr 17 poz. 78).
14. Zarządzenie Nr 26 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 1993 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. Urz. MEN z 1993 r. Nr 7, poz. 31).

Sytuacja uległa zmianie w 1996 r., gdy znowelizowano ustawę[15]. Zmieniono art. 4 ust. 2, w którym pojawił się zapis: *„Minister Edukacji Narodowej wprowadzi do nauczania szkolnego przedmiot ‘Wiedza o życiu seksualnym człowieka’”*. MEN[16] wprowadziło obowiązek prowadzenia w szkołach tego przedmiotu. Na jego realizację przewidziano 5 godzin w klasie V szkoły podstawowej, 6 godzin w klasie VI i VII oraz 7 godzin w klasie VIII szkoły podstawowej. We wszystkich szkołach ponadpodstawowych przedmiot miał mieć wymiar 10 godzin rocznie. Za zorganizowanie zajęć z przedmiotu w szkole odpowiadał dyrektor szkoły oraz wychowawcy poszczególnych klas. Wychowawca dysponował ponadto możliwością zaproszenia specjalisty do prowadzenia zajęć. Szczegółowy program nauczania przedmiotu ustalał dyrektor szkoły w porozumieniu z radą pedagogiczną, po zasięgnięciu opinii rady rodziców. Dokument zawierał także treści programowe. Tym samym zarządzeniem minister przesunął termin wprowadzenia przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka” na dzień 1 stycznia 1998 r.

W październiku 1997 r. Minister Edukacji Narodowej podjął inicjatywę ustawodawczą mającą na celu nowelizację ustawy z 1993 r., która miała nie dopuścić do wprowadzenia do szkół przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka”. Jednak w wyniku veta Prezydenta A. Kwaśniewskiego ustawowy obowiązek wprowadzenia do nauczania szkolnego tego przedmiotu został utrzymany.

W styczniu 1998 r. w MEN powstał zespół opiniodawczo-doradczy do spraw wprowadzenia przedmiotu. Zespół miał opracować nowe podstawy programowe oraz zasady wprowadzania i realizowania przedmiotu na wszystkich poziomach kształcenia i we wszystkich typach szkół. Efekty pracy zespołu zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z kwietnia

15. Ustawa z dnia 30 sierpnia 1996 r. o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 1996 r. Nr 139, poz. 646).
16. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej Nr 17 z 19 września 1997 roku w sprawie wprowadzenia do nauczania szkolnego oraz zakresu treści programowych przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka” (Dz. Urz. MEN z 1997 r. Nr 8, poz. 37).

1998 r.[17]. Na realizację przedmiotu w wymiarze rocznym przeznaczono następującą liczbę godzin: w klasach V-VII 4 godziny, w klasie VIII i we wszystkich klasach szkół ponadpodstawowych po 6 godzin. W szkole podstawowej część zajęć odbywała się z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców. Udział uczniów w tych zajęciach nie był obowiązkowy i nie wpływał na ich promocję. Za organizację przedmiotu odpowiadał dyrektor szkoły. Szczegółowy program nauczania zatwierdzała rada programowa uwzględniając m.in. opinie rodziców i możliwości szkoły. Pod koniec roku 1998 r. sejm po raz kolejny znowelizował ustawę[18] i znów zmienił nazwę przedmiotu, tym razem na „Wychowanie do życia w rodzinie". Pod tą nazwą przedmiot funkcjonuje do dziś.

12 sierpnia 1999 r. Minister Edukacji Narodowej wprowadził kolejne zmiany[19]. Przedmiot został włączony do modułu „Wiedza o społeczeństwie" i miał być realizowany obligatoryjnie w każdej szkole. Zajęcia realizowano od klasy V w sześcioletnich szkołach podstawowych, w gimnazjach i szkołach ponadpodstawowych. Udział uczniów w zajęciach nie był obowiązkowy, ale zgodę na udział uczniów niepełnoletnich musieli wyrazić rodzice. Uczniowie pełnoletni podejmowali decyzję samodzielnie. Zajęcia nie podlegały ocenie. Lekcje mieli realizować odpowiednio przygotowani nauczyciele, absolwenci specjalnych studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych, zgodnie z wymogami resortu edukacji.

26 lutego 2002 r. wprowadzono kolejne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół dotyczące przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie"[20]. Zgodnie z nim zajęcia mają być zrealizowane w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły w wymiarze 14 godzin rocznie, w tym część z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców. Nie zmieniły się zasady udziału uczniów w zajęciach (udział obowiązkowy, ale po wyrażeniu zgody przez rodzica). W każdym roku szkolnym przed przystąpieniem do realizacji zajęć, nauczyciel wraz z wychowawcą klasy miał przeprowadzać co najmniej jedno spotkanie informacyjne z rodzicami uczniów niepełnoletnich oraz z uczniami pełnoletnimi. Nauczyciel był zobowiązany przedstawić pełną informację o celach i treściach realizowanego programu nauczania, podręcznikach szkolnych oraz środkach dydaktycznych. Za przeprowadzenie spotkań odpowiedzialny był dyrektor szkoły. Zajęcia mogły być prowadzone przez osoby posiadające kwalifikacje do nauczania w danym typie szkoły oraz ukończone studia wyższe w zakresie nauk o rodzinie albo studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne. Pozostawienie przedmiotu do realizacji w ramach godzin do tzw. dyspozycji dyrektora szkoły jest pewną furtką dla tych, którzy nie chcą realizacji tego przedmiotu.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2009 r.[21] dokonało kolejnej zmiany. Wcześniej rodzice lub prawni opiekunowie musieli złożyć pisemną deklarację zgody na udział dziecka w zajęciach, podobną deklarację musieli złożyć uczniowie pełnoletni. Obecnie rodzice lub prawni opiekunowie niezgadzający się na udział dziecka w zajęciach z edukacji seksualnej powinni złożyć na piśmie dyrektorowi szkoły sprzeciw wobec uczestnictwa dzieci w takich lekcjach.

17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 kwietnia 1998 roku w sprawie wprowadzenia do nauczania szkolnego przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka" oraz zakresu jego treści programowych (Dz. U. z 1998 r. Nr 58, poz. 369).

18. Ustawa z dnia 16 grudnia 1998 r. o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. z 1999 r. Nr 5, poz. 32).

19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 1999 r. Nr 67, poz. 756).

20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych (Dz. U. z 2002 r. Nr 21, poz. 625).

21. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 2009 r. Nr 131, poz. 1079).

Wychowanie do życia w rodzinie – założenia edukacji seksualnej realizowanej aktualnie w Polsce

Podstawa programowa „Wychowania do życia w rodzinie" zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2012 r. określa cele kształcenia oraz treści nauczania – wymagania szczegółowe na poszczególnych poziomach klas. Wskazuje również na sposób realizacji przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie". Podobnie jak w poprzednich latach, liczba godzin do realizacji dla ucznia i dla nauczyciela jest taka sama (14 godzin dla ucznia i 19 godzin dla nauczyciela)[22].

Na drugim etapie edukacyjnym, czyli w klasach IV-VI (przedmiot jest realizowany w klasach V i VI), celem kształcenia jest *„ukazywanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka oraz pomoc w przygotowaniu się do zrozumienia i akceptacji przemian okresu dojrzewania"*[23]. Treści szczegółowe koncentrują się wokół kilku obszarów: rodziny (funkcje, wartości, tradycje, więzi, relacje, konflikty), zmian psychofizycznych związanych z okresem dojrzewania (*„różnice i podobieństwa między chłopcami i dziewczętami*[24]*"*, zmian fizycznych i psychicznych okresu dojrzewania, higiena), ciąży, porodu, psychospołecznego funkcjonowania (samowychowanie, postawy asertywne, intymność, koleżeństwo, przyjaźń, mass media, instytucje działające na rzecz dziecka i rodziny.)

Na trzecim etapie edukacyjnym cele kształcenia dotyczące wymagań ogólnych oscylują wokół zagadnień związanych z szacunkiem dla siebie i innych, odpowiedzialnością za swój rozwój, akceptacją własnej płciowości i seksualności, obroną własnych granic oraz umiejętnego korzystania ze środków przekazu oraz z pomocy ze strony specjalistów. W wymaganiach szczegółowych możemy odnaleźć tematy związane z rozwojem psychoseksualnym (fazy, zagrożenia, podobieństwa i różnice między płciami, zachowania seksualne), funkcjonowaniem seksualnym (masturbacja, inicjacja, płodność, choroby przenoszone drogą płciową), relacjami (z rodzicami, przyjaźń, miłość) a także aspekty odnoszące się do płci (tożsamość płciowa, kobiecość, męskość).

Na czwartym etapie edukacyjnym celem kształcenia jest pogłębianie wiedzy z zakresu funkcjonowania rodziny (m.in. pełnienie ról małżeńskich i rodzicielskich), seksualności człowieka (w tym prokreacji) oraz treści odnoszące się do bliskich relacji, takich jak przyjaźń i miłość.

Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej w ramach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" pojawiają się treści związane z tolerancją wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych. Na tym etapie edukacyjnym ustawodawca postuluje wprowadzenie tematu *„role kobiet i mężczyzn a panujące stereotypy"* oraz *„przemoc w rodzinie"*[25].

Kategoria *gender* w edukacji seksualnej

Edukacja seksualna w szkole może i powinna spełniać określone zadania: uczyć młodzież pozytywnego podejścia do własnej seksualności, dostarczać wiedzy zwiększającej szanse na tworzenie zgodnych związków, podawać rzetelne informacje o seksualności w sposób dostosowany do jej wieku i potrzeb, stwarzać szansę sprostowania błędnych informacji, pomagać uniknąć problemów związanych z życiem seksualnym i partnerskim, zmieniać krzywdzące postawy i stereotypy płciowe, a tym samym ułatwiać wzajemne zrozumienie między chłopcami i dziewczętami/kobietami i mężczyznami, zwiększać poczucie odpowiedzialności osób obydwu płci za jakość i skutki relacji seksualnych, uświadamiać wszystkim ich prawa seksualne i reprodukcyjne, poszerzać zakres rozumienia i tolerancji wobec różnorodnych przejawów ludzkiej seksualności[26]. W odniesieniu do wymogów stawianych edukacji seksualnej i do założeń wychowania seksualnego, rozumianego jako oddziaływania zmie-

22. http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf, dostęp 03.05.2015 r.
23. *Ibidem*.
24. *Ibidem*.
25. *Ibidem*.
26. Z. Izdebski *Pedagogika seksualna*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku : T. 4*, Warszawa: Wydaw. Akademickie „Żak", 2005, s. 251-257.

rzającego do ukształtowania pozytywnych postaw wobec swojej własnej płciowości i aktywności seksualnej dzieci i młodzieży, można zadać sobie pytanie, jaka jest rola kategorii *gender* w tymże wychowaniu i edukacji?

Przyjmując że *gender* to zespół oczekiwań i norm wobec reprezentantów określonej płci definiowanych przez warunki społeczne i kulturowe, wydaje się, że kategoria ta powinna stanowić tło całego przekazu edukacyjnego i wychowawczego w tym zakresie. Współcześnie wzorce kobiecości i męskości to swoista kompilacja tradycyjnych i egalitarnych wzorców pełnienia roli płci, które współwystępują i konkurują ze sobą, czyniąc społeczne role kobiece i męskie niejednoznacznymi. Możemy zatem mówić o mieszanym modelu ról płci, który łączy (w różnych proporcjach w zależności od środowiska, grupy społecznej, kategorii społeczno-zawodowej) tradycyjne i równościowe wzory i treści ról płciowych[27]. Trudno zatem realizować edukację seksualną bez uwzględnienia zmian i różnorodności w zakresie pełnienia ról przez kobiety i mężczyzn. Omawianie zagadnień tematycznych z zakresu edukacji seksualnej, takich jak: rodzina, przyjaźń, zakochanie, miłość, pierwsze związki, orientacja seksualna, anatomia i fizjologia płci, antykoncepcja, zdrowie reprodukcyjne, świadome rodzicielstwo, bez uwzględniania społeczno-kulturowego kontekstu funkcjonowania kobiet i mężczyzn ogranicza w pewien sposób wiedzę młodych ludzi, ponieważ nie pokazuje pełnego spektrum możliwości i zachowań.

Jak przygotować młodych ludzi do życia w rodzinie, jeśli nie uwzględni się w przekazie współczesnych przejawów życia rodzinnego? Oprócz rodziny pełnej mamy wszakże rodziny tzw. rozbite, rodziny z jednym rodzicem, patchworkowe czy dysfunkcyjne. Przygotowanie do życia w rodzinie winno więc zawierać zróżnicowany obraz rodzin i uwzględniać możliwe zachowania kobiet i mężczyzn w tym obszarze. Przekaz dotyczący partnerstwa, wzajemnego szacunku, sprawiedliwego podziału obowiązków, rozumienia odmienności potrzeb i ekspresji płciowej wydaje

27. E. Paprzycka, *Ambiwalencja – analiza socjalizacji kobiet w perspektywie gender*, „Przegląd socjologiczny" 2010, nr 59, z. 3, s. 33-53.

się sprzyjać niwelowaniu stereotypów utrudniających wzajemne porozumienie i kształtowaniu dojrzałych postaw w relacjach rodzinnych.

Podobnie jest w przypadku przekazu dotyczącego relacji intymnych, takich jak przyjaźń, zakochanie, miłość, pierwsze związki. Uwzględnianie znaczenia społecznego konstruowania płci w tym obszarze dotyczy kwestii związanych bezpośrednio z psychologią płci, sposobami wyrażania emocji i komunikatów wynikających z odmiennego wychowania chłopców i dziewczynek. Sprzyjać może zatem rozwijaniu ich umiejętności empatii i lepszej komunikacji, uczeniu się asertywności i nieulegania presji, uwalnianiu od stereotypów dotyczących inicjacji seksualnej i ekspresji płciowej w okresie dojrzewania oraz rozwijać potrzebę obustronnego zaangażowania w budowanie relacji opartej na wzajemnej akceptacji i zrozumieniu. Nabywanie takich kompetencji ze świadomością ograniczeń, norm i różnorodności możliwych zachowań wiąże się bowiem z budzeniem samoświadomości i poczucia odpowiedzialności za własne decyzje i zachowania seksualne. Poszerzanie wiedzy i umiejętności dotyczących kulturowych mechanizmów kształtowania płci stanowić może także bazę wyjściową do omawiania tematów związanych z psychologią płci, kobiecością, męskością, orientacją seksualną i stereotypami w zakresie płci.

Włączenie kategorii *gender* wydaje się także niezbędne w zakresie edukacji dotyczącej anatomii i fizjologii płci oraz antykoncepcji, niepłodności, zdrowia reprodukcyjnego, profilaktyki infekcji przenoszonych drogą płciową, ciąży i świadomego rodzicielstwa. Na poziomie przekazywania młodzieży wiedzy z zakresu anatomii i fizjologii narządów płciowych, prawidłowości okresu dojrzewania i potrzeb seksualnych pojawia się bowiem wiele ograniczeń związanych z płcią odbiorców tych informacji. Chłopców edukuje się rzadziej i mniej szczegółowo, a informacje przekazywane dziewczętom mają często negatywny wydźwięk emocjonalny (budzenie obaw, niechęci). Edukacja uwzględniająca społeczno-kulturowy kontekst funkcjonowania kobiet i mężczyzn powinna obejmować wiedzę i określenie norm zdrowotnych i seksualnych w zderzeniu z modami i stereo-

typami dotyczącymi wyglądu ciała i na tym tle wyjaśniać różnice w dojrzewaniu chłopców i dziewcząt.

Kolejny obszar tematyczny w edukacji seksualnej dotyczy zachowań seksualnych, kultury współżycia seksualnego i słownictwa. Obejmuje on uświadamianie młodzieży, że sfera seksualna człowieka jest istotnym czynnikiem jego funkcjonowania i w dużej mierze wpływa na jego zachowanie oraz ocenę udanego życia. Uwzględnienie kategorii *gender* w edukacji z tego zakresu pozwala pokazać młodym ludziom, że zachowania seksualne człowieka są uwarunkowane nie tylko biologicznie (popęd płciowy), ale również psychologicznie (zaspokojenie potrzeb) oraz kulturowo (nie wszystko jest aprobowane społecznie). Świadomość znaczenia płci społeczno-kulturowej istotna jest szczególnie w zagadnieniach dotyczących trudnych kwestii związanych ze zjawiskiem przemocy seksualnej (również cyberprzemocy), pornografii, komercji seksualnej, wirtualnego seksu.

Wydaje się, że kształtowanie pozytywnych postaw wobec własnej seksualności pozbawione refleksji wypływającej z wprowadzenia do niego perspektywy płci społeczno-kulturowej ograniczyłoby się do zewnątrzsterownego modelowania zachowań wpisanych w pożądaną przez określone grupy rolę płciową. Wprowadzenie perspektywy płci społeczno-kulturowej prowokuje bowiem do zadawania pytań o to, jaka płeć i w jakiej dziedzinie życia ma określone korzyści, obowiązki, przywileje i ograniczenia oraz jakim formom nacisku społecznego jest poddawana[28]. Zadawanie takich pytań i znajdowanie na nie odpowiedzi zdaje się sprzyjać budowaniu własnej tożsamości płciowej, ponieważ daje umiejętności rozróżniania modeli ról społecznych związanych z płcią i możliwość przyjmowania tych, które są zgodne z własnymi emocjami, przekonaniami i wolą, a nie na zasadzie powinności i stereotypu. W równym stopniu dotyczy to obu płci i jest ściśle związane z osobistymi kategoriami, takimi jak samoświadomość i odpowiedzialność. Staje się więc wyrazem wolności jednostki w zakresie płciowości. Wobec powyższego można zaryzykować

28. B. Limanowska, *Co to jest gender?*, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/1,98083,15194525,Barbara_Limanowska__Co_to_jest_gender.html, dostęp 19.05.2015 r.

stwierdzenie, że perspektywa płci społeczno-kulturowej wpisana jest we współczesną edukację seksualną – nawet, jeśli przekaz dotyczy tylko modelu płci określonego tradycyjnie.

Zajęcia z zakresu podnoszenia wiedzy na temat seksualności proponowane młodym ludziom powinny zatem zawierać i aspekt edukacyjny, i wychowawczy, z uwzględnieniem nie tylko indywidualnych kompetencji odbiorców związanych z wiekiem i zdolnościami percepcji, ale także, a może przede wszystkim kontekstu kulturowego, w jakim przyszło im dorastać. W związku z tym, że seksualność jest ściśle związana z oczekiwaniami społecznymi wobec kobiet i mężczyzn, pokazywanie w tym zakresie młodym ludziom znaczenia społeczno-kulturowego kontekstu kształtowania się seksualności kobiet i mężczyzn wydaje się istotne pod względem ich rozwoju poznawczego.

Bibliografia

Chomczyńska-Miliszkiewcz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.

Dec J., *„Czym skorupka za młodu nasiąknie…", czyli o stereotypach dotyczących seksualności w podręcznikach do „wychowania do życia w rodzinie"*, (w:) Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012.

Długołęcka A., Lew-Starowicz Z., *Edukacja seksualna*, Warszawa: Świat Książki, 2006.

Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA), Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy (WHO) oraz międzynarodowa grupa ekspertów i ekspertek, *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem, Standards for Sexuality Education in Europe*, Kolonia: Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA), 2010, http://www.bzgawhocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home.

Izdebski Z., *Pedagogika seksualna*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom. 4*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2005.

Izdebski Z. Ostrowska A., *Seks po polsku*, Warszawa: MUZA, 2003.

Limanowska B, *Co to jest gender?*, http://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/1,98083,15194525,Barbara_Limanowska__Co_to_jest_gender.html, dostęp 19.05.2015 r.

Szymańczak J., *Wychowanie seksualne w polskich szkołach*, Warszawa: Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, 2002, nr 922.

Kozakiewicz M., *Moralne aspekty wychowania seksualnego*, (w:) K. Imieliński (red.), *Seksuologia społeczna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 372-464.

Kozakiewicz M., *U podstaw wychowania seksualnego*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1969.

Obuchowska I., Jaczewski A., *Rozwój erotyczny*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

Paprzycka E., *Ambiwalencja – analiza socjalizacji kobiet w perspektywie gender*, „Przegląd socjologiczny" 2010, nr 59, z. 3.

Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2010, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PL.pdf.

Walendzik-Ostrowska A., *Wychowanie seksualne i/czy edukacja seksualna – problematyka terminologiczna*, „Remedium" 2010, nr 4.

Akty prawne:

1. Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Historia i społeczeństwo: historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf., dostęp 19.05.2015 r.

2. Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych (Dz. U. z 2002 r. Nr 21, poz. 625).

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 2009 r. Nr 131, poz. 1079).

5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 1999 r. Nr 67, poz. 756).

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 kwietnia 1998 roku w sprawie wprowadzenia do nauczania szkolnego przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka" oraz zakresu jego treści programowych (Dz. U. z 1998 r. Nr 58, poz. 369).

7. Ustawa z dnia 16 grudnia 1998 r. o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. z 1999 r. Nr 5, poz. 32).

8. Ustawa z dnia 30 sierpnia 1996 r. o zmianie ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 1996 r. Nr 139, poz. 646).

9. Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. z 1993 Nr 17 poz. 78).

10. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej Nr 17 z 19 września 1997 roku w sprawie wprowadzenia do nauczania szkolnego oraz zakresu treści programowych przedmiotu „Wiedza o życiu seksualnym człowieka" (Dz. Urz. MEN z 1997 r. Nr 8, poz. 37).

11. Zarządzenie Nr 26 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 1993 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. Urz. MEN z 1993 r. Nr 7, poz. 31).

KONSTRUKCJA INNEGO/INNEJ W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Eva Zamojska

15

Pojęcie Innego/Innej ma wyraźnie relacyjny charakter. Nie da się jednoznacznie zdefiniować Innego/Innej bez odniesienia do tożsamości jednostkowej czy grupowej. Zgodnie z teoriami psychologicznymi i socjalizacyjnymi tożsamość powstaje w relacji do „innych" i w konfrontacji z nimi (koncepcja jaźni G.H. Meada, teoria socjalizacji grupowej J.R. Harris), analogicznie obraz wspólnoty własnej (jako część składowa tożsamości społecznej) jest budowany w konfrontacji z obrazem „innych".

Mechanizmy kształtowania tożsamości są złożone i nie tu miejsce, by je rozpatrywać. Można jednak stwierdzić bez ryzyka popadania w błąd, iż psychologicznie rzecz biorąc – istotą kształtowania tożsamości są dwa przeciwstawne procesy – identyfikacja z określoną grupą oraz jednoczesne wyróżnianie się na tle tej wybranej grupy. Ten drugi mechanizm mniej nas tu interesuje; przyjrzyjmy się procesowi identyfikacji z grupą.

Identyfikacja z określoną grupą przebiega na zasadzie tzw. autokategoryzacji, przypisania siebie do określonej kategorii/grupy według jakiegoś kryterium. Zwykle identyfikujemy się z tymi, do których jesteśmy pod pewnym względem podobni. Jakie to względy? Kryteria autokategoryzacji mogą być różne, lecz zawsze zależą od kontekstu społecznego-kulturowego czy nawet sytuacyjnego – generalnie od tego, co w danej kulturze, w danym środowisku, w danej sytuacji uważane jest za warte wyróżnienia ze względu na jakieś ważne grupowe cele. Nawet te identyfikacje bazujące na tzw. cechach przypisanych – np. kolor skóry czy płeć – z tego punktu widzenia wydają się arbitralne. I rzeczywiście, jak tego dowodzą słynne eksperymenty psychologów społecznych (Sherif, Tajfel, Zimbardo), podziały grupowe mogą przebiegać na podstawie zupełnie dowolnych – tworzonych *ad hoc* – cech. Tak więc kryterium autokategoryzacji jest konstruowane społecznie, natomiast sam proces autokategoryzacji (identyfikacji z określoną grupą, tworzenia podziałów grupowych), wydaje się cechą konstytutywną człowieka jako istoty społecznej i jedną z funkcji socjalizacji. Według autorki teorii socjalizacji grupowej, amerykańskiej psycholożki J.R. Harris, najbardziej kłopotliwym efektem autokategoryzacji jest niechęć do kategorii, z którą się nie utożsamiamy[1], w istocie jest ona odpowiedzialna za uniwersalny mechanizm tworzenia grupy własnej (grupy odniesienia) i grup innych, za podział na „my i oni". Teoria tożsamości społecznej H. Tajfela i J.C. Turnera mówi wprost o tym, że budowanie tożsamości społecznej w opozycji do grup innych jest najskuteczniejszym sposobem wzmacniania więzi w obrębie grupy własnej i polega na tym, że „swoim" przypisujemy cechy raczej pozytywne, a „innym" raczej negatywne[2]. Bardzo dobrze to widać wówczas, gdy w grę wchodzi uogólnione postrzeganie grupowe, wyrażane poprzez autostereotypy (postrzeganie grupy własnej) i heterostereotypy (postrzeganie grupy „innej"). Autostereotypy i heterostereotypy stanowią zwykle odwrócone lustrzane odbicie.

Powyższy mechanizm ma prawdopodobnie charakter wrodzony – jest wyrazem naszego dziedzictwa ewolucyjnego. Płynie z niego banalny wniosek, że wszelkie intencjonalne działania na rzecz inkluzji społecznej powinny go łagodzić – czyli należy unikać podkreślania różnic międzygrupowych na rzecz poszukiwania cech wspólnych. Drugi wniosek to taki, że konstrukcja Innego/Innej zależna jest od konstrukcji grupy własnej.

1. Zob.: J.R. Harris, *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?*, Warszawa: J. Santorski & CO, 2000.
2. Zob.:C.N Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk: GWP, 1999, s.53.

Konstrukcja grupy własnej

Edukacja szkolna czy szerzej – socjalizacja w szkole, służy m.in. integracji społecznej, toteż ważny jest w niej kształt grupy własnej i, co za tym idzie, konstrukcja Innego[3]. Wydaje się, że w XXI w. w państwie demokratycznym, jakim jest Polska, zintegrowanym z ponadnarodową wspólnotą – UE, oraz w świecie globalizujących się gospodarek/świata oraz wzmożonych procesów migracyjnych, wybór powinien być oczywisty. Mam na myśli przekraczanie wąskich ram państwa i wspólnot narodowych czy etnicznych na rzecz wspólnoty obywatelskiej, zorganizowanej na zasadzie równych praw i równego udziału w życiu społecznym różnych emancypujących się podmiotów – jednostek i grup. Alternatywa w postaci zakreślania sztywnych ram i organizacji wspólnoty na zasadzie narodowej bądź etnicznej – rodem z XIX w. – jest nieadekwatna i niepasująca do charakteru dzisiejszego zglobalizowanego świata i problemów, które przynosi. A jednak wydaje się, że polska szkoła – polska edukacja – wciąż zdominowana jest przez ekskluzywną konstrukcję wspólnoty przede wszystkim jako wspólnoty narodowej, nie zaś obywatelskiej. Oczywiście jedno z drugim nie musi być w konflikcie, pod warunkiem innego rozłożenia akcentów. **W moim głębokim przekonaniu tylko uznanie nadrzędności wspólnoty obywatelskiej wobec narodu umożliwia integrację z Innymi i budowę prawdziwie inkluzyjnego społeczeństwa**.

3. *„Szkoły są ważnymi agendami socjalizacji, a to, czego uczą, służy nie tylko nabywaniu różnych umiejętności i sprawności intelektualnych, ale także integracji społecznej. (...) W toku nauki szkolnej [dziecko] jest włączane do zbiorowości spoza zakresu doświadczenia osobistego. Dowiaduje się, że jest członkiem narodu i obywatelem państwa oraz uczy się związanych z tym ról. (...) W toku nauki szkolnej ten działający integrująco przekaz jest najczęściej przekazem pośrednim. Zawiera się w tekstach literackich włączanych do lektur szkolnych, w obrazach przeszłości Polski prezentowanych w podręcznikach historii, a także w tekstach zadań matematycznych i ćwiczeń gramatycznych”*, B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa: Wyd. Oficyna, 2003, s. 420-421.

Na podstawie badań własnych i znanych mi badań innych autorów[4] mogę stwierdzić, iż grupą prezentowaną uczniom jako własna (punkt odniesienia dla tożsamości społecznej) jest przede wszystkim naród rozumiany jako wspólnota kulturowa, a nie wspólnota cywilna – obywatelska. Jest on konstruowany jako wspólnota ponadhistoryczna (trwająca od wieków) i jego cechami konstytutywnymi są język, religia katolicka (G. Zubrzycki używa terminu „etnokatolicka wizja polskiej tożsamości narodowej”[5]) oraz „przelana krew” w walce o utrzymanie bądź odzyskanie niepodległości z wrogami zewnętrznymi (martyrologia). Konsekwencją tak konstruowanej wspólnoty własnej jest ekskluzywność, czyli zamknięcie na innych, którzy nie posiadają – bo z definicji posiadać nie mogą – takich cech.

Ponadto na stronach podręczników mamy do czynienia z:

- utożsamieniem narodu i państwa, charakterystycznym dla wczesnej XIX-wiecznej europejskiej modernizacji i związanym z kształtowaniem państwa nowoczesnego jako narodowego[6], czyli utrwalaniem (nie wprost, lecz w sposób ukryty, może nawet nieuświadomiony) nacjonalistycznego przekonania że jeden naród=jedno państwo;
- zamazywaniem wewnętrznych zróżnicowań grupy własnej, przede wszystkim klasowych, ale także regionalnych, lokalnych i genderowych; naród to w zależności od epoki historycznej: szlachta, żołnierze, inteligencja twórcza (głównie pisarze), politycy. Tylko w okresie Solidarności są to robotnicy, prawie nigdy chłopi/rolnicy – zawsze przede wszystkim mężczyźni;
- pomijaniem bądź marginalizowaniem mniejszości narodowych/etnicznych, a także migrantów mieszkających w Polsce; mniejszości narodowe lub etniczne zamieszkujące w przeszłości lub aktualnie na terytorium wspólnoty/państwa narodowo

4. E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wyd. UAM, 2010; M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Warszawa: TED, 2011; M. Popow, *Wizerunki polskości w podręcznikach języka polskiego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu*. Niepublikowana dysertacja doktorska.
5. Zob.: G. Zubrzycki, *Krzyże w Auschwitz. Tożsamość narodowa, nacjonalizm i religia w postkomunistycznej Polsce*, Kraków: NOMOS, 2014, s. 219.
6. Zob.: E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa: PWN, 1991.

konstruowanej grupy własnej znajdują się na marginesie uwagi autorów/autorek podręczników, a jeśli o nich mowa, są one traktowane jako zamknięte całości znajdujące się na zewnątrz grupy własnej. O migrantach osiedlających się w Polsce po 1989 r. najczęściej się nie wspomina.

Kim jest Inny/Inna w podręcznikach?

Dyskurs narodowy rodem z epoki romantyzmu, z którego wyrasta kulturowe pojmowanie narodu, w specyficzny sposób konstruuje także *gender* i seksualność. Nie wdając się w szczegóły (pisze o tym wiele autorek, m.in. M. Janion, A. Mrozek, W. Grzebalska), zakłada on nierówny status kobiet i mężczyzn oraz uprzywilejowuje seksualność „reprodukcyjną". Współcześnie co prawda, także pod wpływem m.in. pracy feministek, poprawia się sytuacja, jeśli chodzi o obecność stereotypów płci w podręcznikach (jest ich mniej), jednak te mniej oczywiste (bardziej kłopotliwe lub wymagające świadomego zaangażowania na rzecz równości płci) konstrukty, zwłaszcza językowe, reprodukujące nierówność płci, wciąż w podręcznikach znajdują zastosowanie. Mam na myśli przede wszystkim język androcentryczny, głównie w poleceniach i zadaniach odautorskich. Jeśli chodzi o seksualność, dominuje pruderia, cnotliwość rodem z czasów wiktoriańskich, ale także specyficzny „heteromatriks"[7], czyli założona heteronormatywność płciowa, co oczywiście powoduje wykluczenie z rzeczywistości podręcznikowej (i w konsekwencji także szkolnej) grupy LGBT lub konstruowanie jej w kategoriach odstępstwa od normy.

Można więc powiedzieć, że główną Inną w podręcznikach, w sensie sformułowania S. de Beauvoir, jest wciąż kobieta, która – choć obecna na stronach podręczników – często konstruowana jest stereotypowo, a w języku poleceń i zadań najczęściej bywa „nieobecna". I zupełnie nieobecnymi na stronach podręczników, przemilczanymi, pominiętymi – a być może, należałoby użyć przymiotnika wskazującego na intencję – „wymazanymi", „wygumowanymi" są osoby homoseksualne. To zresztą nie jest problemem jedynie polskiej edukacji. Według K. Lynch, badaczki z Uniwersytetu w Dublinie: *„Dostępne dowody empiryczne wskazują, że podstawę polityki i praktyki edukacyjnej w wielu krajach stanowi założenie heteroseksualności, w związku z tym geje, lesbijki, biseksualiści doświadczają w szkołach głębokiego braku 'uznania'. Muszą oni przyjąć heteroseksualność i doświadczać osobistej oraz społecznej traumy, żyjąc 'w kłamstwie'"*[8]. Pomija się często również osoby biedne i z niepełnosprawnością, a jeśli się pojawiają, to są konstruowane w charakterze ofiar, którym należy się tolerancja, troska, współczucie, nie zaś podmiotowość i sprawczość.

Szczególną grupę Innych tworzą tzw. Obcy – czyli przedstawiciele narodów, grup etnicznych, które znajdują się na zewnątrz konstruowanej jako własna grupy narodowej. *„Pojęcia Inny/Inna i Obcy/Obca mogą być i często są używane jako pojęcia równoznaczne – jako synonimy, ponieważ ich precyzyjne rozróżnienie nie zawsze jest potrzebne. Za wyborem jednego lub drugiego przemawia raczej tradycja określonej dyscypliny naukowej, w ramach której się nimi posługujemy. Kiedy mówimy 'Obcy/Obca', dodajemy Innemu/Innej konkretności, wskazujemy na dystans – obiektywny – np. terytorialny lub symboliczny, ale także na subiektywne, emocjonalne poczucie oddalenia. To oddalenie bazuje na ogół, tak się przyjęło, na różnicach kulturowych – językowych, religijnych, etnicznych, narodowych. 'Obcy/Obca' to pojęcie ze słownika antropologii kulturowej, choć jego znaczenie także uległo w ostatnim czasie dużym przeobrażeniom. O ile wcześniej antropologia kulturowa fundowała w ogóle swoje istnienie na pojęciu obcości rozumianej jako oddalenie kulturowe i/lub geograficzne – o tyle dzisiaj, w ujęciu czołowych antropologów kulturowych – odchodzi się od tego rodzaju esencjalistycznych ujęć"*[9]. Dla potrzeb tego

7. Zob.: P. Leszkowicz, T. Kitliński, *Miłość i demokracja. Rozważania o kwestii homoseksualnej w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Aureus, 2005.

8. K. Lynch, *Oświata jako miejsce zmiany. Ramy promocji równości i przeciwdziałania niesprawiedliwości.*, http://www.npseo.pl/data/documents/2/137/137.pdf, s. 17, dostęp 22.05. 2015 r.

9. E. Zamojska, *Inny jako obcy. Imigranci w polskim dyskursie publicznym i edukacyjnym*, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 28, s.192.

tekstu będę się jednak posługiwać pojęciem Obcy/Obca w znaczeniu tradycyjnym.

Konstrukcja Innych/Obcych

Konstruowanie Obcych jest w przypadku grup czy kultur, z którymi Polacy mają długą tradycję kontaktów, **często obciążone dziedzictwem historycznych relacji**, choć nie jest to regułą. Na podstawie własnych badań (ograniczonych do gimnazjalnych podręczników do kształcenia ogólnego) pozytywnie oceniam zwłaszcza obrazy Niemców i Rosjan, które częściowo przełamują stereotyp historycznych wrogów Polaków. Natomiast widać chwiejność w budowaniu odniesień do Obcych na osi Zachód-Wschód[10]. Ci z Zachodu stanowią pożądany model, wzór do naśladowania, ci ze Wschodu konstruowani są jako *subalterns*, znajdujący się na niższym stopniu rozwoju cywilizacyjnego. Niektórzy badacze (J. Sowa, M. Popow) tłumaczą tę chwiejność postkolonialną kondycją Polski. Odreagowanie bycia kolonizowanym przez Rosję oraz kolonizatorem dawnych Kresów wyraża się pogardą i poczuciem wyższości w stosunku do potomków kolonizatorów – Rosjan i kolonizowanych – potomków mieszkańców dawnych Kresów (Ukraińców i Białorusinów).

Konstrukcje Innych/Obcych z geograficznie i kulturowo oddalonych miejsc bywają obciążone etnocentryzmem, europocentryzmem lub orientalizmem w rozumieniu E. Saida; zwłaszcza literatura podróżnicza czy przygodowa dla młodzieży, często wykorzystywana w edukacji do kształcenia ogólnego na poziomie szkoły gimnazjalnej, grzeszy postawą paternalizmu lub stereotypowym spojrzeniem na innych.

10. *"The fall of the communist system in Poland in 1989 re-oriented its political compass, and commenced the process of economic transition. However, despite its improving economic situation, similar to other post-communist countries, Poland still undergoes economic and cultural transition, this time related to a desirable catching up with the biggest players. It may be assumed that the dualistic West-East opposition remains a significant part of the national Polish imaginary."* (M. Popow, *Postcolonial Central Europe. Between domination and subordination. The example of Poland*, http://postkolonial.dk/files/KULT12/Monika.Popow%20final.pdf , s.97.).

Badania podręczników do geografii przeprowadzone przez Grupę Zagranica[11] potwierdzają, że wizerunki osób i krajów Południa (a zwłaszcza Afryki) są uproszczone, zdominowane przez stereotyp biednych, zacofanych ziem. Nie uwzględnia się perspektywy mieszkających tam osób, tym samym pozbawia się ich sprawczości i podmiotowości; przekazywane treści prezentują ogląd osób z zewnątrz, najczęściej perspektywę białych mieszkańców bogatych demokracji Zachodu. Autorki powyższej analizy zwracają także uwagę na używany w podręcznikach język, któremu brakuje *„wrażliwości na różnorodność"* w aspekcie genderowym (dominuje język androcentryczny) oraz w aspekcie etnicznym: *„Ponadto odradzamy używanie określeń jednoznacznie stereotypowych, wręcz obraźliwych, takich jak chociażby 'Murzyn'"*[12]. W tym miejscu nie mogę się powstrzymać, by nie przytoczyć – jako swego rodzaju pointę i memento zarazem – fragmentu słynnego, gorzkiego i ironicznego tekstu pt. *Jak pisać o Afryce* autorstwa Binyavangi Wainainay, pisarza z Kenii: *„W tytule zawsze używaj wyrazu 'Afryka', 'ciemność' albo 'safari' (...) Pożyteczne są też takie wyrazy, jak 'rebelianci', 'niezmienny', 'pierwotny' oraz 'plemienny'. (...) Uwaga: słowo 'ludzie' oznacza Afrykańczyków, którzy nie są czarni, zaś 'lud' oznacza czarnych Afrykańczyków. (...) Nigdy nie umieszczaj na okładce książki albo w środku zdjęcia zadowolonego Afrykańczyka – chyba że Afrykańczyk ten otrzymał Nagrodę Nobla. Karabinek AK-47, wystające żebra, odsłonięte piersi – to trzeba wykorzystać. Jeśli już koniecznie musisz zamieścić fotkę Afrykańczyka, niech będzie on przynajmniej w stroju Masaja, Zulusa lub Dogona. (...) W swoim tekście traktuj Afrykę, jakby była jednym krajem. (....) Tematy tabu: sceny z życia codziennego, miłość między Afrykańczykami (chyba że w grę wchodzi śmierć), nawiązania do pisarzy albo intelektualistów afrykańskich, normalnie chodzące do szkoły dzieci, które*

11. E. Kielak, E. Krawczyk (oprac.), *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, Grupa Zagranica, http://zagranica.org.pl/publikacje/edukacja-globalna/edukacja-globalna-w-podrecznikach-do-geografii-raport-z-analizy, dostęp 22.05.2015 r.
12. E. Kielak, E. Krawczyk, *op.cit.*, s. 30.

nie są chore na framboezję, nie mają gorączki ebola i nie zostały poddane okaleczeniu genitaliów[13].

W charakterze podsumowania proponuję klasyfikację najczęściej wybieranych sposobów konstrukcji Innego/Innej w podręcznikach szkolnych. Nie dysponuję pełnymi danymi do jej stworzenia, jednak na podstawie badań własnych i innych znanych mi badań wyróżniłabym dwa najczęściej używane w podręcznikach sposoby konstruowania Innych:

1) Konstrukcja niejawna – zależna od sposobu postrzegania grupy własnej. Jak tego dowodzą teorie psychologiczne przytoczone powyżej, budowanie obrazu grupy, z którą się utożsamiamy jest jednocześnie „ukrytą" czy „domyślną opowieścią o innych. Wszelkie wyróżnianie, podkreślanie cech (zwłaszcza pozytywnych) przypisywanych własnej wspólnocie może przesłaniać fakt, że inni te cechy również posiadają. Niejawna konstrukcja Innego/Innej odnosi się także do wykluczenia, nieobecności i marginalizacji. Dotyczy to głównie tych grup, które są uważane za „nieistotne" z punktu widzenia narracji mainstreamowych (np. mniejszości etnicznych/narodowych lub osób LGBT); ich wykluczenie wynika z przyjmowanych presupozycji, motywowanych ideologicznie lub politycznie i dotyczących zakładanego bądź pożądanego kształtu społeczeństwa.

2) Konstrukcja jawna – przejawia się na ogół w dwóch różnych strategiach:

▶ w prezentacji „naszego spojrzenia" na Innych; tego rodzaju perspektywa jest najczęstszym sposobem konstruowania Innych w podręcznikach; często obarczona polono-, etno-, europocentryzmem lub orientalizmem, w konsekwencji staje się jednostronnym, niepełnym bądź uproszczonym, stereotypowym spojrzeniem na Innych; jeśli nie jest zrównoważona przywołaniem ich perspektywy, prowadzi do pozbawienia ich podmiotowości i sprawstwa. Oczywiście nie da się zawsze przywoływać świadectwa „drugiej strony". Na pewno jest to jednak możliwe poprzez szersze zastosowanie tekstów literackich autorów niepolskich lub poprzez dążenie do równoważenia opisu tak, aby w miarę możliwości nie był on jednostronny;

▶ poprzez udzielanie głosu Innym; ta strategia wydaje się najbardziej pożądana z punktu widzenia unikania wykluczenia, marginalizacji bądź dyskryminacji Innych. Może ona przybierać różne postacie, lecz wydaje się, że pierwszym krokiem do szerszego zastosowania tej strategii w konstruowaniu podręczników szkolnych byłoby odrzucenie wszelkich założeń o możliwości neutralnego, obiektywnego spojrzenia na świat i sprawy ludzkie i określenie/ujawnienie perspektywy własnej, **z konieczności subiektywnej, lokalnej i historycznej**. ◀

13. B. Wainaina, *Jak pisać o Afryce*, http://www.slideshare.net/mik_krakow/binyavanga-wainaina-jak-pisac-o-afryce-kolonialne.pdf., s.1, dostęp 22.05.2015 r.

Bibliografia

Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Warszawa: TED, 2011.

Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Warszawa: PWN, 1991.

Harris J.R., *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?*, Warszawa: J. Santorski & CO, 2000.

Leszkowicz P., Kitliński T., *Miłość i demokracja. Rozważania o kwestii homoseksualnej w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Aureus, 2005.

Lynch K., *Oświata jako miejsce zmiany. Ramy promocji równości i przeciwdziałania niesprawiedliwości*. http://www.npseo.pl/data/documents/2/137/137.pdf, dostęp 22.05.2015 r.

Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk: GWP, 1999.

Popow M., *Postcolonial Central Europe. Between domination and subordination. The example of Poland*, KULT, „Journal for Nordic postcolonial studies at Roskilde University", Denmark vol. 12, https://www.academia.edu/12132678/Postcolonial_Central_Europe._Between_domination_and_subordination._The_example_of_Poland, dostęp 22.05.2015 r.

Popow M., *Wizerunki polskości w podręcznikach języka polskiego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu*. Niepublikowana dysertacja doktorska.

Sowa J., *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków: Universitas, 2011.

Wainaina B., *Jak pisać o Afryce*, http://www.slideshare.net/mik_krakow/binyavanga-wainaina-jak-pisac-o-afryce-kolonialne, dostęp 22.05. 2015 r.

Zamojska E., *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wyd. UAM, 2010.

Zamojska E., *Inny jako obcy. Imigranci w polskim dyskursie publicznym i edukacyjnym*, „Studia Edukacyjne", 2013, nr 28, s. 191-207.

Zubrzycki G., *Krzyże w Auschwitz. Tożsamość narodowa, nacjonalizm i religia w postkomunistycznej Polsce*, przeł. P. Tomanek, Kraków: NOMOS, 2014.

Kielak E., Krawczyk E. (oprac.), *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, Grupa Zagranica, http://zagranica.org.pl/publikacje/edukacja-globalna/edukacja-globalna-w-podrecznikach-do-geografii-raport-z-analizy, dostęp 22.05.2015 r.

16 RASA, ETNICZNOŚĆ, NARODOWOŚĆ W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH – WPROWADZENIE

Daria Hejwosz-Gromkowska

Nacjonalizm jako ideologia edukacyjna

Na wstępnie trzeba zauważyć, iż szkoły są miejscem transmisji określonej ideologii, pożądanego światopoglądu, który *„zawiera w sobie pewien model obywatela – ideologiczny portret osoby, która spełnia pożądane kryteria"*[1]. Ideologia, co należy podkreślić, kształtuje poczucie grupowej tożsamości i solidarności, dlatego w szkołach poprzez formalny, jak i ukryty program, kształtuje się u dzieci poczucie identyfikacji z grupą, poczucie *„wspólnego my"*[2]. Ponadto, jak zauważa Gerald Gutek *„zadaniem wszystkich instytucji oświatowych jest wpajanie młodym ludziom tożsamości narodowej i lojalności wobec kraju"*[3]. W tym kontekście szkoły przekazują ideologię nacjonalistyczną, gdyż ich zadaniem, w państwie narodowym, jest przekształcenie dziecka (narodowo neutralnej osoby) w jednostkę, która czuje się członkiem danego narodu, czyli np. w Niemca, Polaka, Szweda, Amerykanina, etc. Dlatego też, jak podaje Gutek, zaszczepia się młodzieży *„poczucie identyfikacji z bohaterami narodowymi, zwyczaj obchodzenia rocznic państwowych oraz szacunek dla hymnu i symboli, jak flaga narodowa"*[4]. Natomiast Michael Billig twierdzi, iż w szkołach transmitowany jest tzw. nacjonalizm banalny, który manifestuje się właśnie poprzez wywieszanie flagi narodowej na budynkach

1. G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk: GWP, 2007, s. 142.
2. *Ibidem*, s. 149-153.
3. *Ibidem*, s. 153.
4. *Ibidem*, s. 162.

państwowych, śpiewanie hymnu, obchodzeniu ważnych rocznic państwowych[5]. Koncepcja nacjonalizmu banalnego Billiga koresponduje, do pewnego stopnia, z wizją neonacjonalizmu Ulricha Becka. Nacjonalizm, który wkroczył w fazę postmodernizmu stracił swe fanatyczne i demoniczne zabarwienie. Beck twierdzi, że jest on *„widmem, które jak inne widma w dzisiejszych czasach, do skutecznego straszenia potrzebują czasu antenowego w telewizji i cichej subpolityki (wciąż) demokratycznej większości Zachodu"*[6]. Jednak należy zauważyć, że ideologia nacjonalistyczna tłumaczy i reprezentuje pewne zjawiska w sposób dualistyczny. Nacjonalizm przyjmował bowiem na przestrzeni dziejów formę agresywną, ekstremalną, traktując swoją rasę jako wyższą. Takie podejście, jak zauważa Tomasz Kuczur, posiada *„charakter antagonistyczny i odwołuje się do podziału na 'swoich' i 'obcych', na 'dobrych' i 'złych'"*[7]. Elie Kedourie był tym badaczem, który krytykował nacjonalizm zarówno jako ideologię, jak i doktrynę. Utrzymywał on, że nacjonalizm był ruchem *„wyalienowanej młodzieży, dziecinną krucjatą"*[8]. Zgadza się z nim Smith, twierdząc, że *„millenarystyczny nacjonalizm zdezorientowanych intelektualistów przyniósł jedynie terror i zniszczenie, szczególnie na mieszanych pod względem etnicznym terenach"*[9]. Dla niego nacjonalizm jest doktryną woli, a idee nacjonalistyczne mają moc zwodzenia ludzi, dezorientowania i w końcu ich niszczenia[10]. Wydaje się jednak, iż podręczniki szkolne, w szczególności te do historii, geografii, czy języka ojczystego, nadal w wielu aspektach reprezentują nacjonalizm właśnie w sposób dualistyczny, w którym zaznacza się wyższość jednego narodu nad innym.

5. M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 198.
6. U. Beck, *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej*, (w:) U. Beck, A. Giddens, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 67.
7. T. Kuczur, *Ethnos i polities. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008, s. 56.
8. A. D. Smith, *Nacjonalizm*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007, s. 87.
9. *Ibidem*.
10. A. D. Smith, *op.cit.*, s. 92.

Słuszna wydaje się zatem teza, że cechy narodowościowe będą umacniane przez państwowe instytucje, a doniosłą rolę w tym zakresie przypisuje się szkolnictwu. Nacjonalizm jako ideologia będzie promowany, wzmacniany i reprodukowany w systemie oświatowym, w celu utrzymania *status quo*. Warto zauważyć za Geraldem Gutkiem, że ideologia *„ma mobilizować do działania, dostarczając dyrektyw postępowania w sferze politycznej, społecznej, gospodarczej i edukacyjnej"*[11]. W tym kontekście Gellner stwierdza, że *„nacjonalizm to globalna dyfuzja zapośredniczonego przez szkolnictwo i nadzorowanego przez wyższe uczelnie idiomu, który skodyfikowano zgodnie z wymogami biurokratycznej i technologicznej precyzji komunikowania"*[12]. Z tej perspektywy szkoła staje się miejscem, w którym transmituje się ideologię grupy dominującej. Przywołany Gellner postrzega system oświatowy jako miejsce, w którym odbywa się konserwacja środowiska kulturowo-językowego, a zasięg tego środowiska *„winien pokrywać się z zasięgiem państwa i jego aparatu edukacyjnego, co wymaga bezustannej troski, ochrony i pielęgnacji"*[13].

Przyjmując za Gellnerem, że nacjonalizm wiąże się z homogenizacją w jedną kulturę wysoką bądź dominującą, zadaniem systemu oświatowego będzie utrzymywanie, poprzez reprodukcję, kultury dominującej. Proces ten odbywać się będzie poprzez nauczanie języka grupy dominującej, czytanie literatury oraz nauczanie jednej „prawdziwej" dla tej grupy historii. W tym sensie nacjonalizm przyczynia się do utrzymywania zarówno jedności narodowej, jak i stabilności państwa. Nacjonalizm scala grupę w jeden naród, nie dopuszczając jednocześnie do dominacji innych podgrup czy też innych nacjonalizmów. Dla nacjonalistów, kultura narodowa, naród jest wspólnotą, której członkowie są świadomi własnej odrębności, a jest ona pielęgnowana poprzez edukację narodową i służące jej propagowaniu instytucje narodowe. Naród musi też wytworzyć kulturę publiczną, która jest wzorcem i obrazem społeczeństwa i polityki. I o ile nie przybierze

11. G. L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów…*, s. 143.
12. *Ibidem*, s. 74.
13. E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1991, s. 82.

on formy skrajnej, szowinistycznej, stanowi on punkt wyjścia dla kształtowania poczucia wspólnotowości. Ostatecznie bowiem, nawet w czasach płynnej nowoczesności, postmoderny, musi istnieć jakiś punkt wyjścia, jeśli punkty dojścia wydają się być często zmienne i niedookreślone.

Problematyka państwa narodowego, narodu i nacjonalizmu jest szeroko analizowana przez współczesnych badaczy w kontekście procesów globalizacyjnych, odradzania się postaw fundamentalistycznych, konfliktów zbrojnych i etnicznych oraz terroryzmu. Nie ma jednolitego poglądu odnośnie siły współczesnego państwa narodowego, narodu oraz nacjonalizmu. Niektórzy badacze i teoretycy utrzymują, że w epoce postmodernizmu, te byty utraciły swoją dawną moc, inni z kolei twierdzą, że pomimo swojego osłabienia, nadal odgrywają znaczącą rolę. O ile trwają dyskusje nad rolą państwa narodowego i narodu we współczesnym świecie, o tyle trudno jest zakwestionować ich istnienie. Warto zauważyć również, że poczucie wspólnoty narodowej odradza się przeważnie w sytuacjach zagrożenia i kryzysu, „bycia na pograniczu" (baumanowskie „wspólnoty eksplozywne" czy castellowskie tożsamości oporu). Widać to było wyraźnie po atakach terrorystycznych w Nowym Jorku, kryzysie politycznym w Egipcie oraz kryzysie ekonomicznym w Grecji. W takich sytuacjach obywatele myślą o sobie w kategoriach „my": my Amerykanie, my Egipcjanie, my Grecy. Z drugiej strony, mamy do czynienia z przejawami nacjonalizmu banalnego, zwłaszcza podczas imprez sportowych, wówczas również odradza się poczucie wspólnotowości (najczęściej „szatniowej") i myślenia w kategoriach „my". Jednakże, po usunięciu zagrożenia lub innego czynnika scalającego wspólnotę, więzy, które ich łączyły, ponownie ulegają rozluźnieniu.

Stratyfikacja społeczna, edukacja a mniejszości etniczne i rasowe : między asymilacjonizmem a wielokulturowością

Warto w tym miejscu odnieść się do problemu stratyfikacji społecznej ze względu na przynależność rasową oraz etniczną. Jeśli bowiem w systemie szkolnym transmitowana jest ideologia związana z państwem narodowym (nacjonalistyczna) oraz wartości i normy grupy dominującej, wówczas problemu grup mniejszościowych mogą być (a przeważnie są) marginalizowane. Polityka asymilacjonizmu zakłada między innymi, że grupy mniejszościowe powinny zrezygnować z własnej kultury na rzecz dominującej w danym społeczeństwie. Tomasz Gmerek zauważa, że wszelkie mniejszości (etniczne, rasowe, religijne, językowe) występujące w społeczeństwach doświadczają przemocy ze strony grupy dominującej[14]. Przywołany badacz przypisuje duże znaczenie instytucjom szkolnym, w których obecne są wszelkie przejawy przemocy wobec grup mniejszościowych.

Dlatego też od wielu lat, szczególnie w państwach zróżnicowanych kulturowo, promuje się w szkołach edukację wielokulturową, do pewnego stopnia podnoszącą kwestie grup etnicznych, rasowych, kulturowych i językowych, które były marginalizowane w wielu społeczeństwach i państwach narodowych[15]. W kontekście zjawiska wielokulturowości warto również zauważyć, iż liczne badania eksponują związek między społecznym i kulturowym kapitałem a osiągnięciami edukacyjnymi. Oto bowiem dzieciom imigrantów przypisuje się mniejszy kapitał społeczny i kulturowy oraz ekonomiczny[16], co w konsekwencji wpływa na ich osiągnięcia edukacyjne[17]. Z kolei Robert Putnam zauważył

14. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków: Impuls, 2011, s. 50.
15. J. A. Banks, *Diversity and citizenship education in global times*, (w:) J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy,* London: Sage, 2008, s. 58.
16. Zob.: D. McGhee, *The end of multiculturalism? Terrorism, integration and human rights*, Open University Press 2008, s. 92.
17. M. Crul, *The integration of immigrant youth*, (w:) M. Suárez-Orozco (red.), *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education*, University of California Press, 2007, s. 214-215.

korelację między kapitałem społecznym, wykształceniem jednostek a partycypacją w życiu społecznym i postawami obywatelskimi[18]. Przykładowo większość dzieci imigrantów pochodzących z wyższej klasy z Iranu lub Iraku ma lepsze osiągnięcia szkolne niż dzieci z rolniczych obszarów Somalii czy Etiopii[19]. Z tej perspektywy wydaje się, że dzieci imigrantów (zarówno nowoprzybyłych, jak i kolejnych pokoleń) o niższym kapitale społecznym mają mniejsze szanse zarówno na efektywne uczestnictwo w systemie edukacji, w rynku pracy, jak i w życiu publicznym.

W zależności od przyjętej orientacji badacze przedmiotu przypisują edukacji albo funkcję opresyjną, która poprzez instytucje utrwala istniejący ład społeczny, albo przyczyniającą się do prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa poprzez wzrost kapitału społecznego i ludzkiego. Według James'a A. Banksa opresja wobec grup mniejszościowych ma swe źródło w stratyfikacji społecznej, dlatego współczesne podejście do obywatelstwa powinno uwzględniać różnorodność kulturową rozmaitych grup społecznych. Homogeniczność powoduje, że ich różnorodność zostaje stłumiona, a one same stają się ofiarą wykluczenia i opresji społecznej[20]. Z omawianej perspektywy wykluczeniu będą ulegać te jednostki, które z jakichś przyczyn nie są w stanie cieszyć się pełnymi przywilejami wynikającymi z praw obywatelskich, gwarantowanych przez demokratyczny ustrój. Najczęściej jednym z przejawów wykluczenia jest dyskryminacja ze względu na rasę, etniczność, religię, orientację seksualną czy przynależność do klasy społecznej. Ponadto wykluczonymi mogą być również osoby niepełnosprawne. Warto w tym miejscu przywołać słowa Surya Monro, która twierdzi, że *„nierówności społeczne utrzymują się pomimo poparcia dla formalnej równości w wielu krajach częściowo dlatego, że mainstreamowe koncepcje obywatelstwa wciąż są oparte na ukrytych założeniach, iż obywatelstwo znaczy to samo dla kobiet i mężczyzn i że zacieranie różnic jest w ich interesie. Współczesne koncepcje obywatelstwa ciągle ukrywają nierówności płci"*[21].

Wydaje się, że mimo realizowania postulatów edukacji wielokulturowej w społeczeństwach zachodnich, system szkolnictwa nadal przyczynia się do reprodukcji istniejących nierówności społecznych. System szkolny, o czym była mowa wcześniej, służy interesom grupy dominującej, przekazując określony światopogląd. Warto w tym miejscu przywołać słowa Diane Ravitch, która twierdzi, że ci, którzy mają określoną wizję szkolnictwa przeważnie mają również wizję określonego porządku społecznego[22].

W kierunku równości nie tylko w podręcznikach szkolnych

Badacze przedmiotu często oskarżają system szkolny o nauczanie z perspektywy etnocentrycznej, hegemonicznej i homogenicznej, a punktem wyjścia nadal jest państwo narodowe. Zwraca się przy tym uwagę na konstrukcję programów nauczania, szczególnie w zakresie takich przedmiotów jak historia, język ojczysty, geografia czy nauki społeczne, które promują określony typ obywatela, często nie uwzględniając różnorodności kulturowej. P. Gounari zauważa, że takie podejście ma na celu reprodukcję obowiązującej kultury (z punktu widzenia Bourdieu – „dominującej kultury"), w której obywatele pasywnie i bezkrytycznie przyjmują relację, jaka ich wiąże z państwem oraz resztą świata[23]. Z kolei Gloria Landson-Billings, odwołując się do amerykańskich doświadczeń zauważa, że programy nauczania w zakresie historii i wychowania obywatelskiego promują określony wzór obywatela, który jest biały, pochodzi ze średniej

18. Zob. R. Putnam, *Bowling alone. The collapse and revival of American Community*, New York-London-Toronto-Sydney: Simon & Schuster Paperbacks, 2000.
19. M. Crul, *op.cit.*, s. 215.
20. J. A. Banks, *Diversity and citizenship education in global times*, (w:) J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *op.cit.*, s. 58.
21. S. Hines, *(Trans)formacja gender: zmiana społeczna i transgenderowe obywatelstwo* ,(w:) E. H. Oleksy (red.), *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 105.
22. D. Ravitch, *Education and democracy*, (w:) D. Ravitch, J. P. Viteritti (red.), *Making good citizens. Education and civil society*, New Heaven & London: Yale University Press, 2001, s. 16.
23. P. Gounari, *Unlearning the official history: agency and pedagogies of possibility*, (w:) L. I. Bartolome (red.), *Ideologies in education. Unmasking the trap of teaching neutrality*, New York: Peter Lang, 2008, s. 99.

klasy oraz urodził się w Stanach Zjednoczonych[24]. P. Gounari utrzymuje natomiast, że w programy nauczania nadal wpisany jest nacjonalistyczny ideał kształcenia, który usypia w uczniach/uczennicach percepcję kategorii „innego"[25]. Cynthia A. Tyson i Sung Choon Park zauważają, że dominujące w systemie szkolnym podejście etnocentryczne stanowi jedną z głównych barier w utrzymywaniu różnorodności społecznej[26]. Ponadto utrzymuje się, że kultura mniejszości etnicznych, rasowych i narodowych w programach nauczania jest nieobecna lub zmarginalizowana. Podkreśla się również, iż niewiele czasu w programach nauczania poświecone jest kwestiom tożsamości i różnorodności kulturowej[27].

Rita Süssmuth zauważa, że większość systemów edukacyjnych na całym świecie nie jest przygotowana, aby sprostać wyzwaniom globalizacji i konsekwencjom imigracji[28]. Marcelo M. Suarez-Orozco i Carolyn Sattin wysuwają podobne wnioski, twierdząc, że dzieci imigrantów w społeczeństwach wielokulturowych już na początku skazane są na marginalizację[29]. Piszą oni: *„szkoły nadal uczą sklerotycznych faktów, nie są w stanie radzić sobie z rosnącą niejednoznacznością, złożonością, językową, religijną i etniczną różnorodnością"*[30].

Badania przeprowadzone w krajach europejskich, na które powołują się Stephen Gorard i Vanita Sundaram wskazują, że w szkołach faworyzowane są pewne grupy dzieci (m.in. dziewczynki, dzieci pochodzące z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, dzieci nie-imigrantów). Dlatego w konkluzji swych rozważań twierdzą, że szkoły w kwestiach równości poniosły porażkę. Uważają oni, iż konieczne jest wprowadzanie i utrzymywanie w szkołach demokratycznych wartości, które pozwolą na prowadzenie dyskusji na najbardziej kontrowersyjne tematy oraz będą pobudzać młodych ludzi do angażowania się w działalność społeczności lokalnej. Przywołani badacze i badaczki zwracają również uwagę na konieczność równego traktowania wszystkich dzieci niezależnie od płci, pochodzenia społecznego, etnicznego/rasowego. Stwierdzają przy tym, że unikanie marginalizacji pewnych grup społecznych oraz faworyzowanie innych jest niezwykle ważne w sytuacji, kiedy wiele dzieci emigrantów czuje się wyalienowanych i są oni przedstawiani jako zagrożenie dla kohezji społecznej[31].

Z tej perspektywy szkolne programy nauczania powinny poruszać także kwestie mniejszości etnicznych/rasowych i narodowych. Trzeba jednak uważać, aby te kwestie nie stanowiły jedynie przejawu tzw. polityki poprawności lub też, aby nie były uproszczone. Problemy mniejszości nie powinny być przedstawiane jako oddzielne kwestie, a raczej jako integralny element funkcjonowania danego społeczeństwa. Nadal jednak w zachodnich programach nauczania dominuje etnocentryczna i europocentryczna wizja świata, a to z kolei stanowi główną barierę dla powstawania i utrzymywania różnorodności kulturowej. Wydaje się zatem, iż zasadne byłoby prowadzenie konsultacji społecznych na temat treści nauczanych w szkole z przedstawicielami mniejszości (etnicznych, rasowych, narodowych a także religijnych).

Problem ten dotyczy także podręczników szkolnych, które – na co zwracają uwagę pedagodzy krytyczni (por. McLaren, Giroux, Śliwerski, Gutek, Meigham) – transmitują określony światopogląd. Przykładowo, w zachodniej literaturze przedmiotu koncentrującej się na problemie relacji edukacji historycznej i wychowania obywatelskiego można wyróżnić następujące obszary

24. G. Landson-Billings, *Differing concepts of citizenship: Schools and communities as sites of civic development*, (w:) N. Noddings (red.), *Educating citizens for global awareness*, New York: Teachers College Press, 2005, s. 74-75.
25. P. Gounari, *op.cit.*, s. 109.
26. C. A. Tyson, S. Choon Park, *Civic Education, social justice and critical race theory*, (w:) J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *op.cit.*, s. 30.
27. J. Beck, *A brief history of citizenship education in England and Wales*, (w:) J. Arthur, H. Cremin (red.), *Debates in citizenship education*, London and New York: Routledge, 2012, s. 9.
28. R. Süssmuth, *On the need for teaching intercultural skills*, (w:) M. M. Suarez-Orozco (red.), *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education*, Los Angeles, London: University of California Press 2007, s. 197.
29. M. M. Suarez-Orozco, C. Sattin, *Learning in the global era* (w:) M. M. Suarez-Orozco (red.), *op.cit.*, s. 3.
30. *Ibidem*, s. 12.
31. S. Gorard, V. Sunadram, *Equity and its relationship to citizenship education*, (w:) J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *op.cit.*, s. 77.

krytyki: brak związku między teraźniejszością a przeszłością, nieuwzględnianie historii grup mniejszościowych, brak rozwijania w uczniach umiejętności krytycznego myślenia[32]. Podobnie kwestia przedstawia się w przypadku podręczników do biologii. Według Ann Morning w podręcznikach do biologii nadal istnieją biologiczne teorie rasy, których podstawy zostały zakwestionowane przez nauki społeczne. Przykładowo amerykańskie podręczniki do biologii uczą o różnicach rasowych[33]. Morning zauważa, że twórcy podręczników *„bawią się"* w zgadywankę, jakie są różnice między rasami. Z kolei w ujęciu socjologicznym rasa stanowi zmienny konstrukt społeczny. Według badań genetycznych 99,9% ludzi posiada wspólny DNA, a zatem argument różnic wynikający z rasy zostaje obalony. Dalej, idea opierająca się na tym, iż istnieje biologiczna rasa, została okrzyknięta jako „rasistowska", „niespójna" oraz „esencjalistyczna". W związku z tym pojawiły się antytezy głoszące, że „biologiczna rasa nie istnieje" oraz wywodzące się z konstruktywizmu „rasa jest społecznym wytworem". Aczkolwiek, jak dowodzi Morning, przekonanie o istnieniu rasy biologicznej jest obecne w dyskursie akademickim i szkolnym.

Pamiętając, że każdy autor tekstu również reprezentuje określoną ideologię, trudno jest stworzyć podręcznik, który charakteryzowałyby się neutralnością światopoglądową. Przyjmując punkt widzenia konstruktywizmu społecznego, można dojść do wniosku, że każda kategoria społeczna podlega zmianom, czyli piękno, obywatelstwo, narodowość, rasa, płeć, etc. nie są określone „na zawsze". W tym kontekście należałoby postawić ważne pytanie: kto powinien pisać podręczniki szkolne oraz kto powinien je zatwierdzać? Pisanie podręczników szkolnych w głównej mierze leży w gestii metodyków. To od nich zależy,

32. D. Hejwosz-Gromkowska, *Citizenship education and history. Setting the scene* (w:) I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska (red.), *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, Kraków: Impuls, 2013; *Idea globalnego obywatelstwa a problem nauczania historii – założenia a rzeczywistość*, „Acta Universitatis Nicolai Copernic", Pedagogika XXIX/2013, vol. 29; *Wychowanie obywatelskie a problem nauczania historii rekonstrukcja zachodniej debaty*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja" 2013, nr 1 (3).

33. A. Morning, *Reconstructing Race in Science and Society: Biology Textbooks, 1952–2002*, „American Journal of Sociology" 2008, vol. 114.

na ile będą czerpać z najnowszych doniesień naukowych. Jednakże, istnieje ryzyko, że będą oni „kopiować" treści, które „się sprawdziły" bez głębszej refleksji, sprawiając, iż staną się one na lata „nietykalne". Ci z kolei, którzy zatwierdzają podręczniki, najczęściej powiązani są z określoną opcją polityczną, która aktualnie znajduje się u władzy.

System szkolny jest do pewnego stopnia wytworem państwa narodowego, realizującego jego cele. Nic więc dziwnego, iż programy nauczania i podręczniki szkolne transmitują ideologię nacjonalistyczną i światopogląd bliski grupie dominującej. Być może właśnie z tego powodu tak trudno realizuje się założenia edukacji wielokulturowej i równościowej w systemie szkolnym. Szkoły są zwierciadłem społeczeństwa, jednak mogą one stać się prekursorem takiego społeczeństwa, w jakim chcielibyśmy żyć. ◀

Bibliografia

Banks J. A., *Diversity and citizenship education in global times*, (w:) J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy*, Los Angeles: Sage, 2008.

Beck J., *A brief history of citizenship education in England and Wales*, (w:) J. Arthur, H. Cremin (red.), *Debates in citizenship education*, London and New York: Routledge, 2012.

Beck U., *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej*, (w:) U. Beck, A. Giddens, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Budyta-Budzyńska M., *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

Crul M., *The integration of immigrant youth*, (w:) M. Suárez-Orozco (red.), *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education*, University of California Press, 2007.

Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1991.

Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków: Impuls, 2011.

Gorard S., Sunadram V., *Equity and its relationship to citizenship education*, (w:) J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy*, London: Sage, 2008.

Gounari P., *Unlearning the official history: agency and pedagogies of possibility*, (w:) L. I. Bartolome (red.), *Ideologies in education. Unmasking the trap of teaching neutrality*, New York: Peter Lang, 2008.

Gutek G. L., *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk: GWP, 2007.

Hejwosz-Gromkowska D., *Citizenship education and history. Setting the scene* (w:) I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska (red.), *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, Kraków: Impuls, 2013.

Hejwosz-Gromkowska D., *Idea globalnego obywatelstwa a problem nauczania historii – założenia a rzeczywistość*, „Acta Universitatis Nicolai Copernic", Pedagogika XXIX/2013, vol. 29.

Hejwosz-Gromkowska D., *Wychowanie obywatelskie a problem nauczania historii rekonstrukcja zachodniej debaty*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja" 2013, nr 1 (3).

Hines S., *(Trans)formacja gender: zmiana społeczna i transgenderowe obywatelstwo*, (w:) E. H. Oleksy (red.), *Tożsamość i obywatelstwo w społeczeństwie wielokulturowym*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

Kuczur T., *Ethnos i polities. Naród a społeczeństwo obywatelskie we współczesnej Europie*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.

Landson-Billings G., *Differing concepts of citizenship: Schools and communities as sites of civic development*, (w:): N. Noddings (red.), *Educating citizens for global awareness*, New York: Teachers College Press, 2005.

McGhee D., *The end of multiculturalism? Terrorism, integration and human rights*, Open University Press 2008.

Morning A., *Reconstructing Race in Science and Society: Biology Textbooks, 1952–2002*, „American Journal of Sociology", 2008, vol. 114.

Ravitch D., *Education and democracy*, (w:) D. Ravitch, J. P. Viteritti (red.), *Making good citizens. Education and civil society*, New Heaven & London: Yale University Press, 2001.

Smith A. D., *Nacjonalizm*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007.

Suarez-Orozco M. M., Sattin C., *Learning in the global era* (w:) M. M. Suarez-Orozco (red.), *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education*, Los Angeles, London: University of California Press, 2007.

Süssmuth R., *On the need for teaching intercultural skills*, (w) M. M. Suarez-Orozco (red.), *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education,* Los Angeles, London: University of California Press, 2007.

Tyson C. A., Choon Park S., *Civic Education, social justice and critical race theory*, (w:) J. Arthur, I. Davies, C. Hahn (red.), *Education for citizenship and democracy*, London: Sage 2008.

(NIE)PEŁNOSPRAWNI W SPOŁECZEŃSTWIE. O MIEJSCU „INNYCH” W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

17

Marzena Buchnat,
Izabela Cytlak,
Joanna Jarmużek

W państwach Unii Europejskiej żyje obecnie około 45 mln osób z niepełnosprawnościami. W Polsce liczba ta wynosi około 5,5 mln. Warto w tym miejscu podkreślić, że grupa ta jest niejednolita, gdyż około 1 mln osób to osoby z niepełnosprawnością biologiczną, nieposiadające orzeczenia o stopniu niepełnosprawności, lecz wskazujące na całkowitą lub znacznie ograniczoną niezdolność do samodzielnego funkcjonowania w różnych sferach życia[1]. Pomimo istnienia w społeczeństwach tak dużej grupy osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, trudno zrozumieć, jak to się dzieje, że niejednokrotnie mówiąc o niepełnosprawnych nie potrafimy określić, kim tak naprawdę są i jakie mogą być wymiary posiadanej przez nich/nie niepełnosprawności. Wbrew statystykom niepełnosprawność nie dotyczy tylko części populacji, ale w dobie starzenia się społeczeństw stanowi potencjalne zagadnienie wszystkich żyjących w nim obywateli/obywatelek.

Aby zrozumieć zakres zjawiska niepełnosprawności, można spróbować dokonać uproszczonego podziału ludzi na dwie grupy, różnicując ich pod względem posiadanej sprawności: osoby w pełni sprawne i osoby z niepełną sprawnością. Aby poznać, czym naprawdę jest sama niepełnosprawność, należy ustalić, czym jest posiadanie pełnej sprawności. S. Kowalik rozpatruje sprawność na trzech poziomach funkcjonowania człowieka:

- jako zdolność całego organizmu lub poszczególnych jego układów (względnie narządów) do wypełniania właściwych im funkcji,
- jako sprawność psychologiczną, oznaczającą zdolność do samodzielnego organizowania własnego działania, umożliwiającego jednostce zaspokojenie posiadanych potrzeb i wywiązywanie się ze społecznie narzucanych zadań,
- jako sprawność społeczną grupy, do której należy dana jednostka. Pełna sprawność może tu oznaczać dwa stany, w jakich będzie znajdował się człowiek. Pierwszy z nich dotyczy sprawności w aspekcie trzech poziomów funkcjonowania człowieka: biologicznego, psychologicznego i społecznego. Natomiast druga perspektywa dotyczy wypełniania funkcji, zadań i celów wyznaczanych na poszczególnych etapach życia człowieka[2].

Osoby z niepełnosprawnościami to te, których organizmy utraciły zdolność do spełniania przypisanych im funkcji, są dysfunkcjonalne w oparciu o pierwszy poziom rozumienia niepełnosprawności, który ujmuje sprawność jako zdolność organizmu do wypełniania właściwych dla tego organizmu (bądź narządów) funkcji. Uszkodzenie ciała może implikować pojawienie się i utrwalenie trudności przejawiających się na dwóch pozostałych poziomach, choć nie jest konieczne, aby niepełnosprawność rozpoznać. Definicja niepełnej sprawności mówi, że *„niepełnosprawną jest osoba, której stan zdrowia fizycznego lub psychicznego powoduje trwałe lub długotrwałe utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie udziału w stosunkach społecznych i wypełnianie ról według przyjętych kryteriów i obowiązujących norm”*[3]. Ważną kwestię podnosi T. Chudobski, który pisze, że zastosowanie kryterium formalnego do wyodrębnienia osób z niepełnosprawnościami jest niezbędne w celu określenia rozmiarów wsparcia udzielanego im przez państwo. Jednak, jak podkreśla autor, nie sposób nie zauważyć wniosków z badań prowadzonych wśród osób z niepełnosprawnościami, które pomimo posiadanego

1. Badanie w ramach Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku pozwalało osobom na udzielenie subiektywnej odpowiedzi odnośnie swoich ograniczeń.

2. S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 1999, s. 17.

3. *Ibidem*, s. 24-25.

orzeczenia o niepełnosprawności same za niepełnosprawnych się nie uważają[4].

W literaturze przedmiotu spotyka się wiele klasyfikacji niepełnosprawności określających zakres tego pojęcia. Międzynarodowym wzorcem określania różnorodnych konsekwencji wrodzonych lub nabytych deficytów zdrowotnych jest Klasyfikacja Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń przyjęta w 1980 roku przez Światową Organizację Zdrowia. Autorzy dokonali tu rozgraniczenia w zależności od tego, czy dana niepełnosprawność jest uszkodzeniem w wymiarze medycznym, niezdolnością do wykonywania funkcji życiowych, czy upośledzeniem w sensie społecznym. Przyjęto za podstawę podziału trzy aspekty: biologiczny, funkcjonalny i społeczny, wyodrębniono też trzy podgrupy: uszkodzenie (*impairment*), niepełnosprawność (*disability*) i upośledzenie (*handicap*). Uszkodzenie i niepełnosprawność odnoszą się do fizycznych i psychicznych wymiarów funkcjonowania jednostki, a upośledzenie dotyczy zakłóceń w procesie interakcji ze środowiskiem społecznym i fizycznym[5].

Rozumienie niepełnej sprawności zmieniło się w istotny sposób. Obecnie, jak uważa C. Barnes, *„sami niepełnosprawni, jak również coraz większa liczba przedstawicieli różnych zawodów i twórców polityki społecznej, szczególnie zagranicą, uważa, że to nie uszkodzenie, czyli uwarunkowane indywidualnie ograniczenia funkcjonalne czy fizyczne, czuciowe (umysłowe czy ukryte), które uniemożliwiają ludziom niepełnosprawnym prowadzenie sensownego życia, ale ograniczające je środowisko i uniemożliwiające normalne życie bariery. Tak więc niepełnosprawność odnosi się do złożonego systemu społecznych utrudnień narzuconych osobom niepełnosprawnym przez wysoko dyskryminujące społeczeństwo"*[6].

Konsekwencją niepełnosprawności jest niekorzystna sytuacja społeczna określana mianem upośledzenia – niepełnosprawności społecznej (ang. *handicap*), która ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie ról społecznych uznawanych za powszechne dla danego wieku i płci. Warunkiem pojawienia się upośledzenia są bariery społeczne, kulturowe, fizyczne ograniczające jednostce funkcjonowanie w społeczeństwie[7].

Dla zmiany w postrzeganiu niepełnosprawności miał znaczenie proces demedykalizacji, czyli odbiologizowania zjawiska odchylenia od normy. Zwrócenia uwagi na możliwości osób z niepełnosprawnościami, a nie na ich ograniczenia. Przypisano im prawa wyboru, co otworzyło możliwości decydowania o własnym losie i pozwoliło na odzyskanie własnej podmiotowości. Taki sposób postrzegania osób z niepełnosprawnościami zmienił podejście do wyznaczania, określania granic i możliwości ich rozwoju. Doprowadził do powstania modelu funkcjonalnego i społecznego.

S. Kantyka podkreśla, że zmiana sposobu ujmowania problemu niepełnosprawności na przestrzeni ostatnich lat to zmiana relacji *„pacjent – lekarz"* na *„konsument – świadczeniodawca"*[8]. Zmiana ta wynika z faktu ewolucji systemu, w którym lekarz był osobą decydującą o formie i rodzaju udzielanej pomocy osobom niepełnosprawnym w system, w którym to sam zainteresowany podejmuje decyzje co do zakresu potrzebnej mu pomocy.

4. T. Chudobski, *Uregulowania prawne dotyczące osób niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym i znacznym, z rzadkimi i sprzężonymi rodzajami niepełnosprawności*, (w:) A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Sytuacja i możliwości pomocy dla osób z rzadkimi i sprzężonymi ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010, s. 21.

5. J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, (w:) Z. Palak, (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001, s. 64.

6. C. Barnes, *Wizerunki niepełnosprawności i media. Badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu*, Warszawa: Ogólnopolski Sejmik Osób Niepełnosprawnych, 1997. Za: H. Ochonczenko, *Od inwalidy do „osoby niepełnosprawnej"- przemiany w definiowaniu osób niepełnosprawnych*, (w:) H. Ochonczenko, G. Miłkowska (red.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005, s. 34.

7. G. Dryżałowska, Niepełnosprawność, (w:) T. Pilch (red.), *Nowa encyklopedia pedagogiczna XX wieku*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak", 2004, s. 646; T. Majewski, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna" 1999, nr 3, s. 131; K. Ćwirynkało, *Społeczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit" 2010, s. 14.

8. S. Kantyka, *Podmiotowość osób niepełnosprawnych - idea niezależnego życia*, (w:) L. Frąckiewicz (red.), *Postawy wobec niepełnosprawności*, Katowice: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej 2002, s. 24.

Ewolucja ta dokonuje się szczególnie w zakresie dwóch dominujących obecnie modeli: medycznego (indywidualnego) i społecznego.

Tabela 1. Cechy modeli niepełnosprawności

KRYTERIUM PORÓWNANIA	MODEL MEDYCZNY NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI	MODEL SPOŁECZNY NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI
Podejście do niepełnosprawności	Tragedia osobista	Kwestia społeczna
Istota problemu	Choroba, uszkodzenie fizyczne, utrata możliwości wykonywania zawodu, psychologiczne niedostosowanie, brak motywacji i współpracy	Uzależnienie od fachowej pomocy, brak odpowiednich służb wspomagających, bariery architektoniczne, bariery ekonomiczne
Miejsce zjawiska	Wymiar osobisty	Organizacja społeczeństwa
Rola osoby niepełnosprawnej	Pacjent/klient	Konsument
Rozwiązanie	Fachowa pomoc lekarzy, rehabilitantów, terapeutów, doradców zawodowych	Egzekwowanie praw, samopomoc, doradztwo, usunięcie barier
Kontrola	Dokonywana przez ekspertów	Samokontrola-możliwość wyboru
Oczekiwane wyniki	Adaptacja jednostki	Akceptacja jednostki w społeczeństwie. Zmiana społeczna

Źródło: *Prawa człowieka a osoby niepełnosprawne. Materiały seminaryjne,* Konstancin-Jeziorna 1996, za: H. Ochonczenko, *Od inwalidy do „osoby niepełnosprawnej"- przemiany w definiowaniu osób niepełnosprawnych*, (w:) H. Ochonczenko., G. Miłkowska (red.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005, s. 17-38.

Warto w tym miejscu podkreślić, że model medyczny był charakterystyczny dla nauk medycznych XX wieku jako wynik przyjęcia kartezjańskiego dualizmu, czyli oddzielenia psychiki od ciała. Do takiego rozszczepionego spojrzenia na człowieka przyczynił się również postęp techniczny. Zdrowie i choroba w tym ujęciu to stany rozłączne – zdrowie to brak choroby, dysfunkcji czy ograniczeń, bez stanów pośrednich[9]. Model ten wzrastał na przekonaniu o potrzebie udzielania specjalistycznej pomocy z zakresu rehabilitacji osobom, które nie są w stanie samodzielnie funkcjonować. W związku ze swoimi ograniczeniami fizycznymi skreślani są jako obywatele posiadający prawo do nauki, pracy, aktywności społecznej oraz politycznej, częstokroć pomijani w podejmowaniu dla nich ważnych, osobistych decyzji. W medycznym modelu, niepełnosprawność staje się barierą samą w sobie, z którą należy radzić sobie poprzez medyczną interwencję, likwidując biologiczne dysfunkcje i funkcjonalne ograniczenia.

Model funkcjonalny, jako pierwszy ogłoszony w 1965 roku, określa niepełnosprawność jako utrudnienie, ograniczenie lub wręcz niemożność pełnej realizacji ról społecznych zgodnych z oczekiwaniami kulturowo-społecznymi. Kryterium określenia niepełnoprawności zmienia się z normy biologicznej na normę funkcjonalną, co potwierdza proces demedykalizacji[10].

Konsekwencją takich przeobrażeń jest dalsza zamiana myślenia o osobie z niepełnosprawnością jako osobie, która musi się dostosować do środowiska społecznego. To środowisko społeczne powinno się odpowiednio przygotować do przyjęcia osoby niepełnosprawnej. Taki sposób postrzegania niepełnosprawności stał się podstawą społecznej koncepcji niepełnosprawności[11]. W takim rozumieniu niepełnosprawność jest zjawiskiem konstruowanym społecznie i kulturowo[12]. *„Stąd niepełnosprawność i osoba/osoby z niepełnosprawnością stanowią element szerszej całości, są jej częścią. Wszelkie próby definiowania pojęć, badania*

9. H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 46-47.

10. M. Wiliński, *Model niepełnosprawności: indywidualny-funkcjonalny-społeczny*, (w:) A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010, s. 17-18.

11. I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010, s. 19-21; Z. Gajdzica, *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2007, s. 37; C. Kossakowski, *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia*, (w:) Cz. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Toruń: Wydawnictwo Akapit, 2001, s. 289.

12. A. Ostrowska, *Społeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu*, (w:) J. Sikorska (red.), *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych*, Warszawa IFiS PAN, 2002, s. 55.

zjawisk muszą uwzględniać ten artefakt, tylko wówczas możliwe będzie poznanie przyczyn i skutków bycia osobą z niepełnosprawnością bez stereotypizowania i stygmatyzowania"[13].

Na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej pod wpływem transformacji myśli edukacyjnej i wychowawczej, społeczny model niepełnosprawności stał się podstawą do wyodrębnienia przez A. Krausego (2010) społecznego paradygmatu niepełnosprawności. Można go najogólniej określić jako *„interpretację niepełnosprawności w szerokich i zmiennych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych. Powstałą jako opozycja do stanowisk indywidualistycznych, medycznych i biologicznych. Stanowiąca konsekwencję postrzegania niepełnosprawności w kategoriach pozajednostkowych, w kontekście ważnych problemów i wyzwań społecznych XXI wieku"*[14].

Zgodnie ze społecznym modelem niepełnosprawności, osoby z dysfunkcjami mają prawo do decydowania o swoim życiu, uzyskiwania należnej pomocy oraz do egzekwowania przywilejów wynikających z ich statusu pełnoprawnych członków społeczeństwa. Nie mniej ważne jest nieustające kształtowanie postaw akceptacji wobec osób z niepełnosprawnościami[15]. W modelu społecznym ograniczenia ze strony społeczeństwa są przyczyną braku pełnej adaptacji osób z dysfunkcjami, co skutkuje ich psychologiczną i społeczną niepełnosprawnością. Prezentowane przez model społeczny podejście humanistyczno-podmiotowe odrzuca pojmowanie niepełnosprawności w kategoriach indywidualnej patologii, kładąc nacisk na materialne i społeczne deficyty środowiska. Koncentruje się ono na harmonijnym oddziaływaniu jednostki i społeczeństwa w celu lepszego funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością, która posiada atrybut podmiotowości, a jej aktywność cechuje niezależność. Adaptacja powinna odbywać się poprzez procesy integracji i normalizacji środowiska[16]. Ponadto, społeczny model niepełnosprawności zmierza do budowania tzw. „klimatu społecznej akceptacji", który jest wzmacniany poprzez eliminowanie przeszkód architektonicznych, barier społecznych i prawnych, poprzez dbałość o zrównywanie szans i zapewnianie dostępu do wszelakich zasobów środowiskowych, a także przeciwdziałanie dyskryminacji[17].

To, jak osoby z niepełnosprawnością są postrzegane przez społeczeństwo, wpływa znacząco na ich życie i wypełniane zadania. Postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnościami są bardzo różnorodne. Postawa społeczna to trwałe ustosunkowanie się do obiektu postawy. Składa się z trzech komponentów: poznawczego (wiedza i przekonania dotyczące osób z niepełnosprawnościami), emocjonalnego (stosunek emocjonalno-oceniający), behawioralnego (zachowania wobec osób z niepełnosprawnościami)[18]. Warto dodać, iż w ciągu ostatnich lat, znacząco się one zmieniły – pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnościami charakteryzują się obiektywną i realną oceną ograniczeń i możliwości osoby z niepełnosprawnością, pozytywnym nastawieniem poznawczym, społeczną akceptacją i szacunkiem dla osoby z niepełnosprawnością, ponieważ przedmiotem zainteresowania społecznego staje się człowiek, a nie jego niepełnosprawność[19]. Pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnościami przeciwdziałają izolacji i skutkują naturalnym i życzliwym kontaktem z osobami z niepełnosprawnościami, podejmowaniem kontaktów interpersonalnych i współpracy z osobami z niepełnosprawnościami. *„Brak takich kontaktów i rzetelnej wiedzy na temat osób niepełnosprawnych prowadzi do powstawania postaw negatywnych. Postawy te charakteryzują się uczuciem litości lub nadopiekuńczości wobec niepełnosprawnych, negatywnym nastawieniem poznawczym (prze-*

13. I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży*, s. 21.
14. A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" 2010, s. 188.
15. J. Kirenko, *op. cit.*; por. też: C. Hamonet, *Les personnes handicapées*, Paryż: Presses Universitaires de France, 1990.
16. T. Żółkowska, *Od medyczno-przedmiotowych do humanistyczno-podmiotowych koncepcji niepełnosprawności*, (w:) Materiały konferencyjne „Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym", Wrocław, 23-25 września 2004, s. 546-548.
17. J. Kirenko, *op. cit.*
18. E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2014.
19. A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj (red.), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa: Wyd. SWPS „Academica", 2007, s. 132.

sadnym zajmowaniem się wyglądem osoby niepełnosprawnej, zwracaniem szczególnej uwagi na niedoskonałości jej ciała), negatywnym nastawieniem społecznym: powiększaniem dystansu"[20].

Dokonując przeglądu podręczników szkolnych dopuszczonych do użytku szkolnego, można zauważyć, że wciąż mało jest informacji i obrazów ukazujących osoby z niepełnosprawnościami jako pełnoprawnych członków społeczeństwa. Warto promować realny wizerunek osób z niepełnosprawnościami, pokazując ich życie codzienne czy pracę zawodową. Zdarzają się podręczniki promujące wizerunki osób z niepełnosprawnościami, ale tylko w podręcznikach przeznaczonych do szkół specjalnych i należy podkreślić, że jest to zjawisko nieczęste. W podręcznikach do szkół ogólnodostępnych często marginalizuje się osoby z niepełnosprawnościami. W szczególności pomijając osoby z niepełnosprawnościami, które wyglądają mniej estetycznie i „gorzej" w stosunku do pożądanego społecznie ideału urody. Wiele osób stara się dziś, aby osoby z niepełnosprawnościami nie musiały żyć w izolacji oraz aby ich obecność w codziennym życiu była oczywista – dlaczego więc osoby z niepełnosprawnościami są nieobecne lub marginalizowane w podręcznikach szkolnych? To, w jaki sposób pokazujemy dzieciom i młodzieży świat, ludzi i zjawiska społeczne w podręcznikach szkolnych ma wpływ na ich interpretację życia społecznego – ucząc, tworzymy obrazy i schematy tego, jak powinno być, nadajemy określone interpretacje i wpływamy na stosunek emocjonalny – dlaczego więc osoby z niepełnosprawnością w podręcznikach są praktycznie nieobecne?[21]

Istotę problemu wskazuje D. Podgórska-Jachnik, gdy analizuje, w jaki sposób osoby z niepełnosprawnościami są deprecjonowane w przestrzeni publicznej. Wyszczególnia przy tym mechanizmy pominięcia, nieobecności oraz stereotypizacji wizerunkowej[22].

20. M. Struck-Peregończyk, *Wizerunek osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu – zarys zjawiska kwartalnik internetowy*, „Komunikacja Społeczna" 2013, nr 4(8), s. 23. dostęp 24.05.2015 r.
21. E. Aronson, *op. cit.*
22. D. Podgórska-Jachnik, *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów*, (w:) Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2013, s. 65-103.

Również M. Serkowska ukazuje tendencję do przedstawiania w różnorodnych mediach ról społecznych i zawodowych pełnionych przez pięknych, pełnosprawnych i odnoszących sukcesy ludzi, co wtórnie wpływa na postrzeganie sukcesu jako domeny zdrowych ludzi[23]. Tworzenie tego typu schematów poznawczych i asocjacyjnych, ułatwiających percepcję rzeczywistości społecznej jest czymś naturalnym dla ludzkiego umysłu[24].

Można również wskazać na istnienie modelu praw człowieka, który ujmuje niepełnosprawność jako normalny aspekt życia i definiuje ją w kontekście praw człowieka. Model ten koncentruje się głównie na ukazaniu barier środowiskowych i konieczności ich usunięcia. Jak uważają M. Piasecki i M. Stępniak *„niepełnosprawność traktowana jest dynamicznie – jako interakcja pomiędzy człowiekiem niepełnosprawnym a środowiskiem, podlega ciągłym zmianom, nie jest ujmowana jako pewien brak po stronie jednostki"*[25]. W modelu praw człowieka niepełnosprawność jest elementem znajdującym się poza jednostką. Myślą przewodnią jest tu idea wyrównywania szans, wokół której tworzone są indywidualne i polityczne rozwiązania, a *„stworzenie środowiska przyjaznego i pozbawionego barier jest kluczem do pełnego i twórczego udziału osób niepełnosprawnych w życiu społecznym"*[26].

Realizacja konkretnego modelu podejścia do niepełnosprawności będzie zależała wyłącznie od samoświadomości społeczeństw. Środowisko jednostki odgrywa bardzo ważną rolę w jej rozwoju, gdyż zasoby, jakimi ono dysponuje – a więc także ukierunkowane działania osób z otoczenia – stanowią, obok indywidualnego potencjału osoby, czynnik wpływający na rozwijanie kompetencji jednostki[27]. Niestety, w przypadku osób z niepełnosprawnością, środowisko często nie uwzględnia możliwości,

23. M. Serkowska, *Gender a niepełnosprawność – dyskryminacja krzyżowa*, (w:) M. Branka, D. Cieślikowska, J. Latkowska (red.), *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2013, s. 153-163.
24. E. Aronson, *op. cit.*
25. M. Piasecki, M. Stępniak (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia*, Lublin: Norbertinum, 2003, s.10.
26. H. Ochonczenko, *op. cit.*, s. 35.
27. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000, s. 65.

jakimi te osoby dysponują. Zatem osoby z niepełnosprawnościami są w szczególnym stopniu narażone na pogłębienie swej dysfunkcjonalności z przyczyny braku odpowiedniego – pod względem treści, jak i formy – zaangażowania otoczenia w poprawę ich sytuacji[28].

Niepełnosprawność otoczona jest w dalszym ciągu aurą tajemniczości, szczególnie jeśli chodzi o niepełnosprawność natury psychicznej, intelektualnej[29]. Osoby z niepełnosprawnościami są często postrzegane jako „inne", zaś ich niepełnosprawność jako cecha dominująca, przez pryzmat której dokonuje się oceny danej jednostki. Lęk przed tym, co inne i nieznane skutkuje dystansowaniem się społeczeństwa od osób w widoczny sposób z niepełnosprawnościami, unikaniem kontaktów z nimi, co z kolei uniemożliwia przełamanie wspomnianego lęku i powoduje powstawanie stereotypów.

Istotną rolę w budowaniu postaw społecznych odgrywają obecnie media. Warto w tym miejscu przywołać C. Barnesa, który wyróżnił następujące typy stereotypów powielanych przez masowe media – a te jednoznacznie negatywnie wpływają na budowanie pozytywnych postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnościami: prezentowanie osoby z niepełnosprawnością jako godnej pożałowania i patetycznej, przedmiotu przemocy, groźnej i złej, przedmiotu drwin, najgorszego i jedynego wroga samej siebie, ciężaru dla społeczeństwa, seksualnie nienormalnej, niezdolnej do pełnego udziału w życiu społeczeństwa[30]. Brakuje w przekazie medialnym rzeczywistego obrazu osób z niepełnosprawnościami. Domyślać się można, że w obawie o polityczną poprawność media promują przeciwstawną (skrajną) tendencję, jaką jest pokazywanie osób z niepełnosprawnościami jako obdarzonych niezwykłymi umiejętnościami, tzw. „super-kaleka", osób dzielnych, wygrywających walkę z losem [31].

Jak uważa J. Kossewska, pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnościami charakteryzują się obiektywną i realną oceną ograniczeń i możliwości osoby niepełnosprawnej, pozytywnym nastawieniem poznawczym (przedmiotem zainteresowania jest człowiek, a nie tylko jego niepełnosprawność), społeczną akceptacją i szacunkiem dla osoby z niepełnosprawnością, przeciwdziałaniem izolacji, naturalnym i życzliwym kontaktem z osobami z niepełnosprawnościami, podejmowaniem z nimi kontaktów interpersonalnych i współpracy[32]. Trzeba tu podkreślić, że istnieje ścisła zależność pomiędzy ilością i jakością relacji podejmowanych z osobami z niepełnosprawnościami a kształtowaniem pozytywnych postaw społecznych. Im więcej i częściej nawiązujemy relacje, tym bardziej pozytywne postawy prezentujemy. Stąd tak istotne jest włączanie dzieci już od najmłodszych lat do rozmów dotyczących niepełnej sprawności i nawiązywanie kontaktów, zachęcanie do wspólnych zabaw i uczestnictwa we wspólnym życiu.

Obecnie można zauważyć dominujący pogląd wskazujący, że miarą nowoczesnego społeczeństwa jest dostrzeganie potrzeb osób z niepełnosprawnością. Po 1989 roku w Polsce zaszły istotne zmiany dotyczące polityki społecznej, również wobec osób z niepełnosprawnością. Medialne nagłośnienie problemów osób z niepełnosprawnością spowodowało poniekąd uproszczony model trudności życiowych przez nie doświadczanych. Bardzo często opinia publiczna zauważa problem barier architektonicznych i niewystarczającego zabezpieczenia materialnego, nie dostrzegając przy tym całej gamy problemów w funkcjonowaniu codziennym poprzez izolację społeczną, ograniczanie autonomii czy uczestnictwa w życiu społecznym. Kolejne nowelizacje aktów prawnych na gruncie polityki społecznej w ostatnich latach dotyczyły głównie uregulowania sytuacji zawodowej i zabezpie-

28. S. Kowalik, *Między dyskryminacją i integracją osób niepełnosprawnych*, (w:) B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja – Psychokorekcja*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2001, s. 85- 87.

29. K. Ferenz, *Źródła kształtowania się postaw wobec osób niepełnosprawnych*, (w:) G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls", 2008, s. 101-102.

30. C. Barnes, *Wizerunki niepełnosprawności i media. Badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu*, Warszawa: Ogólnopolski Sejmik Osób Niepełnosprawnych, 1997.

31. C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2008, s.110

32. J. Kossewska, *Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*, http://www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_01.html, dostęp 18.05.2015 r.

czenia materialnego osób z niepełnosprawnościami, a w znacznie mniejszym stopniu zajmowały się problemami społecznymi tej grupy.

Uznanie praw osób z niepełnosprawnościami do podejmowania wyborów i planowania życia w taki sam sposób, w jaki czynią to osoby sprawne bez narażania ich na dyskryminację ze strony społeczeństwa, umożliwia skoncentrowanie się na przeszkodach, które uniemożliwiają równość szans oraz opracowanie strategii ich likwidacji. Mówi o tym wyraźnie definicja osoby z niepełnosprawnością przyjęta przez Europejskie Forum Niepełnosprawności w Parlamencie Europejskim, które określa osobę z niepełnosprawnością jako *„jednostkę w pełni swych praw, znajdującą się w sytuacji upośledzającej ją na skutek barier środowiskowych, ekonomicznych i społecznych, których z powodu występujących u niej uszkodzeń nie może przezwyciężać w taki sposób, jak inni ludzie. Do zadań społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie lub kompensowanie tych barier, aby każdej jednostce umożliwić korzystanie z dóbr publicznych, jednocześnie respektując jej prawa i przywileje”*[33]. ◀

33. T. Gałkowski, *Nowe podejście do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*, „Audiofonologia” 1997, nr 10, s.159-164.

Bibliografia

Aronson, E., *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2014.
Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2008.
Barnes C., *Wizerunki niepełnosprawności i media. Badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu,* Warszawa: Ogólnopolski Sejmik Osób Niepełnosprawnych, 1997.
Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000.
Brzezińska A., Woźniak Z., Maj K. (red.), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa: Wyd. SWPS „Academica”, 2007.
Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
Chudobski T., *Uregulowania prawne dotyczące osób niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym i znacznym, z rzadkimi i sprzężonymi rodzajami niepełnosprawności*, (w:) A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Sytuacja i możliwości pomocy dla osób z rzadkimi i sprzężonymi ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010, s. 18-54.
Ćwirynkało K., *Społeczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”, 2010.
Dryżałkowska G., *Niepełnosprawność*, (w:) T. Pilch (red.), *Nowa encyklopedia pedagogiczna XX wieku*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, 2004.
Ferenz K., *Źródła kształtowania się postaw wobec osób niepełnosprawnych*, (w:) G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”, 2008.
Gajdzica Z., *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
Gałkowski T., *Nowe podejście do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*, „Audiofonologia” 1997, nr 10.
Hamonet C., *Les personnes handicapées*, Paryż: Presses Universitaires de France, 1990.
Kantyka S., *Podmiotowość osób niepełnosprawnych – idea niezależnego życia*, (w:) L. Frąckiewicz (red.), *Postawy wobec niepełnosprawności*, Katowice: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej, 2002.
Kirenko J., *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, (w:) Z. Palak. (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin: Wydaw. UMCS, 2001.
Kosakowski Cz., *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia*, (w:) Cz. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Toruń: Wydawnictwo Akapit, 2001.
Kossewska J., *Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*, http://www.wsp.krakow.pl/biblio/pliki/kossewska_01.html [dostęp: 18 maja 2015].
Kowalik S., *Między dyskryminacją i integracją osób niepełnosprawnych*, (w:) B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja – Psychokorekcja*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2001.
Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

Majewski T., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna" 1999, nr 3.

Ochonczenko, H., *Od inwalidy do „osoby niepełnosprawnej"- przemiany w definiowaniu osób niepełnosprawnych*, (w:) H. Ochonczenko, G. Miłkowska (red.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005.

Ostrowska A., *Społeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu*, (w:) J. Sikorska (red.) *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych*, Warszawa: IFiS PAN, 2002.

Piasecki M., Stępniak M. (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia*, Lublin: Norbertinum, 2003.

Podgórska-Jachnik D., *Deprecjacja osób z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym za pośrednictwem mediów*, (w:) Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2013.

Serkowska M., *Gender a niepełnosprawność – dyskryminacja krzyżowa*, (w:) M. Branka, D. Cieślikowska, J. Latkowska (red.), *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2013.

Sęk H., *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

Struck-Peregończyk, M., *Wizerunek osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu – zarys zjawiska* kwartalnik internetowy, „Komunikacja Społeczna" 2013, nr 4 (8), s. 23. www.komunikacjaspoleczna.edu.pl [dostęp: 24.05.2015].

Wiliński M., *Model niepełnosprawności: indywidualny-funkcjonalny-społeczny*, (w:) A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010.

Żółkowska T., *Od medyczno-przedmiotowych do humanistyczno-podmiotowych koncepcji niepełnosprawności*, (w:) Materiały konferencyjne „Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym", Wrocław 23-25 września 2004.

PRZEDSTAWIENIA UBÓSTWA KOBIET I MĘŻCZYZN W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Monika Popow

18

Problem dużego rozwarstwienia społecznego, pojawiania się całych obszarów biedy oraz pogłębiające się globalne różnice pomiędzy bogatymi i biednymi to jedne z najbardziej palących problemów nie tylko polskiego społeczeństwa, ale całego świata. Problem ten jest dostrzegalny na arenie międzynarodowej. Wyeliminowanie skrajnego ubóstwa na świecie stało się przedmiotem kolejnych konferencji, jak na przykład Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku oraz Milenijnych Celów Rozwoju ONZ. Stanowisko społeczności międzynarodowej nie pozostawia wątpliwości – w dobie szybkiego rozwoju technologii, największym problemem świata pozostaje skrajna bieda i niedożywienie[1)].

W Polsce rzadko jeszcze myśli się o ubóstwie w kategoriach globalnych. Wydawać mogłoby się, że polska bieda jest odmienna od biedy najuboższych regionów świata. Jednak, pamiętając o perspektywie globalnej odpowiedzialności, jaka ciąży na Polsce jako kraju, w którym poziom życia jest relatywnie wysoki, nie można zapominać, że bieda również w naszym kraju jest problemem istotnym, co więcej – dynamicznym.

Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku w Polsce, podobnie jak w innych krajach przeżywających transformację ustrojową, procesy pogłębiania się rozwarstwienia społecznego stały się szczególnie widoczne. Transformacja ujawniła niewidoczne

1. Kampania „Milenijne Cele Rozwoju: czas pomóc innym!". Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) w Polsce, Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP, www.onz.org.pl/rozwoj.

wcześniej w dyskursie publicznym zjawiska społeczne, takie jak bezrobocie i bezdomność. Dodatkowo zmiana warunków politycznych oraz wprowadzenie gospodarki kapitalistycznej w znaczącym stopniu przeobraziły polskie społeczeństwo, różnicując je pod względem dostępu do dóbr i zasobów. Współcześnie zwraca się uwagę na nowe aspekty nierówności społecznych oraz nowe zjawiska w obrębie polskiej biedy, takie jak chociażby zjawisko *working poor*, czyli funkcjonowania tzw. biednych pracujących, pojawienie się zjawiska ubóstwa energetycznego czy też biedy imigrantów.

Dynamice zmian w obrębie rozwarstwienia społecznego towarzyszyła zmiana w obrębie dyskursu publicznego. Badacze dyskursów transformacyjnych zwracają uwagę na obecne od początku w okresie polskiej transformacji przedstawienia wygranych i przegranych transformacji[2]. Wszechobecny w dyskursie publicznym podział na tych, którzy zyskali na transformacji i tych, którzy byli zbyt leniwi i niewystarczająco przedsiębiorczy, symbolicznie podzielił polskie społeczeństwo. Ulegając przekształceniom, reprodukowany jest on do tej pory w postaci orientalizujących obrazów osób biednych, przedstawianych jako odmienne od reszty społeczeństwa, chore czy też patologiczne[3]. Jako przykład przytoczyć wystarczy powszechny stereotyp „biedny czyli leniwy", czy też wszechobecne jeszcze niedawno w Internecie memy z „Chytrą babą z Radomia".

Kwestia rozwarstwienia społecznego w Polsce doczekała się licznych analiz z uwzględnieniem kategorii *gender*. Badania z zakresu ekonomii i socjologii pokazują, że kobiety i mężczyźni

2. M. Buchowski, *Widmo orientalizmu w Europie. Od egzotycznego Innego do napiętnowanego swojego*, „Recykling Idei" 2008, nr 10.

3. Zob.: M. Buchowski, *Widmo orientalizmu w Europie. Od egzotycznego Innego do napiętnowanego swojego*, „Recykling Idei" 2008, nr 10; M. Popow, *Postcolonial Central Europe. Between domination and subordination. The example of Poland*, „KULT. Journal for Nordic Postcolonial Studies" 2015, nr 12.

doświadczają ubóstwa w odmienny sposób[4]. Dobrze opisanym w literaturze przedmiotu zjawiskiem jest feminizacji ubóstwa. Uznaje się również, że uwzględnienie odmiennych skutków i doświadczeń biedy wśród kobiet i mężczyzn lub też jego brak ma przełożenie na wiele dziedzin życia społecznego, na przykład w obszarze ekonomii w postaci uwzględniania czynnika płci w projektowaniu budżetowania[5].

Uwzględnianie odmiennych doświadczeń ubóstwa wśród kobiet i mężczyzn ma również znaczenie na poziomie reprezentacji, a więc widoczności tych doświadczeń w dyskursie publicznym. Kwestia ta ma zastosowanie również w dyskursie edukacyjnym. Sposób przedstawienia wizerunków ubogich kobiet i mężczyzn jest bowiem szczególnie znaczący dla procesów socjalizacji do ról społecznych oraz procesów tożsamościowych. Dominujące w dyskursie edukacyjnym przedstawienia tworzą swoisty obraz tego, co w jego ramach dopuszczalne i akceptowalne. Dotyczy to zarówno modeli zachowań, jak i rodzajów tożsamości, wytwarzanych na styku płci społeczno-kulturowej, pochodzenia społecznego, etnicznego, stopnia sprawności oraz innych przesłanek. W przypadku ubóstwa, poprzez konstruowanie i legitymizowanie określonego rodzaju przedstawień osób ubogich ustanawiany jest w ramach dyskursu porządek społeczny, w którym funkcjonują również nierówności płci. Inaczej mówiąc, dyskursywnie wytwarzane są mechanizmy inkluzji i ekskluzji, co może mieć przełożenie na wyobrażenia uczniów i uczennic na temat ubogich kobiet i mężczyzn, a w dłuższej perspektywie na postawy uczniów i uczennic oraz ich wrażliwość społeczną,

4. Zob.: S. Sassen, *Women's burden: Counter-geographies of globalization and feminization of survival*, „Journal of International Affairs" 2000, nr 1; G. Grotkowska, U. Sztandar-Sztanderska, *Rynek pracy kobiet w Polsce w latach 1997-2007*, (w:) M. Socha (red.), *Więzi społeczne i przemiany gospodarcze. Polska i inne kraje europejskie*, IPiSS, UW 2009; S. Peterson, *Ekonomia reprodukcji, produkcji, ekonomia wirtualna. Ujęcie globalne*, (w:) E. Charkiewicz i A. Zachorowska- Mazurkiewicz (red.), *Gender i ekonomia opieki*, Warszawa: Fundacja Tomka Byry, 2009; E. Charkiewicz, *Kobiety i ubóstwo widzialna ręka neoliberalnego państwa*, Biblioteka Online Think Tanku Feministycznego 2010.

5. Z. Łapniewska, *Propozycje budżetowe ślepe na płeć*, (w:) R. Szarfenberg (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne,* Warszawa: Wydawnictwo Kampania Przeciw Homofobii, 2011.

a przede wszystkim na wyobrażenia o sobie i swoim miejscu w społeczeństwie. Nie można zapomnieć bowiem o fakcie, że problem ubóstwa dotyka bezpośrednio dzieci i młodzieży. Jak przekonująco pokazuje Elżbieta Tarkowska, problem ten dotyczy szerokiej grupy dziewcząt i chłopców, brakuje natomiast skutecznych rozwiązań systemowych oraz edukacyjnych[6]. Biorąc pod uwagę powyższe dane, problem przedstawień ubogich mężczyzn i kobiet w dyskursie edukacyjnym oraz ich roli socjalizacyjnej, wydaje się szczególnie istotny.

Obrazy ubóstwa w podręcznikach szkolnych

Nowa podstawa programowa umożliwia włączenie do treści podręczników wiedzy z zakresu powstawania nierówności społecznych oraz, przede wszystkim, kształtowania świadomych wobec tego problemu postaw, zwłaszcza na wyższych etapach edukacyjnych. W podstawie do wiedzy o społeczeństwie w liceum przeczytać możemy: *„Wiedza o społeczeństwie pomaga zrozumieć zjawiska i zmiany, jakie zachodzą w polskim społeczeństwie, Europie i świecie, w tym problemy związane ze spójnością społeczną (wykluczenie, bieda, nierówność szans) i procesami globalizacyjnymi. Wskazane jest prezentowanie poszczególnych zagadnień z uwzględnieniem wzajemnych współzależności między różnymi krajami, regionami i zjawiskami (w tym także z perspektywy zrównoważonego rozwoju), a równocześnie ukazywanie wpływu zachowań i decyzji pojedynczych obywateli na losy szerszych społeczności, a nawet całego świata”*[7]. Podobną przestrzeń dla poruszania tematu biedy i wykluczenia społecznego tworzy nowa podstawa programowa do przedmiotu geografia.

Informacje z zakresu mechanizmów powstawania nierówności społecznych mogą być również poruszanie w obrębie innych przedmiotów – historii, przedsiębiorczości, filozofii, etyki, języka polskiego, czy też języków obcych. Wymagany w nowej podstawie zakres treści może być tu punktem wyjścia do dyskusji.

Mimo iż ubóstwo i wykluczenie społeczne są jednymi z podstawowych kwestii dotyczących współcześnie życia społecznego, tematyka ta nie należy do często poruszanych w podręcznikach szkolnych. Tymczasem dostępne analizy, na przykład prowadzone przeze mnie badania podręczników do języka polskiego[8], czy też badania podręczników szkolnych pod kątem dyskursów równościowych przeprowadzone przez Evę Zamojską[9], pokazują, że zróżnicowanie społeczne, zwłaszcza zdeterminowane przez pozycję w strukturze społecznej, jest w podręcznikach pomijane i bagatelizowane. Dominuje natomiast dążenie do tworzenia jednolitego obrazu społeczeństwa. Pomijanie w podręcznikach tematyki zróżnicowania społeczno-ekonomicznego nie oznacza jednak, że relacje władzy na styku pochodzenia społecznego oraz płci społeczno-kulturowej są w podręcznikach nieobecne. Pojawiają się one bowiem w przekazie niejawnym dyskursu podręczników szkolnych.

W ramach mojej krótkiej analizy przedstawień urodzajowionego ubóstwa w podręcznikach szkolnych, chciałabym skupić się na trzech ogólnych kategoriach, które odzwierciedlają dominujące przedstawienia ubóstwa w podręcznikach. Analiza prowadzona jest na podstawie badań własnych podręczników do języka polskiego oraz geografii dla szkoły gimnazjalnej. Krytyczna analiza dyskursu zastosowana została przeze mnie także w poprzednich projektach analizy podręczników szkolnych[10]..

Pierwsze z wyróżnionych przeze mnie przedstawień to przedstawianie ubóstwa w kontekście filantropijnym. Takie przedsta-

6. E. Tarkowska, *Ubóstwo dzieci w Polsce*, (w:) R. Szarfenberg (red), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Kampania Przeciw Homofobii, 2011, s. 61.
7. *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 4. *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009, s. 114.
8. Zob.: M. Popow , *The Analysis of Discursive Constructions of National Identity in Polish Literature Textbooks*, „IARTEM e-Journal” 2014, Vol 6, No 2.
9. E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010, s. 202.
10. M. Popow, „Wizerunki polskości w podręcznikach języka polskiego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu”. Narodowe Centrum Nauki 2011-2013. Numer: N N106 350640. Kierownik projektu prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek; M. Popow, „Globalna Północ i Globalne Południe w dyskursie edukacyjnym. Krytyczna analiza treści podręczników szkolnych” 2015.

wienie funkcjonuje zarówno w podręcznikach do języka polskiego, jak i do geografii. Są to przedstawienia dotyczące pomocy ubogim. Osoby ubogie, podobnie jak osoby niepełnosprawne ruchowo, ukazane zostają jako potrzebujące pomocy ze strony innych. Przedstawione zatem zostają jako beneficjenci pomocy.

Bycie osobą ubogą jest w analizowanych przeze mnie podręcznikach kategorią esencjalizującą. Stan ubóstwa jest jedyną cechą, jaką charakteryzują się przedstawione postaci. Na podstawie dostępnych informacji nie dowiadujemy się o nich niczego więcej. Co ważne, w większości przypadków osoby ubogie nie pojawiają się nawet na ilustracjach. Ich miejsce zostaje wyznaczone poza główną treścią – w komentarzach, w pytaniach do tekstów, czy też w znajdujących się na marginesach pytaniach typu „zastanów się".

Co charakterystyczne, zastosowana zostaje pozornie neutralna rodzajowo kategoria „osoby ubogie", „potrzebujący". Określenie to wyrzuca ubogie kobiety i mężczyzn na margines „urodzajowionego" świata, tworząc osobną, trzecią grupę, o bliżej nieustalonej charakterystyce. Sprawia to, że o osobach ubogich mówi się w podręcznikach jako o osobnej, zamkniętej grupie, niebędącej częścią świata uczniów i uczennic. Dobrze ilustruje to poniższy cytat z podręcznika do języka polskiego *Słowa na Czasie 1: „Jak sądzisz, dlaczego ludzie decydują się pomagać potrzebującym?"*[11]. Potrzebujący, jako kategoria ogólna, pojawiają się również w kontekście pracy duchownych. Powołanie do pomocy biednym i potrzebującym i związane z tym poświęcenie przedstawiane jest jako cnota. Obrazy takie towarzyszą na przykład postaci ks. Jana Twardowskiego.

Drugą kategorią reprezentatywną dla przedstawień ubóstwa w podręcznikach jest przestawienie ubóstwa jako cnoty. Podobnie jak wskazany powyżej wątek poświęcania się dla potrzebujących, kategoria ta powiązana jest z wartościami związanymi z zachodnią kulturą chrześcijańską. Dotyczy najczęściej rycerstwa. Co istotne w kontekście mojej analizy, kategoria ta jest

11. M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, *Słowa na czasie 1. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Warszawa: Nowa Era, 2009, s. 114.

urodzajowiona. Ubóstwo rozpatrywane jako cnota przypisywane jest wyłącznie wysoko urodzonym mężczyznom. Przykładem mogą być tutaj przedstawienia średniowiecznych rycerzy, ślubujących posłuszeństwo Bogu, suwerenowi oraz odrzucających dobra doczesne. Jest to wysoce elitarny obraz, odwołujący się do rejestru wartości utożsamianych, z jednej strony, z kulturą rycerską, a więc przynależną do najwyższych klas społecznych, z drugiej natomiast, z wysoką formacją duchową. Ubóstwo jest w tym wypadku jedną z duchowych prób i jako takie przypisywane jest wyłącznie mężczyznom. Powiązanie męskości z elitarnością i klasowością tworzy jej ekskluzywny obraz, wykluczający nie tylko dla kobiet, ale i dla mężczyzn. Z jednej strony obraz ten utożsamia męskość z kulturą wysoką oraz wysokimi wartościami moralnymi, z drugiej strony jednak, wyklucza wszelkie inne modele tożsamości.

Trzecią i najobszerniejszą kategorią, w ramach której przedstawiane jest ubóstwo, są globalne nierówności. Ubóstwo jako zjawisko społeczne pojawia się w podręcznikach do geografii. Zaznaczyć należy, że w części analizowanych podręczników ubóstwo przedstawiane jest jako specyficzny problem Globalnego Południa, na przykład: *„Do wielkich społecznych problemów Indii należy olbrzymia, niewyobrażalna wręcz bieda. Celem życia biedaków jest przeżycie do następnego dnia i zdobycie minimalnej ilości pożywienia, aby nie umrzeć z głodu. W wielkich miastach, zwłaszcza w Kalkucie, rosną dzielnice nędzy, w których ludzie śpią na ulicach, głodują, nie mają żadnych środków do życia. Liczbę biedaków szacuje się na około 300 milionów"*[12].

W przypadku globalnych nierówności na ilustracjach w podręcznikach pojawiają się przedstawienia zarówno kobiet, jak i – rzadziej – mężczyzn. W przeciwieństwie do przedstawień biedy w Polsce czy w innych krajach Globalnej Północy, przedstawienia biedy Globalnego Południa są zawsze urodzajowione. Podobnie jak w przypadku grupy „potrzebujących" znajdujących się w Polsce, ubóstwo jest cechą immanentną kobiet i mężczyzn z Global-

12. H. Młynkowiak, A. Pietrzak, Z. Tomkiewicz, *ABC Geografii 2*, Poznań: Wydawnictwo ABC, 2010, s. 147.

nego Południa. Co charakterystyczne, w tekstach oraz podpisach pod zdjęciami kobiety i mężczyźni pojawiają się już jako kategoria ogólna, na przykład „ubodzy mieszkańcy Afryki".

Problem ubóstwa na Globalnym Południu ilustrowany jest prawie zawsze przy wykorzystaniu postaci kolorowych kobiet. Podręczniki do geografii, zwłaszcza do klasy drugiej gimnazjum, kiedy to realizowany jest program geografii społeczno-ekonomicznej, przedstawiają ilustracje czarnoskórych kobiet, najczęściej matek wraz z dziećmi, borykających się z problemami z zapewnieniem żywności, wody pitnej czy dachu nad głową. Zdjęcia niedożywionych kobiet i dzieci ilustrują we wszystkich analizowanych przeze mnie podręcznikach kontynent afrykański. Kobiety z Globalnego Południa stają się w ten sposób symbolem całej afrykańskiej biedy.

Ubodzy mężczyźni z Globalnego Południa natomiast najczęściej utożsamiani są z żebraniem i starością. Młodzi mężczyźni z Południa przedstawiani są podczas wykonywania pracy fizycznej, na przykład wyrębu lasu. Przedstawienia te towarzyszą ilustracjom opisującym pracę na Globalnym Południu i kontrastują z przedstawieniami białych mężczyzn, którzy w analizowanych podręcznikach wykonują prace zaawansowane, przy użyciu komputerów.

Podsumowanie

Na podstawie przytoczonej tu krótkiej charakterystyki wizerunków ubóstwa w analizowanych podręcznikach szkolnych wywnioskować można, że obrazy te reprezentują wykluczający oraz wyciszający obraz osób ubogich. Prezentowane są one jako odrębna kategoria ludzi, nieposiadająca płci oraz innych cech poza byciem biednymi. Tam, gdzie przesłanka płci jest uwzględniana, krzyżuje się ona z przesłanką pochodzenia etnicznego oraz koloru skóry i służy tworzeniu orientalizujących przedstawień Globalnego Południa. Ubogie kolorowe kobiety stają się symbolami biedy całych kontynentów.

Kazimierz W. Frieske zauważa: *„marginalność społeczna, a raczej sposób jej konstruowania, jest konsekwencją tego, jak wyobrażamy sobie porządek społeczny: gdy mówimy o outsiderach to zawsze mamy na uwadze jakąś formułę mainstream society i jakąś koncepcję tych, którzy są inside. W dobrze ustabilizowanych homogenicznych społeczeństwach 'marginalni' są ci, którzy nie spełniają jakichś reguł, które są ustalone dla zinstytucjonalizowania społecznej partycypacji. Dopóty dopóki reguły są klarowne, stosunkowo łatwo można opisać obszary społecznej marginalności"*[13]. Rzeczywiście, podział na tych, którzy są „wewnątrz" i „na zewnątrz", jest w analizowanych podręcznikach bardzo widoczny. Osoby ubogie, bezrobotne, głodne, zdają się być osobną, a do tego jednorodną grupą społeczną. Nie ma tu miejsca na indywidualne przypadki.

Patrząc na wizerunki ubóstwa konstruowane w podręcznikach poprzez pryzmat współczesnych globalnych przemian społeczno-ekonomicznych, w które włączona jest Polska, zauważyć można, że konstruowane wizerunki wpisują się w globalny dyskurs przedstawiający Globalną Północ, do której zalicza się Polska, jako ekonomicznie i cywilizacyjnie bardziej rozwinięta niż Globalna Północ. W przywoływanym na początku mojej analizy kontekście transformacyjnym pokazuje to trwałe włączenie Polski w zachodni dyskurs rozwoju cywilizacyjnego, którego nieodłącznym elementem są globalne relacje ekonomiczne. Stereotypizacja ubogich kobiet i mężczyzn z Globalnego Południa utrwala przekonanie o kulturowej i ekonomicznej niższości tej części świata, a tym samym utwierdza nierówności o charakterze globalnym.

Równocześnie zamieszczone w podręcznikach wizerunki polskiej biedy zdają się całkowicie pomijać ją jako problem społeczny. Polska bieda w analizowanych przeze mnie podręcznikach nie istnieje, jest tylko elementem życia niewielkiej grupy społecznej, określanej ogólnie jako osoby ubogie. Pod tym względem świat przedstawiony w podręcznikach rozmija się z rzeczywistością społeczną, przemilczając i bagatelizując ogromny jej obszar.

13. K. W. Frieske, *Marginalność społeczna – normalność i patologia*, (w:) K. W. Frieske (red.), *Marginalność i procesy marginalizacji*, Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1999, s. 7.

RAPORT

Mimo licznych analiz ekonomicznych i socjologicznych, przedstawienia ubóstwa w podręcznikach szkolnych nie doczekały się jeszcze należytej analizy w Polsce. Objętość niniejszego tekstu pozwala jedynie na szkicowe zarysowanie problematyki. Z całą pewnością powinna ona jednak stać się przedmiotem głębokiej analizy. ◀

Bibliografia

Buchowski M., *Widmo orientalizmu w Europie. Od egzotycznego Innego do napiętnowanego swojego*, „Recykling Idei", 2008, nr 10.

Charkiewicz E., *Kobiety i ubóstwo widzialna ręka neoliberalnego państwa*, Biblioteka Online Think Tanku Feministycznego, 2010.

Frieske K. W., *Marginalność społeczna – normalność i patologia*, (w:) K. W. Frieske (red.), *Marginalność i procesy marginalizacji*, Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1999.

Grotkowska G., Sztandar-Sztanderska U., *Rynek pracy kobiet w Polsce w latach 1997-2007*, (w:) I. E. Kotowska (red.), *Strukturalne i kulturowe uwarunkowania aktywności zawodowej w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 2009.

Kampania „Milenijne Cele Rozwoju: czas pomóc innym!". Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) w Polsce, Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP, www.onz.org.pl/rozwoj.

Łapniewska Z., *Propozycje budżetowe ślepe na płeć* (w:) R. Szarfenberg (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Kampania Przeciw Homofobii, 2011.

Peterson S., *Ekonomia reprodukcji, produkcji, ekonomia wirtualna. Ujęcie globalne*, (w:) E. Charkiewicz i A. Zachorowska-Mazurkiewicz (red.), *Gender i ekonomia opieki*, Warszawa: Fundacja Tomka Byry, 2009.

Podstawa programowa z komentarzami Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009.

Popow M., *The Analysis of Discursive Constructions of National Identity in Polish Literature Textbooks*, „IARTEM e-Journal" 2014, nr 6/2.

Popow M., *Postcolonial Central Europe. Between domination and subordination. The example of Poland*, „KULT. Journal for Nordic Postcolonial Studies" 2015, nr 12.

Sassen S., *Women's burden: Counter-geographies of globalization and feminization of survival*, „Journal of International Affairs" 2000, nr 1.

Tarkowska E., *Ubóstwo dzieci w Polsce*, (w:) R. Szarfenberg (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Kampania Przeciw Homofobii, 2011.

Zamojska E., *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010.

19 SFERA PRYWATNA W PODRĘCZNIKACH DO „HISTORII I SPOŁECZEŃSTWA" DLA SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH

Maciej Michalski, Anita Napierała

Wprowadzenie

Przedmiot „Historia i społeczeństwo" został wprowadzony do szkół rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2009 roku[1]. Dokument ten anonsował nowe zasady funkcjonowania podstawy programowej, które w odniesieniu do historii polegały na zakończeniu cyklu chronologicznego nauczania przedmiotu po I klasie szkoły ponadgimnazjalnej oraz wprowadzeniu w dwóch kolejnych klasach, dla chętnych uczniów, historii w postaci rozszerzonej lub przedmiotu „Historia i społeczeństwo". Nowa podstawa programowa miała wejść w życie 1 września 2012 roku (par. 7 Rozporządzenia), co oznacza, że nowy przedmiot „Historia i społeczeństwo" miał być nauczany od 1 września 2013 roku.

Rozporządzenie określało 9 wątków tematycznych, z których – podczas dwuletniego cyklu nauczania – należało zrealizować cztery. Zgodnie z tekstem aktu, miały być one realizowane problemowo – tzn. konkretny wątek powinien zostać przedstawiony we wszystkich epokach historycznych lub epokowo – czyli tematyka wszystkich wątków winna być omówiona w wybranej epoce historycznej. Rozporządzenie dopuszczało także realizację autorskiego wątku, zaproponowanego przez nauczyciela/kę.

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2009, nr 4, poz. 17.

Wiosną 2012 roku przez szereg miast polskich przetoczyła się fala protestów pod hasłem sprzeciwu wobec – jak to określano – wycofania historii ze szkół. Przybrały one z czasem formę protestów głodowych w Krakowie, Warszawie, Częstochowie, Nysie, a w wielu innych polskich miastach odbywały się wiece i odczyty oraz zbierano podpisy pod protestem do MEN. Ministerstwo, początkowo stojące twardo na stanowisku zachowania zaproponowanego kształtu nowej podstawy programowej, z czasem uległo i jeden z wątków tematycznych, a mianowicie „Ojczysty Panteon i ojczyste spory" uczyniło tematem obowiązkowym. Zatem do wyboru pozostały już tylko trzy wątki tematyczne. Zmiany te wprowadzono nowym Rozporządzeniem z 2012 roku[2].

W obydwu Rozporządzeniach sformułowano zalecenia do realizacji przedmiotu. Wskazano w nich m.in.: *„Zajęcia 'Historia i społeczeństwo' służą poszukiwaniu dziedzictwa epok, zatem mają zarówno charakter poznawczy, jak i wychowawczy. Ich celem jest utrwalanie pozytywnej postawy wobec przeszłości – gotowości do podjęcia dziedzictwa"*[3]. Inaczej mówiąc, akty prawne kładły nacisk na wskazanie tych treści z przeszłości, które są obecne we współczesnej kulturze lub też odcisnęły znaczące piętno na kształcie współczesności. Takie podejście do prezentowanych treści podkreśla także zbiorczy tytuł wszystkich wątków tematycznych – „dziedzictwo epok". Zdeterminowało to rzecz jasna wybór treści zawartych w podręcznikach.

Tematy wątków zaproponowane przez MEN w Rozporządzeniach wskazują, po pierwsze, na problemowe podejście do prezentowanego materiału, a po drugie, są próbą uchwycenia szerokiego i atrakcyjnego zakresu tematycznego. Rozporządzenia MEN podawały następujące tytuły wątków: „Europa i świat"; „Język, komunikacja i media"; „Kobieta i mężczyzna, rodzina"; „Nauka"; „Swojskość i obcość"; „Gospodarka"; „Rządzący i rządzeni"; „Wojna i wojskowość"; „Ojczysty Panteon i ojczyste spory"[4].

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2012, poz. 977, s. 289-294.
3. *Ibidem*, s. 325.
4. *Ibidem*, s. 289.

Podręczniki i ich wybór

W ministerialnych wykazach do przedmiotu „Historia i społeczeństwo" znajduje się 18 podręczników, wydawanych przez 4 oficyny[5]. Tylko jedno wydawnictwo – Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – oferuje podręczniki do wszystkich wątków tematycznych, jedno do 4, inne do 3 i ostatnie do dwóch. Obowiązkowy wątek „Ojczysty Panteon i ojczyste spory" nie jest reprezentowany w ofercie wszystkich wydawnictw.

W związku z tak rozproszoną i niepełną ofertą, zdecydowano się wybrać do analizy podręczniki z Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, prezentujących materiały do wszystkich wątków. Ze względu na tematykę ekspertyzy wzięto pod uwagę trzy tytuły, jeden obowiązkowy oraz dwa odpowiadające tematycznie problematyce ekspertyzy, a zatem *Ojczysty Panteon i ojczyste spory; Kobieta i mężczyzna, rodzina; Rządzący i rządzeni*. Wszystkie są autorstwa Marcina Markowicza, Olgi Pytlińskiej i Agaty Wyrody i zostały wydane w 2013 roku.

Analizowane podręczniki wybrano także dlatego, że tytuły wątków tematycznych sugerowały skrajne podejście twórców treści nauczania do sfery prywatnej. Tytuły wątków „Ojczysty Panteon i ojczyste spory" oraz „Rządzący i rządzeni" sugerują zainteresowanie sferą publiczną, zaś wątek „Kobieta i mężczyzna, rodzina" sugeruje zainteresowanie sferą prywatną. Podział ten pokrywa się z powszechnie obowiązującym, popularnym rozumieniem sfery prywatnej i publicznej, w którym są to sfery rozłączne, a ich wydzielenie bazuje na konstatacji, że to co rodzinne i domowe nie ma charakteru publicznego i na odwrót.

5. http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php, dostęp 19.04.2015 r.

Treści nauczania

W Rozporządzeniu nie podano jakichkolwiek motywów wyboru włączonych do podstawy programowej treści. Niezależnie jednak od braku wyjaśnień, zapisane w akcie prawnym treści nauczania przekładają się bezpośrednio na dobór tematów zaproponowanych i omawianych w podręcznikach.

W wypadku wątku „Ojczysty Panteon i ojczyste spory" treści nauczania skupione są wokół rozważań nad mnogością ocen wybranych przełomowych wydarzeń w historii Polski. Nacisk jest położony na polityczną i społeczną aktywność wspólnoty. Z kolei w wypadku wątku „Rządzący i rządzeni", akcent jest położony na relację pomiędzy obywatelem a państwem, przy czym ponownie poziom analizy wykreśla wspólnota, a nie jednostka. W ostatnim analizowanym wątku, „Kobieta i mężczyzna, rodzina", nacisk jest położony na przedstawienie różnych ról społecznych odgrywanych przez kobiety, mężczyzn i dzieci. Inaczej mówiąc, z obecnej w poprzednich wątkach poziomu wspólnoty treści zostały przeniesione na poziom rodziny, zaś sam tytuł wątku sugeruje przedstawienie analizy relacji między płciami w poszczególnych epokach.

Podręczniki – analiza treści i przykłady szczegółowe

Układ treści zaprezentowany w podręcznikach odpowiada ściśle treściom nauczania zawartym w przywołanych powyżej Rozporządzeniach MEN[6]. Autorzy podręczników w wyjątkowych przypadkach wykraczali poza sugerowany minimalny układ, jednakże należy uznać, że w doborze konkretnych przykładów, mających zilustrować obowiązkowe treści programowe, wykazano się sporą inwencją.

Najogólniej można stwierdzić, że zespół autorek i autorów podręczników myli kilka faktów odnośnie do wydzielania sfer aktywności członków opisywanych społeczności. Po pierwsze, został zbudowany dualistyczny obraz – sfera prywatna, sfera

6. Rozporządzenie… z 2012 roku, op. cit., s. 291, 293-294.

publiczna. Taki podział jest oparty na klasycznej, pochodzącej ze starożytności koncepcji, funkcjonującej w Europie jeszcze w epoce średniowiecza i częściowo w epoce nowożytnej[7]. W takim układzie sfera publiczna obejmowała wszelkie działania wykraczające poza sferę prywatną, a zatem najczęściej związane były one ze sferą władzy i strategii jej sprawowania, z czasem identyfikowanych z polityką. Każda z epok wykształciła własny sposób negocjowania relacji między sferą prywatną i publiczną. Odwołując się tylko do jednego przykładu można stwierdzić, że w średniowieczu, a przynajmniej w jego wczesnej fazie, sfery te niemalże nakładały się na siebie. Stąd też działania polityczne władcy przede wszystkim manifestowały się w obszarach uznanych potocznie za sferę prywatną[8]. Proces rozdzielania sfery prywatnej od publicznej jest jedną z cech epoki nowożytnej, przy czym należy pamiętać o tożsamości sfery publicznej i politycznej, rozumianej jako sfera sprawowania władzy.

Od schyłku epoki nowożytnej dychotomiczny opis sfer życia społecznego nie odpowiada funkcjonującej w kulturze zachodnioeuropejskiej praktyce. W momencie pojawienia się mieszczan i burżuazji jako aktywnych grup społecznych aspirujących do partycypowania w sprawowaniu władzy, sfera polityczna stopniowo oddziela się od sfery publicznej. Ta pierwsza pozostaje sferą aktywnego kształtowania relacji władzy, ta druga z kolei staje się obszarem kształtowania opinii publicznej, która z czasem coraz aktywniej będzie oddziaływać na poczynania

7. Por. liczne definicyjne i analityczne ujęcia sfery prywatnej i publicznej, na przykład, definicje zawarte w słownikach języka polskiego lub analityczne ujęcia: J. Turowski, *Dychotomia „prywatności" i „publiczności" jako teoretyczna rama analizy rzeczywistości społecznej*, (w:) L. Dyczewski., J. Kromkowski , G. F. McLean (red.), *Prywatność i życie publiczne w nowoczesnym społeczeństwie. USA-Polska*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1992, s. 11-14; Z. A. Papacharissi, *A private sphere. Democracy in digtal age*, Cambridge-Malden: Polity Press, 2010, rozdział *The dichotomy of public and private over time* (wersja elektroniczna); J. Weintraub, *The theory and politics of the public/private distinction*, (w:) J. Weintraub, K. Kumar (red.), *Public and private in thought and practice. Perspectives and grand dichotomy*, Chicago-Londyn: The University of Chicago Press, 1997, s. 1-42; Zob. też A. Młynarska-Sobaczewska, *Trzy wymiary prywatności. Sfera prywatna i publiczna we współczesnym prawie i teorii społecznej*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego" 2013, nr 1, s. 33-52.

8. Szczegóły tego fascynującego zjawiska zostały zanalizowane przez G. Duby'ego, *Władza prywatna, władza publiczna*, (w:) G. Duby (red.), *Historia życia prywatnego*, t. 2: *Od Europy feudalnej do renesansu*, Ossolineum 1998, s. 19-44.

polityczne. Proces ten zdaniem Jürgena Habermasa doprowadził do powstania politycznej sfery publicznej, której podstawową cechą jest tworzenie nowego, niespotykanego wcześniej typu wpływania na władzę, a mianowicie opinii publicznej. W wieku XIX, wraz z wejściem do tak rozumianej sfery publicznej nowych grup społecznych, wcześniej z różnych powodów dyskryminowanych, np. robotników i chłopów, mieszczańska sfera publiczna uległa destrukcji albo przekształceniu w cywilną albo obywatelską sferę publiczną. Zatem przynajmniej od dwóch stuleci mamy do czynienia nie z dwoma, ale trzema sferami życia społecznego: prywatną, publiczną i polityczną, gdzie tej pośredniej przypada rola budowania obszarów negocjacji między tym co prywatne, a tym co polityczne[9].

Koncepcja J. Habermasa jest obecnie jedną z podstawowych teorii w naukach społecznych definiujących podział na sferę publiczną i prywatną. W odniesieniu do kwestii genderowych Habermas wypowiedział się w przedmowie do drugiego wydania pracy *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, twierdząc, że dopiero znaczący rozwój teorii feministycznych w XX wieku pozwolił zwrócić uwagę, że kobiety były i są nieobecne w sferze publicznej, jednakże w odmiennym kontekście niż robotnicy czy inne dyskryminowane wcześniej grupy. Nieobecność kobiet ma charakter strukturalny, wynikający z cech kultury patriarchalnej, a nie z nabytych cech społecznych (np. brak majątku czy wykształcenia). Inaczej mówiąc, tworzące się mieszczańskie społeczeństwo obywatelskie ukonstytuowało się na wzorcu patriarchalnej rodziny. Habermas pisze, że dopiero zdobycie praw politycznych przez kobiety w XX wieku wpłynęło na szerszą zmianę patriarchalnej sfery prywatnej, jednakże konstytutywna

9. Por. J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, analizującą zjawisko do upadku publicznej sfery mieszczańskiej oraz tegoż, *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, Warszawa: „Scholar", 2005, opisującą współczesne funkcjonowanie cywilnej sfery publicznej. Na temat koncepcji J. Habermasa powstało wiele tekstów komentujących i krytycznych.

rola patriarchatu przy tworzeniu sfery publicznej zorientowanej politycznie jest do dziś nieprzełamana[10].

Warto przy tym pamiętać, że teoria J. Habermasa jest jedną z kilku funkcjonujących obecnie koncepcji opisujących relacje między sferą prywatną i publiczną[11]. Nie jest ona bynajmniej uznana powszechnie za obowiązującą, jednakże nie sposób odwoływać się do tego zagadnienia bez nawiązania do teorii niemieckiego filozofa. Należy też wspomnieć, że współcześnie niezwykle istotne znaczenie dla definiowania relacji między sferą prywatną a publiczną odgrywa wirtualna przestrzeń cyfrowa. Kwestia funkcjonowania w przestrzeni cyfrowej rodzi zupełnie nowe problemy, wcześniej niedostrzegane, a niekiedy prowadzi do przedefiniowania zakresu samych pojęć. W ujęciu Zizi A. Papacharissi, współczesna kultura charakteryzuje się upodabnianiem wcześniej oddzielonych sfer aktywności społecznej i kulturowej, co też odnosi się do sfer prywatnej i publicznej. Owo upodobnienie jest cechą dystynktywną współczesności, a wynika między innymi ze zmiany trybu życia i pracy wraz z ujednolicenia przekazów w sferze cyfrowej[12].

Wracając – po tym krótkim teoretycznym ekskursie – do analizowanych podręczników, należy stwierdzić, że prezentowana w nich dualistyczna wizja życia społecznego jest anachroniczna i nie odpowiada współczesnym koncepcjom ujęcia tego zagadnienia. Utrzymywanie dualistycznego podziału, w którym sfera polityczna i publiczna są tożsame, a sfera prywatna wydzielona powoduje, że szereg aktywności kobiet i mężczyzn w sferze

10. Por. J. Habermas, *Przedmowa do nowego wydania z 1990 roku*, (w:) tegoż, *Strukturalne przeobrażenia*, s. 10-12; porównaj też artykuły ze zbioru R. Siemieńska (red.), *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, Warszawa: „Scholar", 2003; M. Piszczatowska, J. Szczepańska, *Kobiety w życiu publicznym i w rodzinie. Opinie Polaków i stan faktyczny w świetle badań socjologicznych*, „Societas/Communitas" 2008, nr 2, s. 147-164; w odniesieniu do przypisania sfery prywatnej kobietom, a publicznej mężczyznom w wiktoriańskiej Anglii, zob. A. Vickery, *Golden age to separate spheres? A review of the categories and chronology of English women's history*, „The Historical Journal" 1993, nr 36:2, s. 383-411.

11. W odniesieniu do kwestii genderowych sfery publiczną i prywatną omawiał swego czasu T. Buksiński, *Sfera publiczna*, (w:) E. Pakszys, W. Heller (red.), *Humanistyka i płeć*, t. 3: *Publiczna przestrzeń kobiet: obrazy dawne i nowe*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 1999, s. 173-195.

12. Zob. Z. A. Papacharissi, *op. cit.*, rozdziały 3-6.

publicznej jest niedostrzegalny i pomijany, gdyż nie znajduje reprezentacji w sferze politycznej. Przykładów anachronicznego utożsamiania sfery politycznej z publiczną jest w każdym z podręczników bardzo wiele, przy czym zauważalny jest brak jakiejkolwiek refleksji nad zmieniającymi się wraz z upływem historycznego czasu granicami tych sfer. Zespół autorek i autorów podręczników zdaje się sugerować, że sfera publiczna i prywatna w starożytnej Grecji są tożsame z tymi samymi sferami współcześnie.

Dodatkowym problemem dostrzegalnym w analizowanych podręcznikach jest utożsamianie porządku prawnego jako odbicia realiów obyczajowych. Stąd też nieobecność kobiet w przepisach prawnych lub regulacje wyłączające kobiety z wykonywania określonych czynności są odczytywane jako nieobecność kobiet w sferze publicznej. Mamy tutaj do czynienia z pomieszaniem porządków, w których regulacyjny wymiar przepisów prawnych jest utożsamiany z normami kulturowymi czy obyczajowymi, a dodatkowo nakładany jest na podział na sfery prywatną i publiczną. Ilustracyjnym przykładem jest tutaj opis kategorii obywateli w starożytnej Grecji w podręczniku *Rządzący i rządzeni*, gdzie najpierw znajduje się informacja o prawach i obowiązkach obywatela, a następnie informacja, że kobiety były praw politycznych pozbawione na równi z niewolnymi i dziećmi, a co za tym idzie były wyłączone z udziału w życiu publicznym. Można stąd wysnuć wniosek, że nieobjęcie kobiet kategorią obywateli zrównywało je z niewolnymi, a po drugie, że brak możliwości udziału w życiu politycznym (w zgromadzeniach na agorach) był równoznaczny z brakiem możliwości udziału w życiu publicznym.

Ciekawe jest ujęcie sfery prywatnej w podręczniku *Kobieta i mężczyzna, rodzina*. Intencją grupy autorów było ukazanie różnych form relacji między płciami, różnych form funkcjonowania rodziny oraz zmian w podejściu do dzieci. Zasadniczy problem tkwi jednakże w wadliwym skonstruowaniu treści nauczania, czyli tych elementów, za które odpowiada Ministerstwo. W Rozporządzeniu przyjęto bowiem założenie, że w odniesieniu do relacji między mężczyznami i kobietami powinny zostać omówione tematy związane z miłością, a w odniesieniu do dzieci

– tematy związane z edukacją szlachty w okresie sarmackim. Takie podejście ma wymiar historyczny, jednakże zupełnie niewypełniający tytułowego hasła: „dziedzictwo epok", gdyż poszukiwanie źródeł współczesnych postaw emocjonalnych w Biblii lub poezji trubadurów (jak uczyniono to w podręczniku) jest postępowaniem karkołomnym i skazanym na niepowodzenie. Ponadto rozdział poświęcony obyczajowości sarmackiej podkreśla raczej te elementy ówczesnego życia codziennego, które kolejne epoki raczej odrzucały niż pielęgnowały, zatem również trudno go włączyć do idei dziedzictwa epok.

Drugim, zasadniczym kłopotem związanym z przedstawianiem relacji między kobietami i mężczyznami jest interpretowanie porządku prawnego i literackiego jako odbicia rzeczywistych relacji między płciami. Dokonano tego na przykładach zagadnienia miłości w Biblii oraz miłości dworskiej. Trudno wyciągać wnioski na temat wypełnianych przez mężczyzn i kobiety ról społecznych oraz ich wspólnego życia na podstawie tych tekstów. W zasadniczej części są to bowiem teksty literackie, liryczne, których związek z praktyką obyczajową jest dość luźny.

Nawiązując do ogólnej idei przedmiotu „Historia i społeczeństwo", a mianowicie do wspomnianego już dziedzictwa epok, można postawić pytanie, jakiego rodzaju przekaz może zostać zaczerpnięty z szerokiego omówienia zagadnienia miłości dworskiej. Czy na pewno wzorce te powinny być współcześnie reprodukowane, a jeśli tak, to jaki typ kobiet i mężczyzn wyłania się z tak go wzorca osobowego?

O wiele ciekawiej i bardziej różnorodnie zostały przedstawione rozdziały odnoszące się do kwestii współczesnych. Narracja w podręczniku odnosząca się do zagadnień z wieku XIX (walka o prawa kobiet, ewolucja podejścia do dzieci) oraz XX (zmiany obyczajowe, rewolucja lat 60., nowe formy rodziny, kobieta w kulturach świata) uwzględniają znacznie szerszy kontekst zjawisk społecznych, gospodarczych i politycznych. Przenikanie sfer prywatnej i publicznej jest w nich wyraźnie dostrzegalne. Na przykład wpływ zmian społecznych widoczny jest w sferze rodzinnej. W tym kontekście odnalezienie linii łączących przeszłość i współczesność jest możliwe i ma sens edukacyjny i wychowawczy. Być może należałoby postulować ograniczenie tego wątku tematycznego do zagadnień związanych ze współczesnością.

Część zagadnień została jednakże przedstawiona w sposób trudny do zaakceptowania i niemerytoryczny. Odnosi się to na przykład do wyjaśnień związanych z pojęciem *gender*. Przekazano uczniom/uczennicom, że płeć kulturowa stoi w opozycji do płci biologicznej, zaś płeć biologiczna jest „*wrodzona i wpływa m.in. na to, jaką rolę człowiek odgrywa w społeczeństwie*", a „*zwolennicy koncepcji gender twierdzą, że ludzie, bez względu na płeć, mogą wybrać sobie 'płeć kulturową'*"[13]. Jest to zlepek publicystycznych opinii, które nie mają wiele wspólnego z naukową wiedzą i wprowadzają do klarownego pojęcia *gender* niefunkcjonujące w nim treści. Podobną nierzetelność można dostrzec podczas relacjonowania poruszanych wątków na temat osób nieheteronormatywnych. Przykładowo, uczniowie/uczennice dowiedzą się, że motywem twórczości Safony była miłość, która „*przynosi zarówno rozkosz, jak i cierpienie*", a jej postawa jest przykładem „*nieco innego modelu życia kobiet niż ten przyjęty w starożytnej Grecji*"[14]. Ponownie, odwołując się do programowego hasła przedmiotu, czyli „dziedzictwa epok", należałoby zapytać, czy uczniowie/uczennice liceum muszą poprzez eufemizmy dowiadywać się, że Safona była lesbijką, a termin, jakim określa się współcześnie miłość kobiety do kobiety wiąże się z wyspą Lesbos, z której pochodziła? W końcowym rozdziale, omawiającym przemiany w rodzinie w XX wieku, mowa jest m.in. o „*małżeństwach osób tej samej płci*"[15]. Problematyka funkcjonowania par homoseksualnych została sprowadzona do walki o prawo do zawierania takich małżeństw oraz do walki o prawo do adopcji dzieci. Ponownie omawiana kwestia została zredukowana do zagadnień prawnych, przy czym mowa jest m.in. o tym,

13. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013, s. 83.
14. *Ibidem*, s. 18.
15. *Ibidem*, s. 96.

że niektóre z krajów europejskich uznały związki homoseksualne za *„normalne małżeństwa”*[16].

Omówienia kwestii związanych z nowymi formami rodziny, jakie pojawiły się w wieku XX, dokonano stosując retorykę porównania do dawnych form, które uznano za tradycyjne i wzorcowe. Dlatego też nowe, niewystępujące wcześniej zjawiska w życiu rodzinnym oraz nowe formy rodziny uznane są za kryzysowe i prowadzące do rozpadu tradycyjnego sposobu funkcjonowania w rodzinie (jeden z podrozdziałów ma tytuł: „Kryzys tradycyjnego modelu rodziny w cywilizacji zachodniej”). Zapewne bardziej efektywne z punktu widzenia celów wychowawczych byłoby opisanie owych procesów w kategoriach zmian czy powstawania nowych form. Odwoływanie się do „tradycyjnych wartości” wymaga bowiem, po pierwsze, sprecyzowania owego modelu, a po drugie, narzuca negatywną waloryzację tych procesów.

Ostatnia kwestia związana jest z widoczną w analizowanych podręcznikach nieprzenikalnością sfery prywatnej i publicznej. Do sfery publicznej należy według podręczników działalność polityczna, wojskowa, administracyjna, będąca domeną męską. Do sfery prywatnej należy życie rodzinne i intymne. W życiu rodzinnym znaczące miejsce zajmują tematy związane z aktywnością kobiet. Podział ten pokrywa się z funkcjonującym powszechnie i powielanym modelem identyfikacji płciowej poszczególnych sfer życia społecznego. Narracja podręcznikowa wyłamuje się z niej właściwie tylko raz, kiedy w tekście *Ojczysty Panteon i ojczyste spory* obszernie omówiono udział Emilii Plater i innych kobiet litewskich w powstaniu listopadowym[17]. Większość kobiet występujących w tym podręczniku oraz w tekście *Rządzący i rządzeni* to standardowe matki, żony i córki aktywnych w tekście mężczyzn. Instruktażowym przykładem niech będzie postać monarchini angielskiej Elżbiety I, jednej z najważniejszych postaci sceny europejskiej wieku XVI, która w podręczniku wymieniona jest tylko raz, w zdaniu: *„Po śmierci córki Henryka VIII Elżbiety I angielskiej tron w 1603 r. przejęli szkoccy królowie”*[18].

Nieprzenikalność sfery publicznej i prywatnej jest także widoczna w oddzieleniu sfery polityki i narodowego Panteonu od sfery prywatnej i rodzinnej. Bohaterowie narodowi i politycy nie mają w podręcznikach życia prywatnego, z kolei aktorzy życia rodzinnego nie pretendują do roli polityków i wojowników. Jeśli tak robią, dzieje się to w imię walki o wolność i niepodległość lub w kontekście realizacji osobistych ambicji. W omawianych w podręczniku *Kobieta i mężczyzna, rodzina* wątkach dziewiętnastowiecznej emocjonalności Polaków pojawia się nurt niemożności przeżywania prywatnego szczęścia w sytuacji narodowej niewoli. Wymowa podręcznikowej narracji wprowadza zatem destrukcyjny lub toksyczny wymiar wymieszania sfery publicznej i prywatnej. Symboliczną wykładnią takiej interpretacji jest okładka podręcznika *Kobieta i mężczyzna, rodzina*, przedstawiająca żołnierza żegnającego się z kobietą trzymającą na rękach dziecko. Odejście do służby wojskowej (sfera publiczna) zostało zatem przedstawione jako niszczące dla rodzinny (sfera prywatna). Przekaz okładki podręcznika jest w tej kwestii jasny.

Podręczniki – język i frazeologia

Zgodnie z podstawą programową w podręczniku *Kobieta i mężczyzna, rodzina* wstępny rozdział poświęcony został analizie wątków biblijnych. W niniejszej analizie nie sposób nie wspomnieć o używanym w tym rozdziale języku i przekazie ideologicznym. Zakładając, że mamy do czynienia z podręcznikiem do przedmiotu „Historia i społeczeństwo” a nie „Religia” zaskakujące są następujące sformułowania: na stronie 5 w rozdziale „Wizja rodziny w Piśmie Świętym”, można przeczytać, że *„powstała w akcie Bożej kreacji rodzina stanowi (...) nierozerwalną jedność opartą na odmienności”*. Na stronie 6 natomiast, że *„Nowy Testament przywrócił małżeństwu jego pierwotną świętość, a więc przeświadczenie o nierozerwalności więzów małżeńskich. Związek*

16. *Ibidem*.
17. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013, s. 141.
18. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013, s. 54.

między kobietą a mężczyzną został przedstawiony jako sakrament, przez który małżonkowie uczestniczą w oblubieńczym przymierzu między Chrystusem a Kościołem"[19]. Pomijając już zawarte w tych fragmentach błędy merytoryczne, należy zwrócić uwagę na teologiczny język, operujący niezrozumiałymi metaforami i porównaniami. Jest to język interpretujący biblijne teksty w duchu katolickiej teologii, obecnej często w komentarzach do tłumaczeń Pisma świętego. Wspomnianych metafor i porównań oraz archaizmów pełno jest w całym biblijnym rozdziale: mowa jest zatem o „*węźle małżeńskim*"; dzieci nie są rodzone, ale „*zrodzone*" dzięki aktom seksualnym zwanym „*stosunkami małżeńskimi*"; „*rodzicielstwo*" to „*dar*"; kobietę i mężczyznę łączy „*miłość oblubieńcza*", która posiada „*przymioty*". Kobieta i mężczyzna to „*mężczyzna i niewiasta*", których stworzył „*Bóg*" „*na swój obraz i podobieństwo*", zaś Maryja nazywana jest „*Maryją, matką Boga*" lub po prostu „*matką Boga*"[20]. W części ćwiczeniowej podręcznika, uczniowie szkół ponadgimnazjalnych powinni rozstrzygnąć: „*dlaczego o Maryi i Józefie mówi się, że stanowią niedościgły wzór życia w rodzinie*"[21]. Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że język opisu rzeczywistości społecznej został tutaj silnie zsakralizowany, a wykładnia religijna ma chrześcijańską i katolicką wymowę. Biorąc pod uwagę postulat budowania „dziedzictwa epok" i czerpania z niego, opisane wyżej praktyki są trudne do wyjaśnienia i do zaakceptowania.

W innym, już nieco mniej jednoznacznym wykładzie, geneza patriarchatu została przedstawiona jako skutek grzechu pierworodnego oraz wynik boskiej interwencji. Wprawdzie zostało zaznaczone, że są to poglądy „*pokutujące w społeczeństwie*", ale jednocześnie stwierdzono, że „*z Ewą utożsamić można każdą kobietę, każda nosi też jej winę*" za grzech pierworodny, stąd „*sprzyja to poglądowi, że w historii stworzenia można znaleźć uzasadnienie dla istnienia patriarchatu. Skoro kobieta odpowiada za pojawienie się na świecie grzechu pierworodnego, winna jest posłuszeństwo mężczyźnie*"[22]. Można zapewne znaleźć argumenty na obronę takiego stanowiska przedstawiającego genezę patriarchatu, problem jednak w tym, że w analizowanym podręczniku przytoczone frazy są jedynym wyjaśnieniem – uczniowie nie znajdą informacji, że istnieją inne strategie interpretacyjne i inne wyjaśnienia. Dodatkowo należy wskazać, że patriarchat jest w tych fragmentach ograniczany wyłącznie do sfery rodzinnej, czyli podległości mężczyźnie w rodzinie. Nie dostrzeżono „przełożenia" ze sfery prywatnej do publicznej, tłumacząc dyskryminację kobiet w tej sferze kwestiami prawnymi. Opresyjna funkcja religii nie została w tym fragmencie nawet zarysowana.

19. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina*, s. 5.
20. *Ibidem*, s. 11-12.
21. *Ibidem*, s. 8.
22. *Ibidem*, s. 9.

Wnioski

Wybrane do analizy podręczniki ukazują trzy zasadnicze problemy z konceptualizowaniem sfery prywatnej. Po pierwsze, sfera ta jest w narracji podręcznikowej częścią dualistycznego systemu, którego drugim biegunem jest sfera publiczna; po drugie, rodzina i dziecko należą wyłącznie do sfery prywatnej, zaś ojczyzna, wojna, walka, konspiracja i ogólne kwestie społeczne przypisane są do sfery publicznej; po trzecie obydwie sfery są nieprzenikalne. Wszystkie te stwierdzenia są zgodne z potocznym myśleniem o funkcjonowaniu sfer życia społecznego, ale są też fałszywe z punktu widzenia współczesnej refleksji na temat podziału tych sfer.

Postulowanym rozwiązaniem ujęcia wątków tematycznych przedmiotu „Historia i społeczeństwo" byłoby realne uwzględnienie idei „dziedzictwa epok". Inaczej mówiąc, zrezygnowanie z przedstawiania szerokiej historycznej genezy współczesnych zjawisk, ale skupienie się na tych elementach przeszłości, które wpłynęły na kształt współczesności. W odniesieniu do podziału na sferę prywatną i publiczną należałoby zatem w większości odrzucić wątki nawiązujące do antyku, średniowiecza i epoki nowożytnej, a skupić się na tych, które w okresie ostatnich dwóch stuleci wpłynęły na uformowanie się reguł życia społecznego. Wówczas też obecny w podręcznikach dualistyczny podział sfer

musiałby zostać zastąpiony którąś ze współczesnych teorii omawiających funkcjonowanie sfer publicznej i prywatnej. Co więcej, takie podejście mogłoby prowadzić do ujęcia, w którym aktorzy życia publicznego zyskaliby prywatność, zaś odizolowani od sfery publicznej członkowie rodziny mogliby w niej zawitać.

Przenikalność sfer prywatnej i publicznej powinna zostać wyraźnie zaznaczona jako obszar oddziaływania decyzji podejmowanych w wielu dziedzinach życia społecznego przez aktorów sceny prywatnej, publicznej i politycznej. Decyzje podjęte w jednej sferze oddziałują przecież w innej, a członkowie/członkinie współczesnych społeczeństw europejskich poruszają się między wieloma niejednoznacznie zdefiniowanymi rodzinami, grupami, stowarzyszeniami, partiami itp., stąd interakcja między życiem prywatnym a publicznym jest nieunikniona. ◀

Bibliografia

Buksiński T., *Sfera publiczna*, (w:) E. Pakszys, W. Heller (red.), *Humanistyka i płeć*, t. 3: *Publiczna przestrzeń kobiet: obrazy dawne i nowe*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 1999.

Habermas J., *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, Warszawa: „Scholar", 2005.

Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, M. Łukasiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

Historia życia prywatnego, t. 1-5, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1998-2000 (wyd. 2, 2005-2006).

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013.

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013.

Markowicz M., Pytlińska O., Wyroda A., *Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013.

Młynarska-Sobaczewska A., *Trzy wymiary prywatności. Sfera prywatna i publiczna we współczesnym prawie i teorii społecznej*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego" 2013, nr 1.

Papacharissi Z. A., *A private sphere. Democracy in digital age*, Cambridge-Malden: Polity Press, 2010 (wersja elektroniczna).

Piszczatowska M., Szczepańska J., *Kobiety w życiu publicznym i w rodzinie. Opinie Polaków i stan faktyczny w świetle badań socjologicznych*, „Societas/Communitas" 2008, nr 2.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2009, nr 4, poz. 17.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2012, poz. 977.

Siemieńska R. (red.), *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, Warszawa: „Scholar", 2003.

Turowski J., *Dychotomia „prywatności" i „publiczności" jako teoretyczna rama analizy rzeczywistości społecznej*, (w:) L. Dyczewski, J. Kromkowski, G. F. McLean (red.), *Prywatność i życie publiczne w nowoczesnym społeczeństwie. USA-Polska*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1992.

Vickery A., *Golden age to separate spheres? A review of the categories and chronology of English women's history*, „The Historical Journal", 1993, nr 36:2.

Weintraub J., *The theory and politics of the public/private distinction*, (w:) J. Weintraub, K. Kumar (red.), *Public and private in thought and practice. Perspectives and grand dichotomy*, Chicago-Londyn: The University of Chicago Press, 1997.

Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php, dostęp 19.04.2015.

20 HISTORIA SZKOLNA. HISTORIA KOBIET?[1)]

Iwona Chmura-Rutkowska,
Edyta Głowacka-Sobiech,
Izabela Skórzyńska

Wprowadzenie

Szkolna edukacja historyczna lokuje się na styku między wiedzą akademicką i społecznym użytkowaniem tej wiedzy[2)]. Z jednej strony mamy bowiem edukację historyczną społeczeństwa, fundowaną na wiedzy naukowej o przeszłości, ale z drugiej, jak to ujął Andrzej Szpociński, *„nieporównanie bardziej złożone relacje współczesnych z tą przeszłością"*[3)]. Z jednej strony pamięć historyczną, ale z drugiej zbiorową[4)]. Z jednej strony szkolną edukację historyczną, ale z drugiej szeroko rozumianą kulturę historii[5)]. Oznacza to, że organizując, badając i reflektując proces transmisji naukowej wiedzy historycznej do szkolnego obiegu tej wiedzy, działamy w sposób konieczny na styku między akademią i szkołą, polityką i kulturą, historią akademicką i pamięcią zbiorową. Tymczasem już sama historia akademicka jest tym obszarem wiedzy, który w ostatnich dziesięcioleciach uległ daleko posuniętym przeobrażeniom[6)]. Wraz ze zmianą roli i miejsca historii akademickiej na mapie społecznych odniesień do przeszłości zmieniło się także, jak zauważa Pierre Nora, rozumienie tożsamości, gdy *„z pojęcia jednostkowego przekształciła się w zbiorowe"*[7)]: *„'Nie rodzimy się kobietami, stajemy się nimi', głosiła słynna formuła autorstwa Simone de Beauvoir. Mogłaby to być formuła wszystkich tożsamości utworzonych przez afirmowanie siebie"*[8)]. Ta sytuacja, dodaje Nora, wpłynęła na zmianę statusu historyka, i wskazuje na dwa wielkie ruchy w obrębie myśli metodologicznej i determinowanych kulturowo praktyk badań historycznych, które otworzyły przed historykami nowe horyzonty. Z jednej strony jest to *„zachwianie się tradycyjnych wyznaczników obiektywizmu historycznego, z drugiej (...) zaangażowanie się historyka w teraźniejszość"*[9)] jako to, w czym on zarazem i współuczestniczy i co bada, a co leży u podstaw ponawianego co jakiś czas pytania o jego status. Do podobnych konkluzji dochodzi też Henri Moniot, gdy pisze, że historia już w definicji zaangażowana jest w społeczne zapotrzebowanie na

1. Opracowanie powstało na podstawie badań ilościowo-jakościowych szkolnej narracji podręcznikowej zrealizowanych w dwóch etapach: (1) w ramach projektu badawczego *„Niegodne historii"? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (NCN: NN 108 188340). Wyniki opublikowane [w:] I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *„Niegodne historii"? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2015; (2) w ramach projektu „Gender w podręcznikach" – badania ilościowe szkolnej narracji podręcznikowej dla klasy I szkoły ponadgimnazjalnej – zakres podstawowy autorstwa E. Głowackiej-Sobiech oraz I. Skórzyńskiej.
2. H. Moniot, *La question de la référence en didactique de l'histoire*, (w:) A. Terrisse (red.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles: De Boeck, 2001, s.71. Cyt. za: N. Lautier, N. Allieu-Mary, *La didactique de l'histoire*, „Revue française de pédagogie", 2008, nr 162; H. Moniot, M. Serwański (red.), *L'Histoire et ses fonctions. Une pense et des practiques au présent*, Paris: L'Harmattan, 2000; H. Moniot, M. Serwański (red.), *L'historire en partage 1. Le récit du vrai, Question de didactique e d'histoprigraphie*, Paris: Nathan 1994.
3. J. Maternicki, *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów i Nauk Politycznych, 1986; A. Szpociński, *O historycznym i socjologicznym rozumieniu kategorii „świadomość historyczna"* (w:) J. Maternicki (red.) *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych. Materiały konferencji naukowej*, Warszawa, 1985, s. 56.
4. B. Szacka, *Czas przeszły. Pamięć. Mit*, Warszawa: ISP PAN oraz Wydawnictwo Scholar, 2006/2007.
5. P. Nora, *Mémoire collective*, (w:) J. Le Goff, P. Nora (red.), *Faire de l'histoire*, Paris: Gallimard, 1974. s. 401. Za: A. Szpociński, *Miejsca pamięci (lieux de mémoire)*, «Sites of Memory», Second Texts (Teksty Drugie), 2008, nr 4, s. 11-20.
6. *Ibidem.*
7. *Ibidem.*
8. *Ibidem.*
9. P. Nora, *Un genre nouveau pour nouvel âge de la conscience historique*, (w:) M. A, P. Chaunu, G. Duby, R. Girardet, J. Le Goff, M. Perrot, R. Rémond, P. Nora (red.), *Essais d'ego-histoire*, Paris:Gallimard 1987, ss. 5. Cyt. za: P.S. Rosół, *Masochistyczne ego historyka. Obserwacja i uczestnictwo w krytycznej autohistorii*, (w:) B. Wagner, T. Wiślicz (red.), *Obserwacja uczestnicząca w badaniach historycznych*, Zabrze: Interteditions, 2008, s. 224-225.

nią, a włączona do obiegu społecznego staje się częścią zbiorowych wyobrażeń, swoistego recyklingu wiedzy naukowej. Nauczanie historii nie polega zatem wyłącznie na przekazie uzgodnionej przez historyków naukowej wiedzy na temat przeszłości, ale jest złożoną praktyką włączania wiedzy tej do obiegu społecznego, do którego należy i akademia, i szkoła[10]. Stąd postulat orientacji krytycznej w badaniach szkolnej edukacji historycznej, w tym – to pierwszy warunek tej orientacji – próba odpowiedzi na pytanie o obecność w edukacji tej wątków dotyczących historii życia codziennego, rodziny, kobiety, mężczyzny dziecka, historii etnicznej, postkolonialnej, itd. Drugi warunek dotyczy rozwijania świadomości dokonywania przez środowisko odpowiedzialne za kształt edukacji historycznej w Polsce, w sposób jawny lub ukryty, programowo lub przygodnie, wyboru nie tylko treści, ale także wartości fundujących pamięć historyczną i zbiorową uczennic/uczniów. Trzecim warunkiem jest zgoda na interdyscyplinarny charakter edukacji historycznej, zarówno jako przedmiotu badań (wiedza i tożsamość, historia i pamięć, polityka historyczna i kultura historii), jak i ze względu na stosowane w tych badaniach metodologie, metody i narzędzia badawcze pochodzące z obszaru nauk pedagogicznych, społecznych,

10. H. Moniot, *La question de la référence en didactique de l'histoire*, (w:) A. Terrisse (red.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles: De Boeck 2001, s. 71. Cyt. za: N. Lautier, N. Allieu-Mary, *La didactique de l'histoire*, „Revue française de pédagogie" 2008, nr 162.

o kulturze i historycznych[11]. Wszystko co powyższe rzuca nowe światło na podręczniki do nauczania/uczenia się historii.

Podręcznik historii jako źródło kształtowania wiedzy i tożsamości

Jak to ujęła Keith Crawford, podręcznik to kulturowy artefakt, którego treści, zarówno na etapie ich konstruowania, jak i funkcjonowania w obiegu szkolnym, konfrontowane są z ideologią, polityką i wartościami na różnych poziomach władzy, wpływu i statusu[12].

Jakkolwiek podręcznik historii jest medium, za pomocą którego dokonuje się transmisja aktualnej wiedzy historycznej do szkolnego obiegu tej wiedzy, to zarazem proces ten poddany jest nie jednemu, ale dwóm ściśle ze sobą powiązanym rygorom: wiedzy i poznania oraz pamięci i tożsamości. Wspomniane rygory lokują podręcznik historii na przecięciu dwóch zasadniczych funkcji, jakie pełni on w kulturze i życiu społecznym, a mianowicie poznawczej (nośnik treści na temat aktualnego stanu wiedzy historycznej) i tożsamościowej (źródło przekazu/kształtowania

11. Por. E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006, s. 17; J. Pomorski, *Hasło: Historiografia tradycyjna, modernistyczna i pomodernistyczna*, (w:) J. Maternicki (red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004, s. 131-133. Na inspiracje płynące z „nowej humanistyki" polscy dydaktycy zwrócili uwagę już w latach 90. XX wieku. Przykładem były kolejne konferencje, warsztaty i publikacje nawiązujące do wybranych nurtów tej dziedziny wiedzy. Między innymi: monografia pod red. M. Kujawskiej z roku 2000 *Uczeń i nowa humanistyka*, będąca rezultatem ogólnopolskiej konferencji dydaktycznej. W kolejnych latach podejmowano też badania nad historią kobiet w szkolnych podręcznikach historii. Tu zwłaszcza zasłużyły się Mariola Hoszowska i Małgorzata Szymczak. W roku 2013 ukazały się, także jako rezultat konferencji, trzy inne publikacje nawiązujące do nurtu „nowej humanistyki", a mianowicie: *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, *Dekolonizacja historii szkolnej*, wreszcie dwutomowa publikacja pt. *Historia – Pamięć – Tożsamość*. Zob. M. Kujawska (red.) *Uczeń i nowa humanistyka*, Poznań: Wyd. IH UAM, 2000; I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska (red.), *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, Kraków: Impuls, 2013; *Dekolonizacja historii szkolnej* „Sensus Historiae" 2013/4, red. I. Skórzyńska, s. 11-135.; B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, U. Kicińska (red.), *Historia – Pamięć – Tożsamość w edukacji humanistycznej*, T. 1-2, Kraków: Libron, 2013.

12. K. Crawford, *The Role and Purpose of Textbooks*, „International Journal of Historical Learning, Teaching and Research", 2003, nr 3, s. 5-10.

pamięci zbiorowej)[13]. W pierwszym przypadku, podręcznika jako nośnika treści nt. aktualnego stanu wiedzy historycznej, mowa jest o autorach/autorkach podręczników jako tych, którzy odpowiadają za prawdziwy, to znaczy aktualnie metodologicznie/metodycznie poprawny obraz dziejów reprezentowany przez narrację podręcznikową. W drugim przypadku, podręcznika jako wypadkowej polityki historycznej państwa i narzędzia kształtowania pamięci zbiorowej, stoją za nim programy nauczania, minima programowe, a po roku 1999 podstawa programowa kształcenia ogólnego, będące wyrazem intencji państwa i obywateli dotyczące tego, co (jakie treści), jak (jakimi metodami, dzięki jakim umiejętnościom) i w jakim celu powinien/powinna znać/potrafić uczeń/uczennica kończący/a kolejne etapy obowiązkowej edukacji historycznej w polskiej szkole. Wziąwszy pod uwagę poznawczą i tożsamościową funkcję podręcznika historii, możemy powiedzieć, nieco tylko upraszczając, że druga z nich (drugi z rygorów tworzenia podręczników historii) determinuje pierwszą. Oznacza to, że podręcznik historii, jest wytworem kultury historii, a więc takiej kultury/kultur (A. Szpociński, P. Nora), gdzie przeszłość podlega mniejszemu lub większemu wartościowaniu i jako taka nie jest wyłącznie przedmiotem poznania, ale także nośnikiem pamięci i źródłem kształtowania tożsamości zbiorowej i/lub indywidualnej[14]. Na ten wymiar podręcznika historii, zwracają uwagę Barbara Szacka[15] i Henri Moniot, gdy piszą, że jest on *„efektem, znakiem, wehikułem lub instrumentem kształtowania wartości, opinii, ideologii"*[16], substytutem doświadczenia przeszłości pod jej nieobecność „tu i teraz", odpowiedzią na lęki społeczne, co czyni zeń narzędzie aktualnie obowiązujących ideologii, moralitetem kształtującym postawy uczniów poprzez ukazywanie dobrych i złych uczynków[17].

13. W polskiej dydaktyce historii, za J. Maternickim, wymienia się trzy funkcje podręcznika historii, informacyjną (odpowiadającą funkcji poznawczej), historiozoficzną i warsztatową. Na perswazyjne funkcje podręcznika zwraca z kolei uwagę D. Konieczka-Śliwińska w publikacji: *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań: Wyd. IH UAM, 2001.

14. P. Nora, *Mémoire collective*, (w:) J. Le Goff, P. Nora (red.), *Faire de l.histoire*, Paris: Gallimard 1974. s. 401. Za: A. Szpociński, *Miejsca pamięci (lieux de mémoire)*, «Sites of Memory», Second Texts (Teksty Drugie), 2008, nr 4, s. 11-20.

15. B. Szacka, *Trzy sfery pamięci zbiorowej – historia, media i „ludzkie gadanie"*, „Znak", 2012, nr 683.

16. H. Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan,1993, s. 29. Cyt. za: G. Marin, *Pamięć bez historii, historia bez pamięci. Nowe rumuńskie podręczniki do nauczania historii – nostalgia za Ceaușescu*, (w:) I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pèpin (red.) *Inscenizacje pamięci*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2007, s. 198.

Czy historia ma płeć? „Historia kobiet/rodzaju" jako dyskurs rewoltujący porządek narracji historycznej w Polsce[18]

Pisanie o kobietach, ich sprawach i ich sferze działalności, od dawna w światowej historiografii przestało być awangardą i fanaberią uczonych[19]. Jak zauważa między innymi Peter Burke, stało się tak dzięki odwrotowi od wielkiej narracji zachodniej cywilizacji oraz pojawieniu się świadomości tego, jak wiele spraw było pomijanych bądź usuwanych z pola widzenia[20]. Badacz ten postrzega historię kobiet jako specjalizację w ramach szeroko rozumianej historii (antropologii) kulturowej, odkrytej na nowo

17. *Ibidem*.

18. Ten fragment ekspertyzy jest skróconą wersją jednego z rozdziałów pracy: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *„Niegodne historii"? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, s. 42-63

19. Bibliografia dotycząca tego tematu jest bardzo obszerna. Tu zatem wymieniamy najważniejsze z nich:
N. Zemon Davis, *Women on the Margins: Three Seventeenth-century Lives*, Cambridge: Harvard University Press, 1995; M. Perrot, *Mon histoire des femmes*, Paris: Seuil France Culture, 2006, M. Perrot, *Les femmes ou les silences do l'histoire*, Paris: Flamarion, 1998; G. Duby et M. Perrot (red.), *Histoire des femmes en Occident*, Paris: Plon, 1990–1991; J. Scott, *Women, Work and Family* (coauthored with Louise Tilly), Paris: Rinehart and Winston, New York 1978, taż, *Learning about Women: Gender, Power and Politics* (edited with Jill Conway and Susan Bourque), Oxford: University of Michigan Press, 1987, taż, *Feminism and History* (A volume in the Oxford series, Readings in Feminism), Oxford: Oxford University Press, 1996, taż, *The Fantasy of Feminist History*, Durham: Duke University Press, 2011; P. Grimal (red.), *Histoire mondiale de la femme*, Paris: Nouvelle Libraire de France, 1965; J. Kelly, *Women, History and Theory*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1984; M. Dumont, *Decouvrir le memoire des femmes*, Montréal: Éditions du Remue-ménage 2001; G. Fraisse, *Les femmes et leur histoire, Folio histoire*, Paris: Folio Gallimard, 1998; F. Thébaud, *Ecrire l'histoire des femmes*, Lyon: ENS Edition, 2001; Ch. Bard, *Les femmes dans la société française*, Paris: Collection U.A. Colin, 2001.

20. P. Burke, *Historia kulturowa. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 55; P. Burke *The French Historical Revolution. The Annales School 1929-1989*, Stanford: Stanford University Press, 1990.

w latach siedemdziesiątych XX wieku[21]. Na nowo, ponieważ pod koniec lat 20. XX wieku, wokół czasopisma „Annales d'Historie Economique et Sociale" (od 1946 roku „Annales. Economies. Societes. Civilisation") doszło w naukach historycznych do prawdziwej rewolucji i próby nowego sformułowania tego, co jest „uczonością" i „naukowością"[22]. Pokłosiem tego przewrotu: nowego odczytywania źródeł, nowych pytań im zadawanych, było pojawienie się refleksji nad zjawiskami dotąd słabo zauważalnymi bądź wręcz do niedawna pomijanymi, bo rozmijającymi się z wielką historią polityczną, dominującą w naukach o przeszłości: dzieciństwem[23], miłością macierzyńską[24] i ojcowską[25], rodziną[26], starością[27], mentalnością[28]. Przedmiotem badań stały się również mamki i niańki[29], pielęgnowanie i wychowywanie niemowląt[30], a także zwykłe życie domowe człowieka[31]. Dzięki temu pojawiła się także potrzeba odnalezienia kobiet w historii[32]. Dopiero jednak tzw. trzecie pokolenie badaczy związanych z Annales pod koniec lat 60. XX wieku sformułowało założenia nowej historii (*nouvelle histoire*) jako historii mentalności, kulturowej, antropologii historycznej, gdzie z powodzeniem można też było stawiać pytania o obecność kobiet w dziejach[33].

Rozwój badań z nurtu „nowej historii" przebiegał w każdym kraju odmiennie, bo odzwierciedlał także sytuację społeczno-polityczną poszczególnych państw. Najszybciej na jej postulaty zareagowali badacze/badaczki anglosascy (Stany Zjednoczone) oraz europejscy (włoscy i francuscy). W przypadku historii kobiet jednak, jak zauważa Ewa Domańska, trzeba było długo czekać, by ta stała się przedmiotem wykładowym na uniwersytetach i college'ach. Jej początki wiążą się z aktywnością ruchów feministycznych na przełomie lat 60. i 70. oraz drugą falą feminizmu, najpierw w Stanach Zjednoczonych, a nieco później w Europie, przede wszystkim zaś we Francji[34]. Nie bez znaczenia jest również fakt, że gdy *women's studies* i *gender studies* (głów-

21. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2005; E. Domańska, *Posłowie. Historia antropologiczna. Mikrohistoria* (w:) N. Zamon Davis, Powrót Martina Guerre'a, Poznań: Zysk i S-ka, 2011, s. 195-234.
22. Patrz m. in. na ten temat: J. Topolski, *Od Henri Barra do Roberta Fogla. Różne drogi historiografii „naukowej" w XX wieku* (w:) J. Topolski, *Od Achillesa do Beatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*, Warszawa: Rytm, 1998, s. 113-136; W. Wrzosek, *Historia – kultura – metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum/Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 1995; A. F. Grabski, Dzieje historiografii, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2003, s. 708-820, B. Geremek, W. Kula, *Przedmowa* (w:) F. Braudel, *Historia i trwanie*, Warszawa: Czytelnik, 1999, s. 5-18; E. Głowacka-Sobiech, *Dzieje oświaty i myśli edukacyjnej w systemie nauk historycznych (wstęp do dyskusji)*, „Łużyckie Zeszyty Naukowe" 2005, nr 1, s. 22-26.
23. Klasycznym już dziełem pozostaje tutaj praca Philippe'a Ariesa, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk: Marabut, 1995. Na gruncie polskim dzieciństwo jest ostatnio nader popularnym tematem, czego efektem jest wiele prac, dotykających tego tematu. Patrz: M. Delimata, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2004; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002, J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność – Średniowiecze*, t. I, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002; K. Jakubiak i W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. II, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2002; W. Thaiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa: Żak, 1996; B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, M. Gadocha (red.), *Dzieciństwo. W kręgu rodziny dawnej. Rytmy życia, rytmy codzienności*, Kraków: DiG, 2014.
24. E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen, 1998.
25. J. Delumeau i D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Warszawa: Volumen, 1995.
26. J. L. Flandrin, *Historia rodziny*, Warszawa: Volumen Liga Republikańska, 1998.
27. G. Minois, *Historia starości. Od antyku do renesansu*, Warszawa: Volumen/Marabut, 1995.
28. Ph. Aries, *L'Histoire des mentalites* (w:) J. Le Goff, R. Chartier, J. Revel (red.) *La Nouvelle histoire*, Paryż: Retz-C.E.P.L 1978; G. Duby, *Histoire des mentalitees* (w:) Ch. Samaran (red.) *L'Histoire et ses methodes*, Paryż: Gallimard, 1961.
29. F. Fay-Sallois, *Les nourrices a Paris au XIX siecle*, Paryż: Payot, 1980.
30. G. Delaisi de Parseval, S. Lallemand, *L'Art d'accomoder les bebes. 100 ans de recettes francaises de periculturale*, Paryż: Le Seuil, 1980.
31. G. Heller, *Propre en ordre. Habitation et vie domestique 1850 – 1930: l'exemple vaudois*, Lozanna: Editions d'En-Bas 1979.
32. Zob. np.: W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. I, Poznań: Wyd. IH UAM, 1998; W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, t. II, Poznań: Eruditus, 2001.
33. P. Rodak, *Rozmowa z Jacquesem Le Goffem*, (w:) tenże, *Pismo, książka, lektura. Rozmowy: Le Goff, Chartier, Hebrard, Febre, Lejeune*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009, s. 41.
34. D. Musiał, *Kobieta i mężczyzna w świecie antycznym: uwagi o starych sporach i nowych oczekiwaniach*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym" 2013, t. 26.

nie w USA) uznano za prawomocną dyscyplinę badań, taką jak na przykład historia kultury[35], historia kobiet mogła rozwijać się bez przeszkód. Nie była ona jednak, jako praktyka historiograficzna, nigdy jednorodna, podobnie jak i feminizm, z którym ta nowa praktyka historiograficzna jest łączona. Wspólne jednak pozostało w historii kobiet przyjęcie tezy o istnieniu także i w tym obszarze nierówności między płciami i wynikającej z niej *„zdefaworyzowanej sytuacji kobiet w społeczeństwie"* oraz o koniecznym działaniu na rzecz zmiany tej sytuacji – na rzecz równości i niedyskryminacji ze względu na płeć[36]. Jak zauważa Ewa Domańska, również w dyskusjach o „końcu historii" pojawił się wątek „kolonizatorskich" praktyk historiografii, w tym pytanie o to, kto jest właścicielem przeszłości[37]. Tymczasem Ewa Domańska umieszcza badania nad płcią kulturową (*gender studies*) w nurcie określonym w Stanach Zjednoczonych jako „nowa humanistyka" („krytyka opozycyjna" „krytyka antyhumanistyczna"). U jego źródeł leży przekonanie, że przeszłość/dzieje to interdyscyplinarny projekt oraz przedmiot badań ponowoczesnej, nomadycznej humanistyki[38]. Uprawiający ją badacze/badaczki, kierujący się kategorialną triadą „rasa, klasa, płeć kulturowa" (*race, class and gender*) *„'poznawczo uprzywilejowują ofiary' podobnie jak autobiograficzny/osobisty wymiar doświadczenia. Lewicowa z ducha 'nowa humanistyka' może być widziana jako naukowe narzędzie wspierające ideologie feminizmu, postkolonializmu czy ruchów mniejszościowych, przygotowując i urabiając świadomość pod oczekiwane zmiany społeczno-polityczne"*[39].

Dla feministek uprawianie historii kobiet jest też projektem historiografii *„insurekcyjnej"*, chociaż napięcie rewolucyjne jej towarzyszące jest znacznie mniejsze niż w przypadku historii feminizmu[40].

Kluczowy dla rozwoju historii kobiet miały próby całościowego jej przedstawienia. Przykładem jest chociażby praca *„Histoire mondiale de la Femme"* („Powszechna historia kobiety"), której pierwszy tom, poświęcony starożytności, ukazał się już w 1965 r.[41], a czwarty, ostatni poświęcony czasom najnowszym w 1966 roku[42]. Była ona nowatorska w tym sensie, że legitymizowała kobietę jako podmiot badań. Redaktor projektu, Pierre Grimal, napisał we wstępie, że najważniejszą kwestią *„emancypacji"* jest przywrócenie kobiecie miejsca w historii, ponieważ dotąd wszystkie dziewczęta (córki), kobiety (żony), siostry i matki były cicho zakotwiczone w dziejach, niczym pasażerki *„na gapę"*[43]. Te zaś, o których historia wspomina, musiały *„zdradzić płeć"* (*etre infidele a sa feminite*), przejmując/oblekając się w męskie odzienie/obyczaje. Taki udział w kobiecej historiografii miała przywołana przez Pierre Grimal'a Joanna d'Arc[44]. Znacząca i ważna jest przy tym liczba pojedyncza w tytule publikacji, wskazująca, że chodzi kobietę jako swego rodzaju abstrakcyjny byt ponadczasowy, czemu nie towarzyszyła żadna metodologiczna refleksja[45], co spotkało się nawet ze słowami krytyki ze strony części badaczek[46].

Historię kobiet opowiadała także Michelle Perrot, nazywana jej „matką-założycielką", autorka wielu tekstów dotyczących dziejów kobiet, w tym kanonicznej pracy *Mon histoire des femmes*

35. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, s. 202-203.
36. M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa* (w:) M. Solarska, M. Bugajewski, *Współczesna francuska historia kobiet. Dokonania – Perspektywy – Krytyka*, Bydgoszcz: Epigram, 2009, s. 67.
37. E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006, s. 39.
38. D. Kałwa, *Historia kobiet – kilka uwag metodologicznych* (w:) K. Makowski (red.), *Dzieje kobiet w Polsce*, Poznań: Nauka i Innowacje, 2014.
39. E. Domańska, *Historie*, s. 17 – 18. Por.: D. Kałwa, *Historia kobiet – kilka uwag metodologicznych* (w:) K. Makowski (red.), *Dzieje kobiet w Polsce*, s. 13-28.
40. G. Fraisse nazwała nawet historię feminizmu ubogim krewnym historii kobiet. Patrz: G. Fraisse, *Les femmes et leur histoire*, Paris: Folio Gallimard, 1998. Za: M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa*, s. 90.
41. P. Grimal (red.), *Histoire mondiale de la Femme*, t. 1: Préhistoire et Antiquité par L. R. Nougier, J. Vercoutter, J. Bottero, J. Danmanville, R. Flaceliere, P. Grimal, Paris: Nouvelle Libraire de France, 1965.
42. P. Grimal (red.), *Histoire mondiale de la Femme*, t. 4: Societes modernes et contemporaines par H. Houillon, N. Bothorel, M.-F. Laurent, P. Bensimon, F. Basch, G. Bianquis, M. de Juglart, H. Zamoyska, M. Debouzy, H. Agel, G. Agel, S. Le Bon, Paris: Nouvelle Libraire de France, 1966.
43. P. Grimal, *Histoire mondiale de la Femme*, t. 1: *Préhistoire et Antiquité*, s. 7.
44. *Ibidem*.
45. D. Musiał, *Kobieta i mężczyzna w świecie antycznym*, s. 8.
46. Należy do nich na przykład po wielokroć przywoływana Maria Solarska.

(Moja historia kobiet), która ukazała się w 2006 roku[47]. Poglądy francuskiej badaczki pozwalają zdiagnozować wiele przypadłości, na które cierpi historia kobiet. Przede wszystkim jest to niewidzialność spowodowana banalnie, brakiem źródeł pisanych, których bohaterkami, zwłaszcza życia publicznego, byłyby także kobiety. Kobiety pozostawiły też po sobie niewiele śladów, bo nawet jeżeli same już coś stworzyły/tworzą, to – jak to nazywa Perrot – same to niszczą w przekonaniu o małej wartości własnych dokonań, przeżyć i nastrojów (autodestrukcja)[48]. Paradoksalnie i przekornie, jednak Michelle Perrot dowodzi, iż *„źródeł (...) jest cała moc"*[49]. Warunkiem jednak ich wykorzystania jest kreatywność w poszukiwaniach (biblioteki, prasa, archiwa kobiet) oraz otwartość na to, co możemy w nich znaleźć. W tym miejscu Perrot podaje przykład badaczki Claudine Cohen, specjalistki od malowideł naskalnych, odkrywczyni kobiety początków: *„badacze prehistorii, którzy analizują dzisiaj płeć ludzi na podstawie śladów rąk w grotach skalnych, mówią, że kobiety były wszędzie. (...) Ich ręce mówią za nie"*[50]. Inną przyczyną nieobecności kobiet, podniesioną przez Perrot, jest androcentryczny język, wyraźnie upośledzający kobiety w narracji, jeszcze inną przyjmowanie przez nie nazwisk mężów, co praktycznie uniemożliwia rekonstrukcję linii żeńskich. Poza tym, *„opisywane"* (przez mężczyzn, patriarchalnych historyków) kobiety, to głównie ich ciała i zewnętrzność oraz ich zdolność/niezdolność do macierzyństwa (ciała zniewolone)[51]. Oto powody, dla których, zdaniem Perrot, w teatrze pamięci kobiety są jedynie delikatnym cieniem (*„ombre legere"*)[52]. W krytycznym projekcie historii kobiet francuska badaczka stawia też pytanie o to, czy kobiety mają tylko jedną historię oraz czy historia kobiet w ogóle jest możliwa[53]. I konstatuje, że kobiety, stanowiące połowę ludzkości, będące po wielokroć podmiotami tworzącymi dzieje ludzkości, zostały z niej *„wypchnięte"* i wymazane, że były/są *„niegodne historii"*[54]. Tym samym kolejnym pokoleniom kobiet odebrane zostało prawo do poznania dziejów matek, babek, prababek, wybitnych naukowczyń, artystek, działaczek, nauczycielek, królowych, prawo potrzebne do szukania własnej drogi życiowej, identyfikacji, świadomości istnienia. To kluczowy powód, dla którego liczne autorki, np. Joan Wallach Scott, stawiają pytania o to, dlaczego i w którym momencie kobiety stały się niewidzialne jako bohaterki historii, skoro wiemy, że uczestniczyły w niej na równi z mężczyznami[55].

Z całą pewnością wyeliminowanie kobiet z historii wynika ze sztucznie stworzonego podziału na sferę publiczną (męską) i prywatną (damską), co skutecznie pozbawiło je możliwości zaistnienia, i jednocześnie umocniło patriarchalny porządek świata historycznego[56]. Dopiero pojawienie się kobiet jako bytów politycznych, obywatelek, kobiet walczących o swoje prawa, na przykład do edukacji, emancypantek, sufrażystek, dało im możliwość wejścia do historii i zaistnienia na prawach równych mężczyznom, dało im też prawo do posiadania pamięci. Był to pierwszy krok do wyzwolenia kobiet spod reżimu męskiej narracji, gdzie występowały w roli bogiń, dziewic, nieuchwytnych fantasmagorii, które niewielki miały związek z żywotem, jaki wiodły realne kobiety. Inny zwrot w historii kobiet wiąże się z odrzuceniem

47. W Polsce książka ta ukazała się w 2009 roku w tłumaczeniu Marty Szafrańskiej-Brandt (Instytut Wydawniczy Pax).
48. M. Perrot, *Mon histoire des femmes*, Paris: Seuil France Culture, 2006, s. 16-47.
49. *Ibidem*, s. 47.
50. *Ibidem*, s. 48. O znaczącej i dominującej społecznie roli kobiet w czasach najdawniejszych pisze także polski badacz, archeolog i antropolog kultury Zygmunt Krzak w swojej pracy: *Od matriarchatu do patriarchatu*, Warszawa: Trio, 2007.
51. M. Perrot, *Mon histoire,* s. 49-105. Por.: D. Kałwa, *Historia kobiet – kilka uwag metodologicznych* (w:) K. Makowski (red.), *Dzieje kobiet w Polsce*, s. 26-27.
52. M. Perrot, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris: Flamarion, 1998, s. 11.
53. M. Perrot, *Mon histoire*, s. 16; M. Perrot (red.), *Une historie des femmes est-elle possible?*, Marseille: Rivages, 1984.
54. Podobne kwestie rozpatrywała w latach osiemdziesiątych XX wieku amerykańska badaczka Joan Wallach Scott, pytając dlaczego i od kiedy kobiety stały się niewidzialne jako podmioty historyczne. Patrz: J. Scott, *Gender: A useful category of historical analysis*, „The American Historical Review", 1986, nr 5, p. 1053-1075. Por. wersję francuską tego samego tekstu: J. Scott, *Genre: une categorie utile d'analyse historique*, „Les cahiers du GRIF, Le Genre de l'histoire, printemps 1988, p. 125-153 oraz Ch. Bard, *Une preference pour l'histoire des femmes* (w:) D. Fougeyrollas-Schwebel, Ch. Plante, M. Riot-Sarcey, C. Zaidman (red.), *Le genre comme categorie d'analyse. Sociologie, histoire, literature*, Paris: Harmattan, 2003, s. 99-105, Za: M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa...*, s. 78.
55. J. W. Scott, *Genre: une categorie utile d'analyse historique*, s. 63.
56. Por.: M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa*, s. 64-65; M. Perrot, *Femmes publiques*, Paris: Textuel, 1997.

ukrytej hierarchii tematów i problemów, budujących dotychczasową narrację historyczną eliminującą pierwiastek żeński: wojny, bitwy, strategie wojskowe i wojenne, racje stanu, ekonomie polityczne, krachy na giełdzie, nacjonalizmy oraz wszelkie inne -izmy. Polska badaczka Agnieszka Gajewska zwraca z kolei uwagę na pomijanie w dziejach tych wątków, które eksponują kobiety-ofiary. Należą do nich: gwałty wojenne, przymusowe sterylizacje, prostytucja, małżeństwa dzieci, przymusowe małżeństwa, rytualne okaleczenia kobiet, kary za niewierność małżeńską, delegalizacja aborcji, prawo utrudniające dostęp kobiet do rozwodów, propaganda dotyczącą prokreacji, udział kobiet w konspiracji czy pacyfizm organizacji kobiecych[57]. Ma to oczywiście swoje przełożenie w podręcznikach do nauczania/uczenia się historii, gdzie ofiary są zawsze anonimowe i pozbawione „twarzy", a prześladowcy, zwykle mordercy, tyrani, wojownicy i przywódcy są wzorowo i całościowo opisani i nazwani.

W podobnym duchu o historii kobiet pisze Ewa Domańska. Z jednej strony, projektuje ona kobietę jako aktywną kreatorkę rzeczywistości, a z drugiej, powołując się na inne badaczki feminizmu, wskazuje na dysonans między tradycyjnym opisem kobiety a jej rzeczywistym światem, o którym „fallocentryczni" autorzy niekoniecznie mieli pojęcie[58]. Ratunkiem i szansą na pokonanie owego dysonansu jest podjęcie nowych problemów badawczych, niewidocznych dla męskiego oka, ale kluczowych dla tożsamości kobiet, między innymi historii zajęć domowych, przyjaźni między kobietami, relacji wewnątrzrodzinnych, mentalności i seksualności kobiet. Taka optyka badawcza pozwala jednocześnie pochylić się nad losami zwykłych, przeciętnych i anonimowych kobiet, jak również widzieć dokonania tych sławnych i nieprzeciętnych, uwzględniając naczelną kwestię miejsca i roli kobiet w społecznej hierarchii wobec wciąż dominującego, patriarchalnego porządku przedstawiania jej dziejów. Dla wielu badaczek/badaczy oznacza to być może inną periodyzację dziejów, zerwanie z linearną koncepcją czasu, z myśleniem przyczynowo-skutkowym, scjentyzmem i obiektywizmem, z prymatem (męskiego?) Rozumu, myśleniem w kategoriach binarnych opozycji[59]. Ale trud ten wart jest podjęcia.

Innym wątkiem tej samej dyskusji jest historia kobiet jako „mapa nieszczęścia i cierpienia kobiet", skłonność do traktowania „kondycji kobiecej" jako *fatum*, od którego nie ma ucieczki, bo tak było „od wieków i tak będzie zawsze". Maria Solarska zwraca uwagę na niebezpieczeństwa związane z taką martyrologiczną wersją historii kobiet. Przede wszystkim postrzeganie kobiet jedynie jako ofiar jest przyjęciem zgody na patriarchalne „spojrzenie" na nie. Oraz, co także jest istotne dla dziejów kobiet, perspektywa „ofiarnicza" skłania badaczy/badaczki do pokazywania kobiet wybitnych i godnych upamiętnienia, przy których tzw. zwykłe kobiety spychane są jeszcze bardziej „na margines" dziejów[60]. Jak zatem pisać *nouvelle histoire*?

Jak pisze Ute Frevert, zamiarem w tworzeniu historii kobiet nie powinna być jedynie narracja o nich samych, ale przyjęcie takiej optyki, która pokazuje, że różnica płci może stanowić centralną zasadę organizacji społeczeństwa, a płeć powinna być uznana za pojęcie-klucz w historiografii[61]. O podobnym kluczu/kategorii w analizie historycznej (*gender*) pisze Joan Wallach Scott. Pozwala on nie na proste i przewidywalne zastąpienie dotychczasowego dyskursu dominującego (patriarchalnego) dyskursem matriarchalnym, ale takie odwrócenie porządku, by nastąpiła zmiana relacji płci, nie chodzi bowiem o to, by to kobiety rządziły w historii. Założeniem właściwym jest, aby dostrzegać kwestię płci w świecie społecznym (opisywanym, rekonstruowanym), badać konstrukcję ich różnicy oraz relacje płci jako relacje władzy[62]. Tu w sukurs przychodzi dekonstrukcja słowa-klucza „historia". Język bowiem, po zwrocie lingwistycznym w humanistyce (*linguistic turn*), przestał być uważany za neutralne narzędzie opisu rzeczywistości. W 1972 roku Adele Aldridge

57. A. Gajewska, *Hasło: Feminizm*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2008, s. 49.
58. E. Domańska, *Mikrohistorie*, s. 202-203.
59. E. Domańska, *Mikrohistorie*, s. 204.
60. M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa*, s. 71.
61. U. Frevert, *Mąż i niewiasta. Niewiasta i mąż. O różnicach płci w czasach nowoczesnych*, Warszawa: Volumen, 1997, s. 17, 29.
62. M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa*, s. 78.

zaproponowała, by dotychczasowy termin *history*, czyli *his story* (jego historię), z męskim przedrostkiem *his* (jego) zamienić na *mystory* (moja historia), z dużo bardziej neutralnym przedrostkiem *my* (moja). Od *mystory* zaś droga krótka do *mystery* (tajemnicza). Bardziej popularną i częściej spotykaną jednak zmianą nazwy dyscypliny jest określenie historii kobiet jako *herstory* (jej historia). W Polsce historia kobiet nigdy nie była traktowana jako odrębna dyscyplina historyczna. Przede wszystkim z powodów mentalnych, bo wiązano i wiąże się ją nadal z feminizmem, a to pojęcie, często błędnie interpretowane, nigdy nad Wisłą nie było zbyt popularne. Historia kobiet zatem rozumiana była/jest jako historia feministyczna, czyli zideologizowana, walcząca, insurekcyjna, łamiąca „naturalny" porządek rzeczy, „przewracająca" w głowach „normalnych", religijnych i oddanych rodzinie oraz Ojczyźnie Polek. Nie wszystkie Polki jednak są właśnie takie[63]. Nie była także historia kobiet traktowana poważnie jako praktyka historiograficzna, raczej jako pewien wariant „ekstrawaganckich" zainteresowań badacza/badaczki[64]. Publikacji o tej tematyce powstało dość dużo, niemniej jednak nadal brakuje pracy o charakterze syntetycznym. Tymczasem „ekstrawaganccy" autorzy podjęli trud aktualizacji obecności kobiet w narracji historycznej, zwłaszcza dzięki pracy i publikacjom Anny Żarnowskiej i Andrzeja Szwarca, inicjatorów serii wydawniczej „Kobieta i..."[65] (IX tomów). O kobietach w historii pisali także między innymi: Maria Bogucka[66], Ewa Domańska[67], Maria Cichomska[68], Krzysztof Ratajczak[69], Alicja Kusiak[70], Małgorzata Szymczak[71], Agnieszka Gromkowska-Melosik[72], a przede wszystkim Maria Solarska[73], Mariola Hoszowska[74], Bożena Popiołek[75], Dobroch-

63. O meandrach feminizmu pisze K. Ślęczka, *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice: Książnica, 1999.
64. D. Kałwa, *Historia kobiet – kilka uwag metodologicznych*, s. 13-28.
65. A. Żarnowska i A Szwarc (red.), *Kobieta i…*, t. I – IX, Warszawa: DiG, 1990-2006. Patrz także: A. Żarnowska, *Studia nad dziejami kobiet w dzisiejszej historiografii polskiej*, „Kwartalnik Historyczny" 2001, nr 3.
66. M. Bogucka, *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa: Trio, 2006; M. Bogucka, *Kwestia kobieca okiem historyka*, „Teksty Drugie" 1993, nr 4-5-6.
67. E. Domańska, *Historia feminizmu i feministyczna historia*, „Odra" 1994, nr 7-8.
68. M. Ciechomska, *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań: Brama, 1996.
69. K. Ratajczak, *Edukacja kobiet w kręgu dynastii piastowskiej w średniowieczu*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2005.
70. A. Kusiak, *O kobiecej historiografii*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 1-2.
71. M. Szymczak, *Kobiety w polskich programach i podręcznikach do nauczania historii dla szkoły średniej po II wojnie światowej*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011.
72. A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*, Kraków: Impuls, 2013.
73. M. Solarska, *Historia kobiet miedzy konstrukcją tożsamości a krytyką społeczną* (w:) K. Polasik-Wrzosek, W. Wrzosek, L. Zaszkilniak (red.), *Historia. Mentalność. Tożsamość. Studia z historii historiografii i metodologii historii*, Poznań: Wyd. IH UAM, 2010; M. Solarska. M. Bugajewski, *Współczesna francuska historia kobiet. Dokonania – Perspektywy – Krytyka*, Bydgoszcz: Epigram, 2009; M. Solarska, *S/przeciw historia. Wymiar krytyczny historii kobiet*, Bydgoszcz: Epigram, 2011; M. Solarska *„French Feminism" i feminizm francuski. Uwagi w związku z tekstem Christine Delphy L'invention du „French Feminism": une demarche essentielle* (w:) E. Domańska, M. Loba (red.), *French Theory w Polsce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010.
74. Na przykład: M. Hoszowska, *Obraz kobiet w XVIII-wiecznych podręcznikach historii ojczystej na przykładzie opracowania Fryderyka Augusta Schmidta*, „Kresy Południowo-Wschodnie. Rocznik Regionalnego Ośrodka Kultury Edukacji i Nauki w Przemyślu, R. 1, z. 1, Historia i tradycja", Przemyśl 2003, s. 67-78; M. Hoszowska, *Wizerunek kobiety w osiemnastowiecznych podręcznikach historii ojczystej* (w:) J. Basta (red.), „Prace Historyczno – Archiwalne", t. XI, Rzeszów 2002, s. 105-118; M. Hoszowska, *Kobiety w podręczniku historii ojczystej Jerzego Samuela Bandtkiego* (w:) Z. Budzyński (red.), „Studia i materiały z dziejów społecznych Polski południowo-wschodniej", t. I, Rzeszów 2003, s. 284-299; M. Hoszowska, *Wizja bohaterek dziejów Polski Mikołaja Pawliszczewa* (w:) J. Basta (red.), „Prace Historyczno-Archiwalne", t. XIII, Rzeszów 2003, s. 19-31; M. Hoszowska, *Siła tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podręcznikach dziejów Polski (1775-1918)*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005, s. 332; M. Hoszowska, *Wzorce kobiecej religijności w polskim pisarstwie historyczno-dydaktycznym 1763-1863*, „Kresy Południowo-Wschodnie. Rocznik Centrum Kultury i Nauki Zamek. Historia i Tradycja". R. III/IV, z. 1, 2005/2006, Przemyśl 2006, s. 45-60;
75. B. Popiołek, *Kobiecy świat w czasach Augusta II. Studium z historii mentalności kobiet z kręgów szlacheckich*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2003.

na Kałwa[76], Tatiana Czerska[77], Małgorzata Fidelis[78], Ewa Kondratowicz[79], Barbara Klich-Kluczewska[80] i Shana Penn[81]. Ciekawymi inicjatywami wykazało się także polskie środowisko historyków wychowania, szczególnie z Poznania, Bydgoszczy (do niedawna) oraz Krakowa, organizując konferencje o tematyce kobiecej i wydając książki – pokłosie obrad[82].

Ekstrawagancją wykazał się też Jerzy Strzelczyk, doskonały mediewista i znawca historii Niemiec. Jego pracą – wkładem w historię kobiet jest *Pióro w wątłych dłoniach. O twórczości kobiet w dawnych wiekach* (2 tomy)[83]. Część druga tej serii została nagrodzona przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej. Trzecia jest w przygotowaniu. W 2014 roku ukazała się ponadto ważna książka – *Dzieje kobiet w Polsce. Dyskusja wokół przyszłej syntezy*, pod redakcją Krzysztofa A. Makowskiego[84]. Jest to pozycja istotna, bo jednocześnie zapowiada ona gotowość środowiska naukowego do rekonstrukcji kobiecej historii, której pomysłodawczynią była nieżyjąca już Anna Żarnowska, założycielka i długoletnia przewodnicząca Komisji Historii Kobiet działającej przy Komitecie Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk. Redaktor wspomnianego tomu, K.A. Makowski, w *Przedmowie* wymienił motywy zajęcia się kobiecym tematem: przede wszystkim jest nimi chęć wypełnienia *„dość wstydliwej luki"* w polskiej historiografii oraz chęć dostarczenia studentom i studentkom pomocy dydaktycznych dotyczących całokształtu dziejów kobiet na ziemiach polskich. Ważnym powodem jest także potrzeba wywiązania się z podjętego zobowiązania wobec Anny Żarnowskiej[85]. Książka zawiera kilka artykułów, które poza ważnymi uwagami metodologicznymi poruszonymi w tekście (D. Kałwy), prezentują w układzie chronologicznym wyniki badań nad dziejami kobiet na ziemiach polskich w odniesieniu do poszczególnych epok. Podana przez autorki/autorów literatura jest zebrana dość szczegółowo, w zależności od epoki; szkoda, że nieco zaniedbane zostały biografie wybitnych Polek. Niemniej jednak pierwszy krok w stronę „odzyskiwania" przeszłości kobiet został zrobiony.

Dobrochna Kałwa, współautorka publikacji, zwróciła uwagę na kilka istotnych kwestii dotyczących dziejów kobiet. Za J.W. Scott wskazała na *gender* jako narzędzie historycznej analizy, dotąd bowiem zarówno przedstawiciele klasycznej historiografii akademickiej ze swoją niezgodą na ideologiczny wymiar historii kobiet, jak i przewodnicy po feministycznej humanistyce historycznej z własnym projektem historiografii insurekcyjnej, nie potrafili wypracować uniwersalnej kategorii badawczej. *Gender* daje taką możliwość, bo pozwala na stawianie nowych pytań badawczych wychodzących poza getto historii kobiet (J.W. Scott). Historia *gender* jest pojęciem dużo szerszym, zakłada, że przedmiotem badań są nie tylko kobiety, ale i mężczyźni. Bez takiej optyki patrzenia na przeszłość, historia kobiet będzie niepełna, może nawet zmanipulowana. D. Kałwa przypomina tezę J.W. Scott, że płeć jest jedynie podstawową metaforą, która organizuje wiedzę człowieka i nadaje się do jej badania jako narzędzie analityczne. Nie dla wszystkich jednak, bo takie założenia odrzuciły zarówno feministki-historyczki, jak i badacze tradycyjnej historii. Odezwały się także głosy krytyki ze strony postkolonia-

76. D. Kałwa, *Ze studiów nad historią kobiet w XIX wieku. Metodologia, stan badań*, „Historyka" 1997, nr XXVII; D. Kałwa, *Kobieta aktywna w Polsce międzywojennej. Dylematy środowisk kobiecych*, Kraków: Historia Iagellonica, 2001; D. Kałwa, *Between Emancipation and Traditionalism. The Situation of Women and the Gender Order in Poland after 1945*, (w:) S. Hering, (red.), *Social Care under State Socialism (1945-1989). Ambitions, Ambiguities, and Mismanagement*, Opladen-Framington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers, 2009, s. 175-187.

77. T. Czerska, *Między autobiografią a opowieścią rodzinną. Kobiece narracje osobiste w Polsce po 1944 roku w perspektywie historyczno-kulturowej*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2011.

78. M. Fidelis, *Women, communism, and industrialization in postwar Poland*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

79. E. Kondratowicz, *Szminka na sztandarze. Kobiety Solidarności 1980-1989: rozmowy*, Warszawa: Sic!, 2001.

80. B. Klich-Kluczewska, *Przez dziurkę od klucza. Życie prywatne w Krakowie (1945-1989)*, Kraków: Trio, 2005.

81. S. Penn, *Podziemie kobiet*, Warszawa: Rosner i Wspólnicy, 2003.

82. W. Jamrożek, D Żołądź-Strzelczyk (red.), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. I, Poznań: Wyd. IH UAM, 1998, t. II, Poznań 2001; W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, Poznań: Wyd. IH UAM, 2003; K. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, 2000.

83. J. Strzelczyk, *Pióro w wątłych dłoniach. O twórczości kobiet w dawnych wiekach*, t. I, Warszawa: DiG, 2007, t. II, Warszawa: DiG, 2009.

84. K. A. Makowski (red.), *Dzieje kobiet w Polsce.*

85. *Ibidem*, s. 7.

listów i uczonych zajmujących się badaniem mniejszości etnicznych, a mianowicie, że kategoria *gender* jest zagrożeniem dla innych, takich jak: rasa, klasa, narodowość, etc.[86]. Według nich ów zakładany uniwersalizm genderowy może być zagrożeniem, bo koncentruje się na dziejach kobiecych z elit z euro-atlantyckiego kręgu kulturowego, traktowanych jako reprezentatywne[87]. A przecież *„inne kobiety są inne"*! Stąd prosty wniosek, że nie ma jednej, takiej samej kobiety.

O jakich zatem kobietach pisać? I czy w liczbie pojedynczej, jak chce tego Grimal czy jednak mnogiej, jak czyni to Michelle Perrot?[88]. Z perspektywy krytyki dominacji *gender* nad innymi kategoriami kulturowych nierówności, nie jest to tylko pytanie retoryczne. Podobnie jak inne, a mianowicie jak pisać historię kobiet, na jakie aspekty ich obecności w dziejach kłaść nacisk? Poznańska badaczka Maria Solarska zauważa, że i z tym może być problem: pisać o wybitnych jednostkach kobiecych, ale co z rzeszą zwykłych kobiet, pozbawionych owej wyjątkowości, i jak określić podmiotowość kobiet w historii, aby nie popaść w pułapkę pisania tylko o kobiecym ciele, co do tej pory wydaje się dominować w poświęconej im narracji[89], gdzie, owszem, wiele dowiemy się na temat, czy kobieta była ładna/brzydka, młoda/stara, płodna/bezpłodna oraz w jakiej relacji do ważnego historycznie mężczyzny ona występuje/występowała (jako matka, żona, córka), wreszcie „naturze kobiecej" czy też „wiecznej kobiecości", ale niewiele o rozumie i woli kobiet w historii. Krytykując obraz kobiet w dziejach ukształtowany przez dominujące nurty w historiografii, stawia Solarska własny postulat *„uczynienia [ich] widzialnymi (jako aktorek historii, przedmiotu badań, historyczek)"*[90].

86. *Ibidem*, s. 13- 28.
87. *Ibidem*, s. 22.
88. M. Perrot, *Mon histoire.*
89. M. Solarska, *Historia kobiet miedzy konstrukcją tożsamości a krytyką społeczną*, s. 358-359; taż, *Których kobiet historia jest możliwa* (w:) taż, M. Bugajewski, *Współczesna francuska historia kobiet*, s. 116-120. Por.: D. Kałwa, *Historia kobiet – kilka uwag metodologicznych*, O ciele kobiety, jako symbolicznym terenie podboju pisze także A. Gajewska, *op.cit.*, s. 51.
90. M. Solarska, *Historia kobiet między konstrukcją tożsamości a krytyką społeczną*, s. 365. Patrz także: taż, *„French Feminism"*, s. 125.

Podobnie rozumie historię kobiet Danuta Musiał[91]. Za badaczkami francuskimi, takimi jak Michelle Perrot czy Christiane Bard, sugeruje ona, że należy raczej pisać o historii rodzaju (*histoire du genre*) niż o historii kobiet (*histoire des femmes*), gdzie myślenie o kobietach uruchamia jednocześnie myślenie o relacjach płci, wskazując na pojęcie *gender* (*genre*)[92]. We Francji i Stanach Zjednoczonych historia kobiet jest najczęściej rozumiana jako historia relacji między płciami, a słowo/pojęcie *gender/genre* wskazuje na społeczną konstrukcję płci oraz ujmowanie owych relacji jako relacji władzy.

Nie jest to jednak jedyny problem historiograficzny towarzyszący rekonstrukcji obecności kobiet w historii w Polsce, na co zwraca uwagę zarówno Solarska, jak i z nieco innej, socjologicznej perspektywy, Elżbieta Matynia. Pierwsza z badaczek pisze o potrzebie wypracowania narzędzi *„adekwatnych do opisu relacji płci oraz sytuacji kobiet w Polsce"*[93], czyli takich, które nie będą bezpośrednio stosowanymi kalkami, wcześniej użytymi w badaniach i opisach innych społeczeństw, na przykład amerykańskiego czy francuskiego. Solarska twierdzi też, i trudno się z nią nie zgodzić, że dyskusyjna jest teza o istnieniu uniwersalistycznej „natury kobiecej", która łączy wszystkie kobiety na świecie. Takie podejście w badaniu sytuacji i pozycji kobiet i relacji płci w różnych kontekstach historycznych i kulturowych prowadzi bowiem do utrwalania i powielania jednego wzoru (na przykład amerykańskiego czy francuskiego), co godzi już bezpośrednio w znaczenie i powagę feminizmu (*gender*) jako perspektywy badawczej i analizy rzeczywistości społecznej[94]. Rozwiązaniem jest wypracowanie takich narzędzi, dzięki którym możliwe będzie ukazanie regionalnej specyfiki, odmienności sytuacji kobiet w różnych częściach świata, co z kolei pozwoli lepiej zrozumieć lokalne uwarunkowania społeczne oraz porównać te regionalne

91. D. Musiał, *Kobieta i mężczyzna w świecie antycznym: uwagi o starych sporach i nowych oczekiwaniach*,
92. Ch. Bard, *Une preference pour l'histoire des femmes*, s. 99-105. Za: M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa*, s. 78.
93. E. Matynia, *Demokracja performatywna*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s.170-171.
94. M. Solarska, *„French Feminism"*, s. 131.

odmienności ze zuniwersalizowanym modelem – porównać, ale nie zredukować.[95] Podobnie problem widzi Matynia, gdy pisze o budowaniu społeczeństwa obywatelskiego w krajach postkomunistycznych. Autorka wielokrotnie w swojej pracy przestrzega przed naturalną pokusą do przykładania do regionalnych czy krajowych różnic kategorii *„wypracowanych za oceanem"*[96] lub odwrotnie. Co zatem z wzorcami wypracowanymi na Zachodzie? Matynia widzi tę sprawę następująco: *„feminizm zachodni, ze swym misjonarskim przesłaniem, stoi przed zadaniem poznania społeczeństw i kultur, do których się zwraca"*[97]. Za Ann Snitow proponuje także podjąć próbę zrozumienia przez zachodnie badaczki właśnie tych odrębności i różnic z *„hermeneutyczną szczodrością"*[98]. I dalej: *„feminizm jest projektem politycznym i kulturowym o wymiarze globalnym, ale ma swoje lokalne sposoby ekspresji i osiągnięcia, które nie zawsze poddają się dosłownej translacji. Być może największą siłą feminizmu jest polifonia jego głosów i strategii"*[99].

Badaczka podaje także powody, dla których rola kobiet w historii, społeczeństwie i przestrzeni publicznej jest mocno zmarginalizowana i trywializowana. Jednym z nich, i chyba najważniejszym, jest romantyczny paradygmat, wzmacniany przez literaturę z tego okresu, który stworzył kult kobiety jako klucza do natury i kosmosu z dość specyficznym kontraktem płci między „rycerzami a damami", jak to nazwała Sławomira Walczewska[100]. Powołując się na Walczewską, krytykuje Matynia także inne kategorie wiążące dla polskiego dyskursu feministycznego, przede wszystkim pojęcie „Matki Polki", czyli symbol kobiecego patriotyzmu, gdzie kobieta definiowana jest przez macierzyństwo, obowiązek i ducha poświęcenia, a więc nadal dyskryminowana, przebrana *„w maskę uwielbienia"*, *„protekcjonalnie adorowana"* i *„łaskawie poniżana"*[101]. Demaskując wiele przykładów krzywdzących dla kobiet relacji płci, odwołuje się Matynia do najbliższej jej historii najnowszej, w tym historii wojny, gdzie: *„konieczność konspiracji przełamywała i wyeliminowała przedwojenne standardy przyzwoitości, łącznie z rolami tradycyjnie przypisanymi kobietom. Młodzi mężczyźni i kobiety znikali razem w środku nocy z konkretnymi tajnymi zadaniami. Do domów wracali rzadko i wszyscy byli rycerzami. Kobiety nie były już tylko moralnymi gwarantkami odwagi i ofiarności swoich synów i mężów: Walczyły i w ten sposób poświęcały swoje życie – obok mężczyzn i niezależnie od mężczyzn"*[102].

Ta rola kończyła się jednak wraz z nadejściem spokojnych czasów, gdzie ofiara życia i walka nie była potrzebna, a kobiety mogły wreszcie pójść sobie do domu! Tymczasem historia najnowsza kobiet w Polsce, i szerzej w Europie Środkowo-Wschodniej, dopiero po roku 1989 nabrała/nabiera nowej prędkości[103]. Fundacyjny był/jest w tym względzie dorobek Zespołu Badawczego Historii Społecznej Polski XIX i XX wieku (Uniwersytet Warszawski), kierowanego przez wspominanych A. Żarnowską i A. Szwarca, Interdyscyplinarnego Zespołu Badawczego Problemów Kobiet na UAM w Poznaniu, kierowanego przez Elżbietę Pakszys oraz Zespołu Badań nad Kobietami i Rodziną IFiS PAN w Warszawie. Na szczególną uwagę, w kontekście naszego projektu, zasługuje fakt, iż zainteresowaniu badawczemu historią kobiet towarzyszą liczne inicjatywy dokumentacyjne, w czym jednak przodują nie ośrodki i zespoły akademickie, ale stowarzyszenia, fundacje oraz ośrodki o charakterze społecznym, społeczno-edukacyjnym i dokumentacyjnym. Jak wynika z powyższego, w historii najnowszej kobiet, mimo jej istotnego rozwoju w ostatnim XX-leciu, istnieje ogromny obszar niezagospodarowany, nieznany. Z drugiej strony, i zwłaszcza w ostatnich latach, przybywa badań i publikacji na ten temat, by wymienić tylko

95. *Ibidem*.
96. *Ibidem*, s. 171.
97. *Ibidem*, s. 145.
98. *Ibidem*, s. 171. Zob.: A. Snitow, *Response* (w:) Joan W. Scott i in. (red.), *Transitions, Enviroments, Translations: Feminism in International Politics*, New York – London: Routledge, 1997.
99. E. Matynia, *op. cit.*,s. 171.
100. *Ibidem*, s. 159. Por.: S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki*, Kraków: Wydawnictwo Efka, 1999.
101. E. Matynia, *op. cit.*, s. 160.
102. *Ibidem*, s. 161.
103. A. Grzybek (red.), *Kobiety w czasach przełomu 1989-2009. Polska, Czechy, Słowacja, Niemcy Wschodnie, Ukraina*, Koordynacja: A. Grzybek, A. Mrozik, Warszawa: Przedstawicielstwo Fundacji im. H. Bolla w Polsce, 2009.

anglojęzyczną pracę Małgorzaty Fidelis[104], badaczki międzynarodowego projektu ukierunkowanego na ocalanie pamięci kobiet z Europy Środkowo-Wschodniej, zainaugurowanego w roku 1995 przez Jirinę Siklovą z praskiego Centrum Gender Studies pt. „Pamięć kobiet" (*Women's Memory Project*), Tatiany Czerskiej, badającej osobiste narracje kobiet w Polsce po 1944 roku (literatura wspomnieniowa)[105], Hanny Świdy-Zięby, portretującej pokolenia polskiej młodzieży w PRL[106], Ewy Kondratowicz, która przeprowadziła i opublikowała wywiady z polskimi opozycjonistkami[107], a ostatnio wydała także książkę *Być jak narodowy sztandar. Kobiety i Solidarność*[108], podsumowującą jej wcześniejsze badania czy Shany Penn – autorki *Podziemia kobiet*[109]. Kwestia udziału kobiet w ruchu „Solidarności" w kontekście ich późniejszego wykluczenia z tego ruchu stała się tematem filmu dokumentalnego Marty Dzido i Piotra Śliwowskiego pt. *„Solidarność wg kobiet"* (2015). Podobny projekt upamiętniania kobiet dysydentek rumuńskich zrealizowała Claudia Florentina Dobre[110]. Ta sama badaczka pracuje w zespole polsko-rumuńsko-niemieckim z Bernadette Jonda, Izabelą Skórzyńską i Anną Wachowiak wokół problematyki historii życia kobiet w okresie komunizmu pt. *„Odbudować przeszłość, aby odzyskać przyszłość. Narracje życia kobiet w komunizmie"*[111]. „Kobietą w systemie" zajęła się także Fundacja Ośrodka „Karta". Żeńskie historie w kolejnych numerach tego kwartalnika historycznego były częste, a jeden z numerów („Karta" 2012/71) w całości został poświęcony kobiecie („Kobieta wobec systemu").

Pomimo tych wszystkich inicjatyw obecność kobiet w historii nadal pozostawia wiele do życzenia i nie jest to tylko polskie czy środkowo-wschodnio-europejskie doświadczenie. Tym gorzej rzecz się ma w przypadku szkolnej edukacji historycznej, która najbardziej nas tu interesuje[112]. W Europie sprawa ta wygląda różnie. Lepiej w Europie zachodniej, ciągłe słabo w Europie środkowo-wschodniej. Stąd rosnąca potrzeba badań szkolnych narracji podręcznikowych także pod kątem równościowym[113]. Tymczasem bowiem polskie środowisko nauczycieli i metodyków charakteryzuje raczej słaba świadomość, a w niektórych przypadkach także opór wobec idei promowania i wdrażania egalitaryzmu rodzajowego. Stąd tak potrzebna jest praca na rzecz zmiany świadomości w kierunku emancypacji kobiet jako bohaterek „szkolnej" przeszłości. Tu jednak, jak na razie, prym wiodą nie szkoła, a organizacje pozarządowe[114].

Inaczej rzecz się ma we Francji, gdzie systematycznie powstają raporty na temat obecności kobiet w podręcznikach historii, między innymi kompleksowy raport z roku 1997, przygotowany

104. M. Fidelis, *Women, communism, and industrialization in postwar Poland*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
105. T. Czerska, *op.cit.*
106. H. Świda-Zięba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2011.
107. E. Kondratowicz, *Szminka na sztandarze*.
108. E. Kondratowicz, *Być jak kolorowy sztandar. Kobiety i Solidarność*, Warszawa: Scholar, 2012.
109. S. Penn, *Podziemie kobiet*.
110. C.-F. Dobre, *Repression and Resistance. Women Remembering their Daily Life in Romanian Communist Prisons*, „Martor", 2012, no. 17, C.- F. Dobre, *Vies menottées, paroles libérées. Témoignages des anciennes persécutées politiques roumaines*, Saarbrücken: Editions universitaires européennes, 2010.
111. C-F. Dobre, B. Jonda, I. Skórzyńska, A. Wachowiak, *Regaining the future by rebuilding the past? Women's narratives of life during communism*, „Sensus Historiae" 2015, nr 1.
112. Patrz: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17). Por.: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska (red.), *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*; I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska *„Niegodne historii". O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce*, „Sensus Historiae" 2013, nr 4, s. 47-70 .
113. Na przykład: M. Commeyras, D. E. Alvermann, *Reading about Women in World History Textbooks from One Feminist Perspective*, „Gender and Education", 1996, Vol. 8, Issue 1, s. 31-48.
114. Warto wymienić chociażby: Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt", Projekt: *„Równość od przedszkola"* Śląskiej Strefy Gender, czy projekt Fundacji Feminoteki *„Gendernmeria. Równościowy monitoring"*; Magdalena Środa, ówczesna pełnomocniczka rządu ds. równego statusu kobiet i mężczyzn, w 2005 roku zorganizowała konkurs na podręcznik promujący zasadę równości i tolerancji. Wyróżnienia dostały: podręcznik dla III klasy gimnazjum *„Świat nowoczesny"* część 1. i 2., Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2004; podręcznik dla II i III klasy liceum i technikum *„Przeszłość to dziś"*, Warszawa: Wydawnictwo Stentor, 2004; podręcznik dla gimnazjalistek i gimnazjalistów *„Ja i ty"*, Warszawa: Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, 2000; podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych *„Wiedza o społeczeństwie"*, Paweł Śpiewak, Hubert Izdebski, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2004.

na prośbę ówczesnego premiera Francji Alain'a Juppena, dotyczący problemów reprezentacji mężczyzn i kobiet w narracjach szkolnych. Raport ów przygotowany został przez aktywnych ówcześnie polityków, Simone Rignault oraz Philippe'a Richerta[115]. Jego autorzy wykazali żywą obecność stereotypów ze względu na płeć w szkolnych podręcznikach oraz stwierdzili, że ich bohaterki obsadzane są najczęściej w rolach matek i żon. W raporcie wskazano także na deficyt wielu wybitnych kobiet, a historię tych, które zostały uwzględnione w podręcznikach, uznano za niewystarczającą[116]. Raport nie ograniczał się przy tym tylko do informacji, czego w podręcznikach nie ma, ale zawierał także rekomendacje: (1) jak zapobiegać uprzedzeniom ze względu na płeć; (2) listę osób zaangażowanych w „misję"; (3) listę lektur odnoszących się do problemu seksizmu w podręcznikach; (4) tabele przydatna do odczytywania podręczników szkolnych pod kątem obecności kobiet. W raporcie odniesiono się także do europejskiego projektu „Ariane", promującego równość płciową. Autorzy raportu dużo uwagi poświęcili nie tylko samym podręcznikom czy innym środkom dydaktycznym, ale także samym edukatorom/kom i nauczycielom/kom. W konkluzjach S. Rignault i Ph. Richert napisali, że szkoła ma obowiązek kształtować równościowe wartości, że każdy ma prawo uczestniczyć w życiu publicznym, a kobiety powinny stać się aktywnymi kreatorkami/aktorkami zmian społecznych[117]. Dbałość o równość genderową w szkole i podręcznikach była/jest świecie francuskojęzycznym tematem ciągłych dyskusji i publikacji. Przykładami mogą być opracowania: „Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignee?", przedstawione przez Annette Wieviorka[118] oraz „La place de les femmes dans les manuels d'histoire du secondaire" opracowane przez Amandine Berton-Schmitt[119]. Numer czasopisma „Resonances" (kwiecień 2000) także poświęcony był równości w szkole (*l'egalite des genres a l'ecole*)[120]. Najnowszym wkładem w szkolną praktykę myślenia egalitarnego dotyczącego płci jest podręcznik, który ukazał się we Francji w roku 2013 zatytułowany: *Kobiety i mężczyźni w historii. Wspólna przeszłość. Antyk i Średniowiecze*[121].

115. S. Rignault, P. Richert, *Rapport au Premiere minister. La representations des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris 1997.
116. *Ibidem*, s. 46-59.
117. *Ibidem*, s. 70.
118. A. Wieviorka, *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignee?*, PDF,[http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/04022705pdf-b193.pdf2004.], dostęp: 24.08.2014 r.
119. A. Berton-Schmitt, *La place de les femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*, Grenoble: Institut d'Etudes Politiques de Grenoble, 2005.

Metodologia badań

Na potrzeby niniejszego opracowania przeprowadzono analizę ilościowo-jakościową podręczników do nauczania/uczenia się historii w gimnazjum i klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej, zatwierdzonych do użytku szkolnego zgodnie z wytycznymi tzw. „Nowej Podstawy Programowej" z roku 2008[122]. Badaniu poddano 37 podręczników (w tym 28 podręczników do gimnazjum oraz 8 podręczników do klasy pierwszej szkoły ponadgimanzjalnej, a więc wszystkie, jakie znalazły się na liście ministerialnej do 2013 roku (wyjąwszy podręcznik anglojęzyczny do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej, będący odpowiednikiem wersji polskiej poddanej badaniu)[123]. Taki, celowy dobór badanej próby wynika z faktu, iż w świetle nowej podstawy programowej to właśnie historia gimnazjalna i w kontynuacji historia w klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej stanowi korpus wiedzy historycznej (od czasów najdawniejszych po historię najnowszą) obowiązującej wszystkie absolwentki i absolwentów polskiej szkoły publicznej.

37 przebadanych podręczników poddałyśmy analizie ilościowo-jakościowej (analiza treści), ze względu na obecność kobiet w narracji podręcznikowej i w jej poszczególnych segmentach

120. „Resonances", kwiecień, 2002.
121. C. Marissal, E. Gubin, C. Jacques, A. Morelli, *Femmes et hommes dans l'histoire. Un passe commun. Antiquite et Moyen Age,* Naumur: Labor Education, 2013.
122. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2009 wraz z późniejszymi zmianami [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2012.
123. http://www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php, dostęp 30.12.2014 r.

(tekst główny, poboczny, materiał wizualny). W tradycyjnej analizie treści opartej na systematycznym badaniu „jawnej treści" przekazu przy pomocy z góry określonych przez badacza/badaczkę kategorii zakłada się, że częstotliwość występowania w tekście określonych kategorii zjawisk wyraża dominujące tematy i znaczenia. Metoda ta okazała się przydatna w systematyzacji i ilustracji pewnych tendencji w sposobie prezentowania kobiet w kontekście takich kategorii jak wiek, sytuacja rodzinna czy rola życiowa. W związku z tym jednak, że wyniki statystyczno-zliczeniowe badań nie są w stanie przybliżyć poziomu tekstu, który określa się mianem „ukrytego", zastosowana została przez nas jakościowa analiza zawartości podręczników. Zgodnie z tą perspektywą, ważniejsze dla znalezienia sensu przekazów były owe ukryte, niejawne i zakamuflowane znaczenia i założenia, które z kolei stanowiły dla nas informację na temat szerszego kontekstu kulturowego, w jakim tekst powstał i funkcjonuje. W analizie jakościowej zakłada się, że znaczenie społecznie wytworzonego tekstu nigdy nie jest „niewinne", bowiem kryje się za nim jakiś sens, cel, ideologia lub czyjś interes. Słowem, że każdy tekst ma charakter dyskursywny. Wnioski jakościowej analizy mogą dotyczyć nie tylko intencji nadawcy tekstu i zakładanych przez autorów/autorki cech odbiorców/odbiorczyń, ale także cech kultury i społeczeństwa w którym funkcjonują[124]. Jakkolwiek nasza analiza dotyczyła danych ilościowych, zawarte poniżej wnioski odnoszą się zwłaszcza do badania warstwy wizualnej podręczników, gdzie obecność kobiet jest zarazem i bogato reprezentowana, i w wielu przypadkach niezreflektowana.

124. T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych,* (w:) T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydaw. Akadem. „Żak", 1995; R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985, s. 193; M.B. Miles, A.M Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Trans Humana, 2000; D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007. Szeroko na ten temat: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *„Niegodne historii"? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet.*

Wnioski

1. Analiza ilościowa wg kategorii:

▶ obecność kobiet w tekście głównym i pobocznym podręcznika (bez powtórzeń) oraz w warstwie wizualnej jako obecność zreflektowana i niezreflektowana

Tabela 1. Reprezentacja kobiet w podręcznikach do nauczania/uczenia się historii w gimnazjum oraz pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej na podstawie analizy 37 podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego po roku 2010.

Epoka	Kobiety w tekście głównym podręcznika imiennie, bezimiennie, zbiorowo Liczebność/udział%	Kobieta(y) w warstwie wizualnej podręcznika z podpisem odnoszącym się do niej/nich Liczebność/udział%	Kobieta (y) w warstwie wizualnej podręcznika z podpisem nieodnoszącym się do niej/nich Liczebność/udział%
Prahistoria	6 (43%)	8 (57%)	0 (0%)
Starożytność	74 (32%)	104 (45%)	52 (23%)
Średniowiecze	100 (32%)	123 (40%)	86 (28%)
Nowożytność	112 (27%)	141 (34%)	163 (39%)
XIX wiek do 1918 roku	130 (23%)	111 (20%)	324 (57%)
XX/XXI wiek	243 (34%)	83 (12%)	382 (54%)
Razem	665 (30%)	570 (25%)	1007 (45%)

Źródło: Badania własne.

Jak pokazały nasze badania odnoszące się do podręczników historii w gimnazjum, proporcja udziału kobiet i mężczyzn w szkolnej narracji podręcznikowej ma się jak 1 do 9[125]. Nie inaczej przedstawia się sytuacja w podręcznikach do szkoły ponadgimnazjalnej. Z kolei udział kobiet w tekście głównym wszystkich 37 zbadanych podręczników oraz w ich warstwie wizualnej zreflektowanej (to znaczy zawsze wtedy, gdy w podpisie pod materiałem wizualnym jest mowa o kobietach) jest dość proporcjonalny (Tabela 1). Znacznie bogatsza jest w badanych podręcz-

125. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *„Niegodne historii"?, O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet*, s. 87-146.

nikach reprezentacja kobiet w warstwie wizualnej niezreflektowanej.

Symptomatyczne dla tej kwestii są przykłady:

- reprodukcji obrazu: *„Eugènie Delacroix (...) Masakra na Chios upamiętnia rzeź greckiej ludności, dokonaną przez wojska tureckie w 1822 roku. Co świadczy o romantycznym charakterze tego obrazu?”*[126];
- fotografia przedstawiająca ekspedientki i klientki sklepu w ogarniętym kryzysem PRL-u z podpisem: *„Puste półki w sklepie mięsnym”*[127];
- fotografia „zaprzęgu konnego” podczas bronowania, który to zaprzęg stanowią kobiety, a to w związku z rekwizycją koni podczas I wojny światowej[128].

Ponadto w każdym z powyższych przykładów ukryta jest przemoc symboliczna wobec kobiet bohaterek przedstawień ikonograficznych, o czym dalej.

Jak wynika z powyższego zestawienia (Tabela 1), reprezentacja kobiet rośnie szkolnej narracji podręcznikowej wraz z przechodzeniem ich autorów/autorek do kolejnych epok historycznych, co ma swoje uzasadnienie w historycznie udokumentowanej podmiotowości kobiet poczynając od epoki oświecenia i na współczesności kończąc. Zarazem ten przyrost reprezentacji zawdzięczają kobiety zwłaszcza zastosowaniu przez autorki/autorów podręczników licznych reprodukcji i fotografii, których są one bohaterkami, choć nie do nich w pierwszym rzędzie ten materiał odsyła. Wskazuje to na potencjał, jaki tkwi w historii, w tym w historii wizualnej, gdy idzie o reprezentację kobiet w dziejach, w źródłach, w tym wizualnych oraz w historiografii, i który możliwy jest do wykorzystania na lekcjach historii, pod warunkiem jednak uwrażliwienia

126. E. Chorąży, K. Dyba, S. Zając, *Poznajemy Przeszłość 3*, Toruń: Oświatowiec, 2011, s. 13.
127. A. Brzozowski, G. Szczepański, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918-2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Warszawa: Stentor, 2012, s. 252.
128. J. Ustrzycki, *Ciekawi świata. Historia podręcznik zakres podstawowy*, Gdańsk: Operon, 2012, s. 55.

nauczycieli/nauczycielek, a w konsekwencji uczniów/uczennic, na tę ukrytą, milczącą kobiecą obecność w podręcznikach.

2.Analiza jakościowa pogłębiona:

- narracja wszystkich badanych podręczników zdominowana jest przez historię polityczną, a w dalszej kolejności gospodarczą, społeczną i kultury. Często też jest to historia zdarzeniowa. Zdecydowanie brakuje w niej rozbudowanych wątków dotyczących życia codziennego, kobiet i dzieci, historii postkolonialnej, w tym historii pozaeuropejskich kręgów kulturowych. W ostatnim przypadku chodzi także oczywiście o przedstawienie historii kobiet reprezentujących inne niż europejska kultur;
- w podręcznikach zdecydowanie dominuje androcentryczny język narracji;
- niedoreprezentowane w sensie ilościowym, choć wymieniane i opisywane w podręcznikach kobiety, pojawiają się w nich nader często jako boginie, bohaterki dzieł sztuki, jako bohater zbiorowy. W przypadku bohaterek dzieł sztuki, reprodukcje obrazów, miniatur, rzeźb, płaskorzeźb i fotografii są w pierwszym rzędzie reprezentacją konwencji i stylu i świadczą o geniuszu ich twórców – w 99% mężczyzn. W przypadku kobiet – bohaterów zbiorowych – ich obecność w narracji przykrywa jej androcentryczny język, co nie skłania do refleksji nad ich obecnością w dziejach, tym bardziej nie wskazuje na ich dziejową sprawczość;
- do wyjątków należą boginie i Spartanki (w odniesieniu do starożytności), nieliczne królowe, księżne i święte (średniowiecze, epoka nowożytna), sufrażystki, emancypantki, powstanki, artystki, władczynie, głowy państw, sportsmenki i jedna naukowczyni (XIX i XX wiek), których „szkolną” historię poznajemy przez pryzmat podejmowanych przez nie działań i skutków tych działań;
- mieszczanki i chłopki pojawiają się w podręcznikach jako bohater zbiorowy aż do końca epoki nowożytnej. Robotnice w historii wieku XIX, zwłaszcza jednak jako ofiary wyzysku; dopiero w historii wieku XX, w tym I i II wojny światowej, omówione zostały we wszystkich analizowanych podręcznikach kwestie zatrudniania kobiet w miejsce walczących na frontach wojen-

nych mężczyzn i związane z tym faktem takie zjawiska, jak zmiana stylu życia i obyczajowości, modelu rodziny (w tym przypadku także w związku z kulminacją w latach 60. XX wieku ruchów kontrkulturowych), walka kobiet o prawa wyborcze, o prawo do edukacji;

- zdecydowanie doreprezentowanym, ale także stereotypowo przedstawionym w podręcznikach wątkiem jest kwestia mody i stroju kobiet ze względu na ich status społeczno-ekonomiczny oraz wspomnianą już zmianę stylu życia i obyczajowości;
- w przeważającej większości tzw. zwykłe kobiety reprezentowane są w szkolnej narracji podręcznikowej jako ofiary dyskryminującego prawa rodzinnego, małżeńskiego, obywatelskiego, jako ofiary polityk dynastycznych, ubóstwa, chorób, wojen, bitew i rewolucji;
- w podobnym duchu przedstawiane są „wyemancypowane" obywatelki socjalistycznych państw (jak traktorzystki czy kołchoźnica w pracy Wiery Muchiny *Robotnik i Kołchoźnica*);
- znacznie częściej akcentuje się w podręcznikach brak praw kobiet i ich przywiązanie do domu oraz rodziny niż zmiany tej sytuacji, brakuje także odniesień do zróżnicowanej sytuacji kobiet w poszczególnych państwach i społeczeństwach ze względu na ich różny status społeczno-ekonomiczny i kapitał kulturowy, wreszcie rozbudowanych wątków dotyczących pracy kobiet, ich awansu społecznego i zawodowego (te kwestie pojawiają się nieśmiało dla opisania starożytnych heter i Spartanek, kobiet religijnych i władczyń w średniowieczu, władczyń i właścicielek salonów oświeceniowych, a następnie dla opisania emancypacji kobiet jako skutku I i II wojny światowej, w tym przedstawienia nielicznych kobiet głów rządów i państw w Polsce, Europie i na świecie w II połowie XX wieku i później);
- niewielka jest w analizowanych podręcznikach reprezentacja kobiet wojowniczek (są to Joanna D'Arc, Henryka Pustowójtówna i Emilia Plater, Elżbieta Zawacka, Anna Walentynowicz), a wśród bohaterek bezimiennych – powstanki warszawskie oraz orlęta lwowskie;
- równie niewiele miejsca poświęcono w podręcznikach kobietom mecenaskom, działaczkom społecznym, kobietom angażującym się, jak Irena Sendlerowa (to wyjątek), w ratowanie życia innych, choć z drugiej strony, w materiale wizualnym widzimy kobiety pielęgniarki, nauczycielki, itd.;
- niemal zupełnym milczeniem pominięta została w podręcznikach kwestia seksualności kobiet wyjąwszy bogato omawiane we wszystkich podręcznikach macierzyństwo; tym bardziej należy wymienić dwa podręczniki do klasy I szkoły ponadgimnazjalnej, gdzie w pierwszym przypadku: autor zdecydował się wspomnieć o przemianach społecznych i obyczajowych 2. połowy XX wieku także w kontekście antykoncepcji farmakologicznej, rozluźnienia związku między seksem a prokreacją, o pracy kobiet i ich niezależności, o ich osobistym rozwoju, o walce kobiet o prawo do aborcji, o wykonanie przez nie tych prac i zawodów, które dotąd zarezerwowane były dla mężczyzn, o zmianie modelu rodziny, a nawet o postulatach wybranych środowisk feministycznych do odrzucenia rodziny jako instytucji organizującej życie współczesnych kobiet[129]; w drugim z wymienionych podręczników jego autorzy i autorki odnieśli się z kolei do *in vitro* oraz genetyki, wskazując na ich znaczenie dla jakości życia współczesnych kobiet i mężczyzn[130];
- atutem kobiety – bohaterki szkolnej narracji podręcznikowej jest w świetle tej narracji jej uroda, tu zwłaszcza gdy mowa jest o małżeństwie oraz muzach wielkich artystów, o artystkach filmowych, rzadziej teatralnych, o idolkach popkultury, jak Marylin Monroe;
- w związku z kobiecą seksualnością i cielesnością pojawiają się natomiast w podręcznikach praktyki piętnujące kobiety „przebiegłe" i „złe", wykorzystujące mężczyzn dla własnych celów, tu symbolicznym przykładem jest sposób przedstawiania Kleopatry i Katarzyny II, a także kobiety bohaterki historii romansowych (jak Barbara Radziwiłłówna) i sensacyjnych (jak „trucicielka" Bona), wreszcie kobiety czarownice – ofiary nowożytnych stosów;

129. D. Stola, *Historia wiek XX. Podręcznik*, Warszawa: PWN, 2012, s. 136-137.
130. B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Część II. Historia. Historia najnowsza, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Gdańsk: Operon, 2012, s. 88.

- zdarza się, choć bardzo rzadko, że sięgając do tekstów źródłowych/źródeł ikonograficznych lub relacjonując je, autorzy/autorki podręczników reprodukują powielane w nich stereotypy, np.: w przedstawieniu twórczości Rubensa, gdy autorzy jednego z podręczników zdecydowali się w podpisie na następujące wyjaśnienie znaczenia zwrotu *"rubensowskie kształty": „(...) Upodobanie artysty do malowania osób o obfitych kształtach, zwłaszcza kobiet, sprawiło, że jego nazwisko weszło do języka potocznego. Często mówimy o 'rubensowskich kształtach', chcąc w delikatny sposób opisać osobę, niezbyt szczupłą"*[131], wzmacniając tym samym stereotyp kobiecego piękna wyrastający z dzisiejszego przekonania, że musi to być osoba szczupła, i ignorując ideał, fundowany na różnych aspektach kobiecej urody w różnych epokach i kręgach kulturowych, w tym przypadku w Europie w okresie baroku. Innym przykładem jest zilustrowanie współczesnych chorób cywilizacyjnych fotografią dwóch otyłych dziewczynek[132];
- niewielka jest w podręcznikach reprezentacja kobiet innych kultur, w tym grup etnicznych, narodowych i religijnych, spoza kręgu europejskiego (są to tylko w jednym podręczniku żona Czyngis-Chana, kobiety arabskie, kobiety czarnoskóre, w tym zwłaszcza niewolnice, ewentualnie artystki estradowe i jazzmanki, kobiety Dalekiego Wschodu, zwykle jednak jako tło dla pierwszoplanowych postaci przywódców, Żydówki i Romki, czasami, ale niezwykle rzadko wyznawczynie kościoła wschodniego);
- jeśli w narracji podręcznikowej pojawia się informacja o wieku kobiet, to zwykle sprzęgnięta z ich wczesnym zamążpójściem (jak w przypadku Jadwigi Andegaweńskiej we wszystkich analizowanych podręcznikach) lub z ich trudnym charakterem i/lub brzydotą, jak w np. przypadku Bony Sforzy. Pisze się bowiem o niej, że:

131. J. Chachaj, J. Drob, *Historia 2*, Warszawa: PWN, 2010, s. 52.
132. A. Brzozowski, G. Szczepański, *Dzieje najnowsze 1918-2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Warszawa: Stentor, 2012, s. 305.

Królowa Bona w wieku 27 lat (...) I dziewięć lat później. Po sześciu porodach w ówczesnych warunkach ma twarz starej kobiety. Portrety z 1521 i 1530 roku[133].

I ilustruje ten fakt ryciną:

Ilustracja 1.

Źródło: T. Małkowski, J. Rześniowiecki, Podróże w czasie 2, s. 212.

133. T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Podróże w czasie 2*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2010, s. 212.

Do wieku kobiet nawiązano też w podręczniku poprzez odwołanie do pism Leonarda da Vinci o portretowaniu kobiet starych i młodych:

Leonardo da Vinci pozostawił takie rady dla artystów malarzy: (...) Kobiety powinno się przedstawiać w ruchach wstydliwych, z nogami silnie złączonemi, z ramionami skupionemi, z głową nieco pochyloną i na bok zwróconą. Kobiety stare winny mieć ruchy gwałtowne, szybkie i gniewne, na sposób furyj piekielnych, a ruchy te winny się objawiać raczej w ramionach i głowie aniżeli w nogach[134].

Zadanie: Jak sądzisz, dlaczego zdaniem Leonarda, kobiety należy przedstawiać w 'ruchach wstydliwych'? Jak oceniał on charakter kobiet starszych?[135].

Rekomendacje

Analiza 37 podręczników do nauczania/uczenia się historii w gimnazjum oraz pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej skłania do postawienia następujących postulatów w związku z (nie)obecnością kobiet w szkolnej narracji podręcznikowej:

(1) zrównoważenie szkolnej narracji podręcznikowej zdominowanej przez historię polityczną i wprowadzenie w tych samych proporcjach historii społecznej, gospodarczej, a także mikrohistorii, historii życia codziennego, kobiet, dziecka i rodziny, postkolonialnej;

(2) wykorzystanie potencjału tkwiącego w warstwie wizualnej podręczników z akcentem położonym na jawny program przedstawiania obecności i sprawczości kobiet w dziejach, tak jak dzieje się to w przypadku mężczyzn;

(3) krytyczne podejmowanie tych wątków z historii, które wskazują na historycznie patriarchalny charakter społeczeństw europejskich;

(4) wzbogacenie szkolnej narracji podręcznikowej o historie kobiet z innych kręgów kulturowych i cywilizacyjnych;

134. G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki 2*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2009, s. 65.
135. *Ibidem*.

(5) uzupełnienie narracji o sukcesy kobiet wywodzących się z różnych warstw społecznych jako przeciwdziałanie stereotypowi, że tylko kobiety o wysokich statusach osiągały w przeszłości sukcesy, podczas gdy te o niskich nic nie osiągnęły lub były ofiarami historii;

(6) przełamanie tendencji do androcentrycznego języka narracji, wykluczającego i/lub marginalizującego udział kobiet w dziejach;

(7) odstąpienia od zbiorowego/esencjonalnego przedstawiania kobiet jako bytów na poły ahistorycznych (typowych dla epoki, ale już nie koniecznie dla określonego kręgu kulturowego, statusu społecznego, ekonomicznego, itd.)[136]. ◀

136. Por. A. Kusiak-Browstein in: *Płeć kulturowa, 'doświadczenie' i wojna – kilka metodologicznych uwag o wykorzystaniu relacji wspomnieniowych*, (w:) A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i rewolucja obyczajowa: Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX* , Warszawa: DiG, 2005, s. 410-416.

Bibliografia

Aries P., *Historia dzieciństwa*, Gdańsk: Wydawnictwo Marabut, 1995.
Aries Ph., *L'Histoire des mentalites* (w:) J. Le Goff, R. Chartier, J. Revel (red.), *La Nouvelle histoire*, Paryż: Retz-C.E.P.L, 1978.
Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen Liga Republikańska, 1998.
Bard Ch., *Les femmes dans la société française*, Paris: Collection U.A. Colin 2001.
Bard Ch., *Une preference pour l'histoire des femmes* (w:) dir. D. Fougeyrollas-Schwebel, Ch. Plante, M. Riot – Sarcey, C. Zaidman, *Le genre comme categorie d'analyse. Sociologie, histoire*, literature, Paris 2003.
Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, (w:) T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydaw. Akadem. „Żak", 1995.
Bem S. L., *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review" 1981, nr 88.
Berton – Schmitt A., *La place de les femmes dans les manuels d'histoire du secondaire*, Grenoble: Institut d'Etudes Politiques de Grenoble, 2005.
Bieniek M., *Hasło: Podręcznik szkolny historii*, (w:) J. Maternicki (red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004.
Bogucka M., *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2006.
Bogucka M., *Kwestia kobieca okiem historyka*, „Teksty Drugie" 1993, nr 4-5-6.
Bonafoux C., Cock-Pierrepont L. De, Falaize B., *Mémoires et histoire à l'école de la République*, Paris: Armand Colin, 2007.
Brzozowski A., Szczepański G., *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918-2006. Podręcznik do historii dla klasy I szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Warszawa: Stentor, 2012.
Budzińska J., *Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów w Wielkopolsce*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2014.
Burda B., Halczak B., Józefiak R. M., Roszak A., Szymczak M., *Część II. Historia. Historia najnowsza, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych, zakres podstawowy*, Gdańsk: Operon, 2012.
Burke P., *Historia kulturowa. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.
Burke P., *The French Historical Revolution. The Annales School 1929–1989*, Stanford: Stanford University Press, 1990.
Chachaj J., Drob J., *Historia 2*, Warszawa: PWN, 2010.
Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *„Niegodne historii". O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce*, „Sensus Historiae", Studia Interdyscyplinarne. 2013/3.
Chmura–Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *„Niegodne historii". O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2015.
Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I. (red.), *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
Chorąży E., Dyba K., Zając S., *Poznajemy Przeszłość 3*, Toruń: Oświatowiec, 2011.
Ciechomska M., *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań: Wydawnictwo Brama, 1996.

Commeyras, M., Alvermann, D. E., *Reading about Women in World History Textbooks from One Feminist Perspective*, "Gender and Education", Volume 8, Issue 1, 1996.
Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
Czerska T., *Między autobiografią a opowieścią rodzinną. Kobiece narracje osobiste w Polsce po 1944 roku w perspektywie historyczno-kulturowej*, Szczecin :Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2011.
Czerwińska A., J. Piotrowska, *20 lat zmian. Raport. Kobiety w Polsce w okresie transformacji 1989 – 2009*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, 2009.
Delimata M., *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2004.
Delumeau J., Roche D. (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Warszawa: Wydawnictwo Volumen, 1995.
Dobre C.- F., *Repression and Resistance. Women Remembering their Daily Life in Romanian Communist Prisons*, „Martor", 2012, no. 17.
Dobre C.- F., *Vies menottées, paroles libérées. Témoignages des anciennes persécutées politiques roumaines*, Saarbrücken: Editions universitaires européennes, 2010.
Domańska E., *Filozoficzne rozdroża historii* (w:) E. Domańska, J. Topolski, W. Wrzosek *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994.
Domańska E., *Historia feminizmu i feministyczna historia*, „Odra" 1994, nr 7-8.
Domańska E., *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006.
Domańska E., *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2005.
Domańska E., *Posłowie. Historia antropologiczna. Mikrohistoria* (w:) N. Zamon Davis, *Powrót Martina Guerre'a*, Poznań: Zysk i S-ka, 2011.
Duby G., Perrot M. (red.), *Histoire des femmes en Occident*, Paris: Plon, 1990–1991.
Duby G., *Damy XII wieku*, Warszawa: Czytelnik, 2000.
Duby G., *Histoire des mentalitees* (w:) Ch. Samaran (red.), *L'Histoire et ses methodes*, Paryż: Gallimard, 1961.
Dumont M., *Decouvrir le memoire des femmes*, Montreal: Éditions du Remue-ménage, 2001.
Fay-Sallois F., *Les nourrices a Paris au XIX siecle*, Paryż: Payot, 1980.
Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D. (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa: IBE, 2014.
Fidelis M., Women, *communism, and industrialization in postwar Poland*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
Flandrin J. L., *Historia rodziny*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen Liga Republikańska, 1998.
Fraisse G., *Les femmes et leur histoire*, Paris: Gallimard, 1998.
Frevert U., *Mąż i niewiasta. Niewiasta i mąż. O różnicach płci w czasach nowoczesnych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen, 1997.
Gajewska A., *Hasło: Feminizm*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2008.
Głowacka–Sobiech E., *Dzieje oświaty i myśli edukacyjnej w systemie nauk historycznych (wstęp do dyskusji)*, „Łużyckie Zeszyty Naukowe" 2205, nr 1.
Głowacka–Sobiech E., *Odkrycie mężczyzny i jego roli w rodzinie i społeczeństwie jako efekt postmodernistycznego nurtu narracji w filozofii historii* (w:) E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010.

Grimal P. (red), *Histoire mondiale de la Femme*, t. 1: *Préhistoire et Antiquité par L. R. Nougier, J. Vercoutter, J. Bottero, J. Danmanville, R. Flaceliere, P. Grima*l, Paris: Nouvelle Libraire de France, 1965.
Grimal P. (red.), *Histoire mondiale de la Femme*, t. 4: *Societes modernes et contemporaines par H. Houillon, N. Bothorel, M.-F. Laurent, P. Bensimon, F. Basch, G. Bianquis, M. de Juglart, H. Zamoyska, M. Debouzy, H. Agel, G. Agel, S. Le Bon*, Paris: Nouvelle Libraire de France, 1966.
Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
Grzybek A. (red.), *Kobiety w czasach przełomu 1989-2009. Polska, Czechy, Słowacja, Niemcy Wschodnie, Ukraina*, Warszawa: Przedstawicielstwo Fundacji im. Heinricha Bölla w Polsce, 2009.
Heller G., *Propre en ordre. Habitation et vie domestique 1850–1930: l'exemple vaudois*, Lozanna: Editions d'En-Bas, 1979.
Hoszowska M., *Kobiety w podręczniku historii ojczystej Jerzego Samuela Bandtkiego* (w:) Z. Budzyński (red.), *„Studia i materiały z dziejów społecznych Polski południowo-wschodniej"*, t. I, Rzeszów 2003.
Hoszowska M., *Obraz kobiet w XVIII - wiecznych podręcznikach historii ojczystej na przykładzie opracowania Fryderyka Augusta Schmidta*, „Kresy Południowo-Wschodnie. Rocznik Regionalnego Ośrodka Kultury Edukacji i Nauki w Przemyślu, R. 1, z. 1, Historia i tradycja", Przemyśl 2003.
Hoszowska M., *Siła tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podręcznikach dziejów Polski (1775-1918)*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005.
Hoszowska M., *Wizerunek kobiety w osiemnastowiecznych podręcznikach historii ojczystej* (w:) J. Basta (red.), „Prace Historyczno – Archiwalne", t. XI, Rzeszów 2002.
Hoszowska M., *Wizja bohaterek dziejów Polski Mikołaja Pawliszczewa* (w:) J. Basta (red.), „Prace Historyczno – Archiwalne", t. XIII, Rzeszów 2003.
Hoszowska M., *Wzorce kobiecej religijności w polskim pisarstwie historyczno-dydaktycznym 1763-1863*, „Kresy Południowo-Wschodnie. Rocznik Centrum Kultury i Nauki Zamek. Historia i Tradycja". R. III/IV, z. 1, 2005/2006, Przemyśl 2006.
Jakubiak K. (red.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, 2000.
Jakubiak K., Jamrożek W. (red), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. II, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002.
Jamrożek W., Żołądź–Strzelczyk D. (red.), *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki,* Poznań: Eruditus, 2003.
Jamrożek W., Żołądź–Strzelczyk D. (red.), *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. I, Poznań: Instytut Historii UAM, 1998, t. II, Poznań: Instytut Historii UAM, 2001.
Janion M., *Kobiety i duch inności*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2006.
Julkowska V., *Zmiana modelu metodologicznego podręczników historii*, „Sensus Historiae" 2013, nr 4.
Jundziłł J., Żołądź–Strzelczyk D. (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność – Średniowiecze*, t. I, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002.

Kałwa D., *Between Emancipation and Traditionalism. The Situation of Women and the Gender Order in Poland after 1945*, (w:) S. Hering, *Opladen – Framington Hills* (red.), *Social Care under State Socialism (1945-1989). Ambitions, Ambiguities, and Mismanagement*, MI 2009.
Kałwa D., *Kobieta aktywna w Polsce międzywojennej. Dylematy środowisk kobiecych*, Kraków: Tow. Wydaw. Historia Iagellonica, 2001.
Kałwa D., Pudłocki T. (red.), *Historia zwyczajnych kobiet i zwyczajnych mężczyzn*, Przemyśl-Kraków: PWSW Przemyśl, TWP Przemyśl, IH UJ, 2008.
Kałwa D., *Ze studiów nad historią kobiet w XIX wieku. Metodologia, stan badań*, „Historyka" 1997, vol. XXVII.
„Karta. Kobieta wobec systemu" 2012, nr 71.
Kondratowicz E., *Być jak kolorowy sztandar. Kobiety i Solidarność*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012.
Kondratowicz E., *Szminka na sztandarze. Kobiety Solidarności 1980-1989: rozmowy*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2001.
Konieczka-Śliwińska D., *Od podręcznika drukowanego do elektronicznego. Koncepcja dydaktyczna szkolnego podręcznika historii w Polsce i próby jej modernizacji w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku*, „Klio". Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym", 2012, nr 2.
Konieczka-Śliwińska D., *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań: Wyd. IH UAM, 2001.
Krzak Z., *Od matriarchatu do patriarchatu*, Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2007.
Kucharczyk G., Milcarek P., Robak M., *Przez tysiąclecia i wieki 2*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2009.
Kujawska M. (red.), *Uczeń i nowa humanistyka*, Poznań: Wydawnictwo IH UAM, 2000.
Kujawska M., *Polskie podręczniki historii. Rzeczywistość i propozycje zmian*, (w:) B. Kubis (red.), *Przeszłość w szkole przyszłości*, Opole 2003.
Kusiak A., *O kobiecej historiografii*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 1-2.
Kusiak-Browstein A., *Płeć kulturowa, 'doświadczenie' i wojna – kilka metodologicznych uwag o wykorzystaniu relacji wspomnieniowych*, (w:) A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i rewolucja obyczajowa: Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX* , Warszawa: DiG, 2005.
Lautier N., Allieu-Mary N., *La didactique de l'histoire*, „Revue française de pédagogie", 2008/162.
Lucas N., *Dire l'histoire des femmes à l'école: les représentations du genre en contexte scolaire*; Paris: Armand Colin, 2009.
Makowski K. (red.), *Dzieje kobiet w Polsce*, Poznań: Wydawnictwo Nauka I Innowacje, 2014.
Małkowski T., Rześniowiecki J., *Podróże w czasie 2*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2010.
Marin G., *Pamięć bez historii, historia bez pamięci. Nowe rumuńskie podręczniki do nauczania historii – nostalgia za Ceausescu*, (w:) I. Skórzyńska, Ch. Lavrence, C. Pèpin (red.), *Inscenizacje pamięci*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2007.
Marissal C., Gubin E., Jacques C., Morelli A., *Femmes et hommes dans l'histoire. Un passe commun. Antiquite et Moyen Age*, Naumur 2013.
Maternicki J., *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004.

Maternicki J., *Wielokształtność historii. Rozważania o kulturze historycznej i badaniach historiograficznych*, Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów i Nauk Politycznych, 1986.
Matynia E., *Demokracja performatywna*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
Mayntz R., Holm K., Hubner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985.
Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Trans Humana, 2000.
Minois G., *Historia starości. Od antyku do renesansu*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen Wydawnictwo Marabut, 1995.
Moniot H., *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan, 1993.
Moniot H., *La question de la référence en didactique de l'histoire*, (w:) A. Terrisse (red.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles: De Boeck, 2001.
Moniot H., Serwański M. (red.), *L'historire en partage 1. Le récit du vrai, Question de didactique e d'histoprigraphie*, Paris: Nathan, 1994.
Moniot H., Serwański M. (red.), *L'Histoire et ses fonctions. Une pense et des practiques au présent*, Paris: L'Harmattan, 2000.
Musiał D., *Kobieta i mężczyzna w świecie antycznym: uwagi o starych sporach i nowych oczekiwaniach*, „Klio". Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym" 2013/3.
Nora P., *Mémoire collective*, (w:) J. Le Goff, P. Nora (red.), *Faire de l.histoire*, Paris: Gallimard, 1974.
Nora P., *Between Memory and History. Les lieux de mémoire*, Representation Spring 1989, nr 26.
Nora P., *Czas pamięci*, „Res Publika Nowa" 2001, nr 7.
Nora P., *Un genre nouveau pour nouvel âge de la conscience historique*, (w:) M. A. P. Chaunu, G. Duby, R. Girardet, J. Le Goff, M. Perrot, R. Rémond, P. Nora, *Essais d'ego histoire*, Paris 1987.
Pakszys E., *Płeć a rozwój nauki. Problemy epistemologii feministycznej* (w:) J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 1995.
Penn S., *Podziemie kobiet*, Warszawa: Rosner i Wspólnicy, 2003.
Perrot M. (red.), *Une historie des femmes est-elle possible?*, Marseille: Editions Rivages, 1984.
Perrot M., *Femmes publiques*, Paris: Textuel, 1997.
Perrot M., *Les femmes ou les silences do l'histoire*, Paris: Flamarion, 1998.
Perrot M., *Moja historia kobiet*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 2009.
Perrot M., *Mon histoire des femmes*, Paris: Seuil France Culture, 2006.
Pomorski J., *Hasło: Historiografia tradycyjna, modernistyczna i pomodernistyczna*, (w:) J. Maternicki (red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys Encyklopedyczny*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004,
Pomorski J., *Historia i metodologia*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1991.
Popiołek B., Chłosta – Sikorska A., Gadocha M. (red.), *Dzieciństwo. W kręgu rodziny dawnej. Rytmy życia, rytmy codzienności*, Kraków: Wydawnictwo DiG, 2014.
Popiołek B., *Kobiecy świat w czasach Augusta II. Studium z historii mentalności kobiet z kręgów szlacheckich*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2003.
Radzimiński A., *Kobieta w średniowiecznej Europie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2012.

Ratajczak K., *Edukacja kobiet w kręgu dynastii piastowskiej w średniowieczu*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2005.
„Resonances", kwiecień, 2002.
Rich A., *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*, Warszawa: „Sic!", 2000.
Rignault S., Richert P., *Rapport au Premiere minister. La representations des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris 1997.
Rodak P., *Rozmowa z Jacquesem Le Goffem*, (w:) P. Rodak, *Pismo, książka, lektura. Rozmowy: Le Goff, Chartier, Hebrard, Febre, Lejeune*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
Rozporządzenie MEN z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. (Dz. U. z dnia 10 czerwca 2009 r.). Na podstawie art. 22a ust. 8 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2012, Nr 0, poz. 204).
Scott J., *Feminism and History (A volume in the Oxford series, Readings in Feminism)*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
Scott J., *Gender: A useful category of historical analysis*, „The American Historical Review", 1986, no. 5.
Scott J., *Genre: une categorie utile d'analyse historique*, „Les cahiers du GRIF, Le Genre de l'histoire, printemps, 1988.
Scott J., *Learning about Women: Gender, Power and Politics* (edited with Jill Conway and Susan Bourque), Michigan: University of Michigan Press, 1987.
Scott J., *The Fantasy of Feminist History.* Durham: Duke University Press, 2011.
Scott J., Women, *Work and Family (coauthored with Louise Tilly)*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
Skórzyńska I., *Historyk w świecie widowisk przeszłości*, „Rocznik Antropologii Historii" 2013.
Skórzyńska I., *Widowiskowe aktualizacje przeszłości lokalnej. (Kultura historyczna. Edukacja historyczna i obywatelska)*, (w:) B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, U. Kicińska (red.), *Historia – Pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, T. 1. *Historia i Edukacja*, Kraków: Libron 2013.
Snitow A., Response, (w:) Joan W. Scott i in. (red.), *Transitions, Enviroments, Translations: Feminism in International Politics*, New York – London: Routledge, 1997.
Solarska M., Bugajewski M., *Współczesna francuska historia kobiet. Dokonania – Perspektywy – Krytyka*, Bydgoszcz: Epigram, 2009.
Solarska M., *Historia kobiet między konstrukcją tożsamości a krytyką społeczną* (w:) K. Polasik-Wrzosek, W. Wrzosek, L. Zaszkilniak (red.), *Historia. Mentalność. Tożsamość. Studia z historii historiografii i metodologii historii*, Poznań: Instytut Historii UAM, 2010.
Solarska M., *Historia zrewoltowana, Pisarstwo historyczne Michela Foucaulta jako diagnoza teraźniejszości i projekt przyszłości*, Poznań: Instytut Historii UAM, 2006.

Solarska M., *S/przeciw historia. Wymiar krytyczny historii kobiet*, Bydgoszcz: Epigram, 2011.
Solarska, M. *„French Feminism" i feminizm francuski. Uwagi w związku z tekstem Christine Delphy L'invention du „French Feminism": une demarche essentielle* (w:) E. Domańska, M. Loba (red), *French Theory w Polsce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2010.
Stola D., *Historia wiek XX. Podręcznik*, Warszawa: PWN, 2012.
Strzelczyk J., *Pióro w wątłych dłoniach. O twórczości kobiet w dawnych wiekach*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2007, t. II, Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2009.
Szacka B., *Czas przeszły. Pamięć. Mit*, Warszawa: ISP PAN oraz Wydawnictwo Scholar, 2006/2007.
Szacka B., *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, (w:) R. Siemieńska (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Warszawa: WN „Scholar", 1997.
Szacka B., *Pamięć społeczna*, (w:) *Encyklopedia socjologii*, t. 3., Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
Szacka B., *Trzy sfery pamięci zbiorowej – historia, media i „ludzkie gadanie"*, „Znak" 2012/683.
Szkolne programy nauczania I. Podstawy prawne, dokument PDF. Materiały szkoleniowe. www.ore.edu.pl/index.php, dostęp 14 .08. 2014.
Szpociński A., *Miejsca pamięci (lieux de mémoire)*, «Sites of Memory», Second Texts (Teksty Drugie), 2008/4.
Szpociński A., *O historycznym i socjologicznym rozumieniu kategorii „świadomość historyczna"*, (w:) J. Maternicki, (red.), *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych. Materiały konferencji naukowej*, Warszawa, 13 czerwca 1985, Warszawa 1985.
Szpociński A., *Przemiany pamięci społecznej a teoria kultury*, Poznań: Instytut Zachodni, 2007.
Szymczak M., *Kobiety w polskich programach i podręcznikach do nauczania historii dla szkoły średniej po drugiej wojnie światowej*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011.
Ślęczka K., *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice: Wydawnictwo „Książnica", 1999.
Środa M., *Kobiety i władza*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2009.
Świda-Zięba H., *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Warszawa, Wydawnictwo Literackie, 2011.
Thaiss W., *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak", 1996.
Thébaud F., „Ecrire l'histoire des femmes", Lyon, 2001.
Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1984.
Topolski J., *Od Achillesa do Beatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm, 1998.
Topolski J., *Wprowadzenie do historii*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1998.
Uliński M., *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Kraków: Wyd. Aureus, 2001.
Ustrzycki J., *Ciekawi świata. Historia podręcznik zakres podstawowy*, Gdańsk: Operon, 2012.
Walczewska S., *Damy, rycerze i feministki*, Kraków: Wydawnictwo eFKa, 1999.

Wieviorka A., *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignee?*, PDF,[http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/04022705pdf-b193.pdf2004.], dostęp 24.08.2014.
Wolff-Powęska A., *Historia z recyklingu*, „Gazeta Wyborcza" 2013.11.08.
Wolff-Powęska A., *Polskie spory o historię i pamięć*, „Przegląd Zachodni" 2007, nr 1.
Wrzosek W., *Historia – kultura – metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum/Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 1995.
Wrzosek W., *Historiografia „stara" i „nowa", a nauczanie historii*, (w:) M. Kujawska (red.), *Podręcznik historii – perspektywy modernizacji*, Poznań: Wydawnictwo IH UAM, 1994.
Wrzosek W., *Metodologia historii a metodyka nauczania historii* (w:) V. Julkowska (red.), *Między historią a edukacją historyczną*, Poznań: Instytut Historii UAM, 2001.
Wykaz MEN – podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w gimnazjum. http://www.men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista1.php?file=gimnazjum, dostęp 28.10.2013 r.
Zemon Davis N., *Renaissance and Enlightenment Paradoxes, co-edited with Arlette Farge*, Cambridge, MA: Belknap Press, 1993.
Zemon Davis N., *Women on the Margins: Three Seventeenth-century Lives*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
Żarnowska A., *Studia nad dziejami kobiet w dzisiejszej historiografii polskiej*, „Kwartalnik Historyczny" 2001, nr 3.
Żarnowska A., Szwarc A. (red.), *„Kobieta i…."*, t. I – IX, Warszawa: Wydawnictwo DiG, 1990 – 2006.
Żołądź–Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002.

21 Biogramy autorek i autorów raportu

Ernest Bielinis, dr inż. – badacz oraz wykładowca akademicki. Powiązany z dwoma polskimi ośrodkami naukowymi: Uniwersytetem Przyrodniczym w Poznaniu oraz Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. W Poznaniu studiował dwie dziedziny: biologię stosowaną oraz gospodarkę leśną, przy czym z drugiej w 2013 roku uzyskał z wyróżnieniem tytuł doktora. Obecnie zatrudniony jest na stanowisku adiunkta w Katedrze Leśnictwa i Ekologii Lasu w Olsztynie. W ostatnich kilku latach swoje działania badawcze systematycznie poszerza o doświadczenia w dziedzinie nauk humanistycznych.

Lidia Bielinis, mgr – doktorantka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych UWM w Olsztynie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki z pogranicza etnografii oraz fenomenologii, szczególnie w zakresie myślenia kreatywnego oraz pedagogiki twórczości. Aktualnie wdraża się w tematykę potencjalnych szans i zagrożeń, jakie niesie ze sobą użytkowanie aplikacji w urządzeniach mobilnych przez nowe pokolenie ludzi, które profesor Howard Gardner określa jako „App Generation". Entuzjastka edukacji językowej, jest autorką programu zajęć artystyczno-ruchowych w języku angielskim dla dzieci, powstałego w oparciu o założenia teorii inteligencji wielorakich. W praktyce akademickiej prowadzi zajęcia z przedmiotów: „Metodyka animacji społeczno-kulturalnej" oraz „Kompetencje profesjonalne pedagoga szkolnego". Jej pasją są podróże oraz poszukiwanie alternatyw dla edukacji.

Barbara Biskup, mgr – absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, doktorantka na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, organizatorka wydarzeń związanych z tematyką praw człowieka (dyskusje, warsztaty, szkolenia antydyskryminacyjne, festiwale filmowe: między innymi Objazdowa Edycja Festiwalu WATCH DOCS Prawa Człowieka w Filmie), działaczka w organizacjach pozarządowych. Obecnie przebywa na rocznym stażu wolontariackim w MONAliesA Frauenbibliothek/Genderbibliothek w Lipsku (www.monaliesa.wordpress.com). Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień (nie)obecności kategorii *gender* w edukacji, pedagogiki krytycznej oraz wykorzystania dramy w działaniach edukacyjnych.

Marzena Buchnat, dr (UAM) – absolwentka Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na kierunkach: pedagogika i socjologia. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania naukowe skupione są wokół wspierania rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i podnoszeniu jakości ich edukacji. Współautorka publikacji: *Nieznane? Poznane. Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi* (Poznań 2011); *Zbieram Poszukuję Badam. W przedszkolu* (Poznań 2011).

Natalia Buchowska, dr (UAM) – doktor nauk prawnych, adiunkt Zakładzie Prawa Międzynarodowego i Organizacji Międzynarodowych na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, wykładowczyni Erasmus Intensive Programme "INTERNATIONAL PROTECTION OF HUMAN RIGHTS-InterPro", w Wilnie. Specjalizuje się w prawie międzynarodowym publicznym, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki organizacji międzynarodowych, zwyczaju międzynarodo-

wego oraz ochrony praw kobiet. Obecnie swoje zainteresowania badawcze kieruje w stronę zależności pomiędzy stereotypami płci a realizacją praw kobiet, problematyki bezpieczeństwa kobiet oraz dostępu kobiet do wymiaru sprawiedliwości. Autorka m.in. publikacji: *Stereotypy oparte na płci a dyskryminacja kobiet – aspekty prawnomiędzynarodowe* oraz *Relacja między realizacją praw kobiet a stereotypami płci w świetle standardów ONZ i Unii Europejskiej*, a także publikacji dotyczących kompetencji prawotwórczych organizacji międzynarodowych.

Justyna Budzińska, dr – historyk sztuki i adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Historii Instytutu Historii UAM w Poznaniu. Autorka książki „Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich" (2014) i współredaktorka pracy zbiorowej „Współczesna edukacja historyczna. Dos□wiadczenia. Oczekiwania" (2015). Wybrane publikacje: „Motyw towarzystwa zgromadzonego przy stole. O przenikaniu historii, kultury i sztuki w (kon)tekstach dydaktyki historii" (2015), „Wniebo(nie)wzięcie. Poststrukturalistyczna interpretacja s□wiata przedstawionego" (2014), „Mit, stereotyp i fantazmat – między szablonem a inną wizją przeszłości w szkolnym kursie historii (przypadek ikonografii)" (2012), „Planimetria obrazu" (2012), „Historia w obrazach, czyli szkolne spotkania ze źródłem ikonograficznym" (2010). Zainteresowania badawcze: wizualizacje przeszłości, kultura i edukacja historyczna.

Małgorzata Cackowska, dr (UG) – pedagożka, studiowała na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych. Interesuje się i prowadzi badania nad społecznymi i kulturowymi kontekstami edukacji, przede wszystkim społeczną i polityczną konstrukcją znaczeń w polu książki obrazkowej dla dzieci. Jest autorką licznych artykułów poświęconych zagadnieniom potencjału edukacyjnego książki obrazkowej dla dzieci w Polsce i na świecie. Współpracuje z kilkoma niszowymi wydawnictwami jako konsultantka książki oraz ze stowarzyszeniami i fundacjami jako ekspertka. Na uniwersytecie wykłada metodologię badań pedagogicznych i wiedzę o książce dla dzieci.

Iwona Chmura-Rutkowska, dr (UAM) – pedagożka, socjolożka. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Socjologii Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM oraz wykładowczyni Gender Studies na UAM. Naukowo zajmuje się krytyczną analizą codzienności w instytucjach edukacyjnych: w jej jawnym i ukrytym aspekcie, funkcjami i skutkami oraz mechanizmami wykluczającymi i reprodukującymi nierówności edukacyjne i społeczne. Szczególnie interesuje się problemem treningu socjalizacyjnego i praktyk edukacyjnych wzmacniających stereotypy związane z płcią. Autorka publikacji dotyczących kulturowych i społecznych uwarunkowań kształtowania(się) tożsamości rodzajowej, problemu przemocy oraz krytycznych analiz dyskursu kobiecości i męskości w kulturze popularnej, programach szkolnych i potocznych narracjach. Współautorka książek *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne* (z J. Ostrouch, Kraków 2007) oraz *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (z E. Głowacką–Sobiech i I. Skórzyńską, Poznań 2015). Współredaktorka tomu *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej* (z E. Głowacką–Sobiech i I. Skórzyńską, Kraków 2013). Kierowniczka projektu badawczego dotyczącego rówieśniczej przemocy motywowanej stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią w codziennych doświadczeniach polskich gimnazjalistów i gimnazjalistek. Koordynatorka ogólnopolskiego interdyscyplinarnego projektu badawczego „Gender w Podręcznikach" oraz projektu społecznego „Taisa", którego celem jest wspieranie edukacji i poprawy jakości życia dzieci romskich imigrantów. Recenzentka do spraw równości rządowych podręczników „Nasz elementarz" i „Nasza szkoła" dla klas 1-2.

Mariola Chomczyńska-Rubacha, prof. dr hab. (UMK) – kieruje Katedrą Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Prowadzi badania empiryczne w zakresie gender studies, edukacji seksualnej, rozwoju tożsamości płciowej, dyskryminacji w edukacji, przekazów dotyczących płci w podręcznikach szkolnych. Prowadziła szkolenia w MEN dla rzeczoznawców podręczników szkolnych. Związana z Kongresem Kobiet jako prowadząca panele tematyczne. Na Polskim Zjeździe Pedagogicznym w 2010 kierowała pracami sekcji poświęconej podręcznikom szkolnym i jako redaktorka naukowa opublikowała książkę: *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. (Kraków 2011). Wystąpiła także w roli ekspertki na konferencji Biura Regionalnego WHO dla Europy na temat standardów edukacji seksualnej w Europie (2013). Jest autorką licznych książek poświeconych perspektywie *gender* w edukacji: „Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne" (Lublin 2002); „Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju" (Warszawa 2011); „Rodzicielstwo. Między wiedzą a intuicją" (Kraków 1999); „Podróż w nieznane. O miłości seksie i rodzinie" (Warszawa 1997); „Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej" (Kraków 2007). Jest też redaktorką naukową cyklu wydawniczego dotyczącego płci kulturowej i edukacji rodzajowej: „Płeć i rodzaj w edukacji" (2005); „Role płciowe. Kultura i edukacja" (2006); „Role płciowe. Rozwój i socjalizacja" (2006); „Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową" (2007) – wszystkie wydane przez Wydawnictwo WSHE w Łodzi. Ponadto napisała kilkadziesiąt artykułów, m.in. „Ukryte przekazy w podręcznikach edukacji seksualnej" („Forum Oświatowe" 2/2000); „Wstępna edukacja nauczycieli w perspektywie feministycznej" („Kultura i Edukacja" 2/2010); „Standardy rozwojowe edukacji seksualnej" („Studia Edukacyjne" 12/2010); „Szkoła i dyskryminacja ze względu na płeć w pespektywie krytycznej socjologii edukacji" („Kultura i Edukacja" 1/2011); „Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa" („Kultura i Edukacja" 4/2012); „Gender Schemas and Stress – Coping Styles" („The New Educational Review" 3/2012).

Magdalena Cuprjak, dr – adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu, w Katedrze Metodologii Badań Pedagogicznych. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień metodologicznych, szczególnie w zakresie badań etnograficznych oraz analiz jakościowych, ale również o charakterze ilościowym. Interesują mnie kwestie związane z konstruowaniem tożsamości w okresie adolescencji oraz we wczesnej dorosłości. Od kilku lat, szczególnym terenem badań jest gimnazjum, w tym szeroko pojęty obraz gimnazjalistki i gimnazjalisty.

Natalia Cybort, mgr – absolwentka pedagogiki oraz doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Absolwentka Studiów Podyplomowych w zakresie *Gender* na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą pedagogiki rodzaju, szczególnie zagadnienia reprezentacji umysłowych płci uczniów i uczennic oraz reprodukowania stereotypów związanych z płcią w szkole.

Izabela Cytlak, dr (UAM) – pedagog specjalny. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zastępczyni kierownika Podyplomowych Studiów Zarządzania Oświatą, WSE UAM. Jej zainteresowania naukowe oraz badawcze koncentrują się wokół problematyki jakości życia, edukacji i zatrudnienia w perspektywie procesów integracji i wykluczenia społecznego. Inny, ważny przedmiot zainteresowań naukowych stanowi przedsiębiorczość oraz jej wpływ na kształtowanie jakości życia. Autorka licznych publikacji z zakresu niepełnosprawności, współautorka ekspertyzy dotyczącej problemów przygotowania, przeprowadzenia i oceny wyników egzaminów zewnętrznych dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Współpracowała i nadal współpracuje przy projektach na rzecz jakości i dostępności szkolnictwa wyższego, wsparcia aktywizacji zawodowej

i społecznej osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy czy aktywizacji społecznej seniorów. Od 2007 roku współpracuje z InQbatorem Poznańskiego Parku Naukowo Technologicznego Fundacji UAM, PreInkubatorem Akademickim UAM przy projektach wspierających przedsiębiorczość akademicką.

Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. (US) – pedagog, kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Council for Doctoral Education (EUA CDE), European Leisure and Recreation Association (ELRA), oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (wiceprzewodnicząca w kadencjach 2007-11 i 2011-14). Autorka wielu artykułów i książek pisanych z perspektywy emancypacyjnej teorii edukacji i pedagogiki krytycznej. Ważniejsze prace: *Między dostosowaniem a zmianą; elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (Szczecin 1994), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (Toruń 1997); *Niepokoje współczesnej młodzieży. W świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych* (Kraków 1997); *Gdy po nauce mamy wolny czas...szczecińskie szkoły podstawowe wobec prawa dziecka do wypoczynku i zabawy* (Szczecin 1997), *Daleko od... szansy. Decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej* (Szczecin 1999), *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej: perspektywa pedagogiczn* (Szczecin 2002), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (Gdańsk 2006). Redaktorka tomu: *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego* (Szczecin 1996), współredaktorka (wraz z Marią Dudzikową) pięciotomowej serii *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (Gdańsk, 2007–2010) oraz redaktorka tomu *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej* (Kraków 2013).

Joanna Dec-Pietrowska, dr (UZG) – absolwentka pedagogiki terapeutycznej WSP w Zielonej Górze oraz podyplomowych studiów wychowania seksualnego UW. Pracuje jako adiunkt w Katedrze Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jest certyfikowaną trenerką edukatorów seksualnych oraz certyfikowaną edukatorką w zakresie psychospołecznych aspektów epidemii HIV/AIDS. Od wielu lat teoretycznie i praktycznie zajmuje się streetworkingiem i działa w Stowarzyszeniu Na Rzecz Promocji Zdrowia i Innych Zagrożeń Społecznych „TADA" oraz w Towarzystwie Rozwoju Rodziny. Jest członkinią wielu międzynarodowych fundacji i organizacji pozarządowych, m.in. Zarządu Głównego Rejonu Europejskiego Międzynarodowej Federacji Planowanego Rodzicielstwa (IPPF), gdzie od 2011 roku piastuje urząd Prezydenta Rejonu Europejskiego IPPF. Od 2001 roku bierze udział w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych jako koordynatorka lub ich realizatorka. Jest autorką publikacji dotyczących edukacji i wychowania seksualnego, zjawiska prostytucji, streetworkingu oraz profilaktyki HIV/AIDS. Współautorka (wraz z dr Agnieszką Walendzik-Ostrowską) książki: *Pozytywne życie. O profilaktyce HIV/AIDS dla edukatorów* (Kraków 2012). Jej zainteresowania naukowe oraz praca badawcza skupiają się wokół zagadnień dotyczących zdrowa seksualnego i reprodukcyjnego, edukacji seksualnej, zjawiska prostytucji, profilaktyki HIV/AIDS, handlu ludźmi oraz *gender*.

Alicja Długołęcka, dr (AWF Warszawa) – pedagożka, doktor nauk humanistycznych. Pracuje na stanowisku adiunkta na w Katedrze Psychospołecznych Podstaw Rehabilitacji i Bioetyki Wydziału Rehabilitacji AWF w Warszawie, gdzie prowadzi zajęcia z podstaw psychoterapii i rehabilitacji seksualnej. Od wielu lat zajmuje się edukacją psychoseksualną – prowadzi szkolenia dla specjalistów i młodzieży, warsztaty dla kobiet, jest wykładowczynią na Podyplomowych Studiach Wychowania Seksualnego i Podstaw Psychoterapii. Autorka licznych książek i artykułów z tego zakresu, m.in. monografii *Edukacja seksualna* (Warszawa 2005, współautor: Zbigniew Lew-Starowicz), pierwszej w Polsce naukowej książki poświęconej homoseksualnym kobietom *Pokochałaś kobietę* (Warszawa 2005), książki dla młodzieży *Zwykła książka o tym skąd się biorą dzieci* (Warszawa 2012). Swoją pracę naukową i popularyzatorską poświęca profilaktyce

zaburzeń psychoseksualnych, szeroko rozumianej edukacji seksualnej i propagowaniu „zdrowia seksualnego".

Maciej Duda, dr (UAM) – doktor nauk humanistycznych, trener antydyskryminacyjny, pracownik naukowy Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 związany z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wykładowca Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM, w 2012 roku wykładowca w ramach Podyplomowego studium *Gender mainstreaming* przy Instytucie Badań Naukowych PAN Warszawa. Autor artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz książki *Polskie Bałkany. Proza postjugosłowiańska w kontekście feministycznym, genderowym i postkolonialnym. Recepcja polska* (2013). Aktualnie prowadzi badania w ramach projektu „Publicystyczna i prozatorska działalność mężczyzn na rzecz polskich ruchów emancypacyjnych i feministycznych w latach 1842–1939" (NCN Fuga 3). Od 2008 współpracuje z organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami prowadzącymi projekty dofinansowane przez Unię Europejską. Pełni funkcję doradcy oraz eksperta ds. równości szans w realizowanych projektach. Od sześciu lat prowadzi autorskie warsztaty z zakresu zarządzania różnorodnością, antymobbingu oraz szkolenia z zakresu zasady równości szans kobiet i mężczyzn. W ramach szkoleń i praktyki trenerskiej aspekty równościowe łączy z szerszą perspektywą komunikacji interpersonalnej.

Monika Frąckowiak-Sochańska, dr (UAM) – absolwentka socjologii i psychologii na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Badań Problemów Społecznych i Pracy Socjalnej w Instytucie Socjologii UAM. Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości oraz wykładowczyni Gender Studies na UAM (www.gender.amu.edu.pl). Autorka publikacji z zakresu socjologii gender – m.in. monografii *Preferencje ładów normatywnych w postawach kobiet wobec wartości w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (Poznań 2009), współredaktorka (wraz z Sabiną Królikowską) pracy *Kobiety w polskiej transformacji 1989-2009. Podsumowania, interpretacje, prognozy* (Toruń 2010) oraz przekładów tekstów Betty Friedan opublikowanych w tomie *Teorie wywrotowe. Antologie przekładów* pod red. Agnieszki Gajewskiej (Poznań 2012). Jej zainteresowania badawcze koncentrują się także wokół procesów społecznego konstruowania kategorii zdrowia i chorób / zaburzeń psychicznych oraz społecznych uwarunkowań zdrowia psychicznego.

Edyta Głowacka-Sobiech, dr hab. (UAM) – pedagożka i historyczka pracująca w Zakładzie Historii Wychowania WSE UAM. Jej zainteresowania naukowe ogniskują się wokół metodologii historii, historii wychowania XIX i XX wieku i charyzmatycznych wychowawców oraz pedagogów, dziejów organizacji dziecięco–młodzieżowych ze szczególnym uwzględnieniem historii polskiego skautingu, dziejów i edukacji kobiet i szeroko pojętej tematyce genderowej w historii. Autorka wielu publikacji, między innymi: *Twórcy polskiego skautingu – Olga i Andrzej Małkowscy* (Poznań 2003), *Harcerstwo w Polsce w latach 1944-1990* (Poznań 2013) oraz redaktorka (wspólnie z J. Gulczyńską) tomu *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej* (Poznań 2010), współredaktorka (z I. Chmurą – Rutkowską i I. Skórzyńską) pracy: *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej* (Kraków 2013) oraz współautorka monografii (z I. Chmurą – Rutkowską i I. Skórzyńską) *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (Poznań 2015). Członkini Rady Programowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Płcią i Tożsamością Kulturową UAM oraz wykładowczyni Gender Studies na UAM. Studentka romanistyki.

Karol Górski – dziennikarz „Gazety Jarocińskiej" i portalu jarocinska.pl, polonista i technik informatyk. Prowadzi warsztaty dziennikarskie dla młodzieży. Jego naukowe zainteresowania skupiają się głównie wokół takich zagadnień, jak metodyka nauczania języka polskiego i językowa dyskryminacja kobiet w polszczyźnie oraz wizerunek kobiet w komiksie. W wolnym czasie

zajmuje się prawem dostępu do informacji oraz doradzaniem organizacjom pozarządowym w zakresie efektywnego wykorzystania nowych technologii.

Monika Grochalska, dr – pedagog i *coach*, pracuje jako adiunkt w Pracowni Badań nad Rodziną i Nierównościami Społecznymi na Wydziale Nauk Społecznych UWM w Olsztynie. Zajmuje się problematyką nierówności społecznych, zwłaszcza ze względu na płeć. Autorka publikacji z pogranicza pedagogiki, socjologii i studiów genderowych, w tym monografii *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej* (Kraków 2011). Kierowniczka projektu badawczego Kobiety w związkach intymnych. Studium empiryczno-krytyczne finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki. Jest współzałożycielką i prezeską Stowarzyszenia Kofe(m)ina zajmującego się promowaniem różnorodności i wcielaniem w życie idei równości szans (www.kofemina.pl). Posiada duże doświadczenie w prowadzeniu szkoleń i warsztatów o tematyce genderowej i antydyskryminacyjnej, a także w zakresie działań projektowych organizacji non-profit.

Anna Gulczyńska, dr – psycholog, coach. Pracuje na stanowisku adiunkta w Pracowni Edukacji Zdrowotnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka publikacji dotyczących zdrowia i seksualności człowieka. Jej zainteresowania naukowe oraz praca badawcza koncentrują się wokół edukacji seksualnej oraz tematyki rodzinnej. Od ponad 10 lat prowadzi indywidualną praktykę, w zakresie poradnictwa, terapii i *coachingu* w Poradni Psychosomatycznej w Poznaniu. Jako terapeuta pracuje głównie z osobami przejawiającymi zaburzenia spowodowane stresem oraz mającymi trudności w przechodzeniu przez rozwojowe i nienormatywne kryzysy. Jako coach inspiruje klienta do poszukiwań, odkrywania zdolności, rozwijania potencjału i osiągania postawionych celów.

Judyta Gulczyńska, mgr – absolwentka filologii polskiej ze specjalnością krytycznoliteracką Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Daria Hejwosz-Gromkowska, dr (UAM) – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej obszar zainteresowań naukowych skupia się głównie wokół szkolnictwa wyższego, edukacji i stratyfikacji społecznej, wychowania obywatelskiego.

Barbara Jankowiak, dr – psycholog, psychoterapeuta, pedagog, socjoterapeuta, trener, adiunkt w Zakładzie Promocji Zdrowia i Psychoterapii na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się działalnością naukową, prowadząc badania naukowe w obszarze relacji partnerskich, postaw społecznych, promocji zdrowia (ze szczególnym uwzględnieniem zdrowia seksualnego) oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Posiada doświadczenie praktyczne w zakresie psychoterapii (prowadzi psychoterapię w gabinecie prywatnym i w placówkach opiekuńczo-wychowawczych) oraz szkoleń i treningów interpersonalnych.

Joanna Jarmużek, dr (UAM) – psycholog, pedagog, trenerka, pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest współautorką programów szkoleniowych dla pracowników socjalnych: Specjalizacja I stopnia dla Pracowników Socjalnych, Asystent Rodziny oraz Specjalizacja Organizator Pomocy Społecznej, w ramach których prowadzi warsztaty dotyczące rozwoju umiejętności interpersonalnych oraz przeciwdziałania zjawisku wypalenia zawodowego. Prowadzi również szkolenia z zakresu rozwoju umiejętności społecznych, komunikacji społecznej oraz treningi asertywności oraz kreatywności. Jako psycholog a zarazem rodzic dzieci z wadą serca od lat współpracuje

z Fundacją Serce Dziecka oraz Fundacją Lux Cordis z Luksemburga. Autorka licznych publikacji dotyczących jakości życia, przedsiębiorczości, niepełnosprawności, salutogenezy oraz rozwoju umiejętności społecznych. Zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą problematyki stresu życiowego, poczucia koherencji w kontekście uruchamiania odpowiednich zasobów osobistych i społecznych, rozwoju podmiotowości i intencjonalności osoby oraz manipulacją i perswazją w życiu społecznym, mediach, polityce i biznesie.

Karolina Kizińska, dr – absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na kierunkach kulturoznawstwo oraz edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz podyplomowych Gender Studies na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Doktoryzowała się w Zakładzie Badań nad Kulturą Artystyczną na Wydziale Nauk Społecznych UAM. Redaktorka czasopisma internetowego o muzyce MEAKULTURA (meakultura.pl). Stypendystka Fulbrighta na Wydziale Muzyki w University of California, Berkeley w 2012 roku. W roku 2013 prowadziła zajęcia z muzykologii feministycznej na *gender studies* na UAM w Poznaniu. Zajmuje się przede wszystkim historią kobiet w muzyce klasycznej, którą analizuje z perspektywy kulturoznawczej. Publikowała m.in. w Kulturze i Edukacji, Przeglądzie Kulturoznawczym, Kulturze i Historii, UniGENDER, Wychowaniu Muzycznym, jest redaktorką książki *Sztuka i jej społeczne konteksty* (Lublin 2012).

Agata Kobylińska, mgr – pedagożka ze specjalnością: edukacja specjalna, nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, specjalistka w zakresie terapii pedagogicznej, współzałożycielka EduKABE Fundacji Kreatywnych Rozwiązań, edukatorka seksualna w Fundacji SPUNK, absolwentka podyplomowych Gender Studies w Instytucie Filozofii UMK, trenerka w zakresie bezpieczeństwa w Internecie. Specjalistka w zakresie zapobiegania przemocy i edukowania dzieci na temat możliwości ochrony w sytuacjach trudnych, a także w zakresie skutecznej komunikacji z dzieckiem, tworzenia bezpiecznej relacji oraz

właściwego reagowania na wczesne symptomy krzywdzenia. Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

Lucyna Kopciewicz, prof. dr hab. (UG) – pracuje na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Uniwersytecie Gdańskim. Zainteresowania badawcze obejmują: genderowe konteksty studiów kulturowych, problematykę nierówności szkolnych, feministyczną krytykę edukacji, pedagogikę gender. Autorka licznych artykułów w czasopismach: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", „Kultura i Edukacja", „Forum Oświatowe", „Kwartalnik Pedagogiczny" a także monografii: *Rodzaj i edukacja. Fenomenograficzne studium z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu* (Wrocław 2007); *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt* (Warszawa 2011); *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury* (Warszawa 2012).

Olga Kopienka, mgr – absolwentka Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na kierunku matematyka. Pracuje w Zakładzie Edukacji Dziecka na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Zainteresowania naukowe oscylują wokół problematyki edukacji matematycznej i informatycznej dzieci i młodzieży, rozwijania uzdolnień matematycznych, wspomagania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki, stosowania TI w nauczaniu-uczeniu się matematyki.

Violetta Kopińska, dr (UMK) – absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunkach: pedagogika i prawo. Pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół edukacji obywatelskiej, edukacji demokratycznej, edukacji prawnej, partycypacji oraz ekskluzji uczniów i uczennic. Innym obszarem zainteresowań naukowych jest problematyka sytuująca się na styku zagadnień pedagogicznych i prawnych, zwłaszcza w odniesieniu do prawa oświatowego i jego funkcjonowania w praktyce edu-

kacyjnej szkoły. Jest autorką publikacji z zakresu pedagogiki szkolnej. Obecnie prowadzi badania na temat edukacji prawnej na czwartym etapie edukacyjnym.

Ewa Krystek, mgr – mgr pedagogiki ze specjalnością: edukacja specjalna, nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, terapeutka SI, posiadająca kompetencje do pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, do nauczania dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, a także do prowadzenia diagnozy i terapii SI. Współzałożycielka EduKABE Fundacji Kreatywnych Rozwiązań. Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

Weronika Maćków, mgr – absolwentka filologii angielskiej i kulturoznawstwa, obecnie doktorantka Instytutu Kulturoznawstwa UAM. Autorka kilku publikacji z zakresu *gender studies*, kulturowych studiów miejskich, kultury popularnej. Współpracowała m.in. z European Culture Consulting Culture Factory w Łodzi oraz z Muzeum im. Staszica w Pile.

Magdalena Mazur, mgr – doktorantka w Instytucje Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, absolwentka kierunków: Pedagogika Opiekuńcza i Resocjalizacyjna oraz Edukacja Osób Niepełnosprawnych i Logopedia. Główne zainteresowania naukowe koncentruje wokół edukacji seksualnej oraz wychowania do życia w rodzinie - aktualnym stanie w polskim szkolnictwie oraz możliwościach rozwoju i zmiany.

Marta Mazurek, dr (UAM) – anglistka, pracuje w Zakładzie Badań Porównawczych nad Kulturą Instytutu Językoznawstwa UAM, członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM oraz wykładowczyni Gender Studies UAM. Posiada wieloletnie doświadczenie w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek języka angielskiego. Autorka publikacji naukowych z dziedziny genderowej krytyki literackiej i czarnej krytyki feministycznej.

Barbara Michalska, mgr – absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi: pedagożka, socjoterapeutka, terapeutka pedagogiczna, edukatorka seksualna a obecnie nauczycielka edukacji przedszkolnej w Łodzi. Od kilku lat prowadzi szkolenia z zakresu wyznaczania dziecku granic opartych na szacunku i zrozumieniu „Bez Klapsa...", „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców", jak również szkoleń z zakresu zapobiegania przemocy i wykorzystywaniu seksualnemu, a także edukowania dzieci na temat możliwości ochrony w sytuacjach trudnych „Już wiem co zrobić". Zaś dla rodziców – warsztaty z zakresu umiejętności skutecznej komunikacji z dzieckiem, tworzenia bezpiecznej relacji oraz właściwego reagowania na wczesne symptomy krzywdzenia dziecka. Ambasadorka kampanii „Dzieciństwo bez przemocy" i współinicjatorka akcji Przedszkolaki Pomagają. Absolwentka szkolenia na Terapeutkę I o Integracji Sensorycznej i szkolenia antydyskryminacyjne dla nauczycieli UCZ TOLERANCJI organizowanej przez Uniwersytet Łódzki. Animatorka Edukacji Seksualnej – ukończyła cykl szkoleń „Tak! Dla edukacji seksualnej" w Fundacji Spunk. Współzałożycielka Fundacji Kreatywnych Rozwiązań EduKABE. Trenerka w zakresie „Bezpieczeństwo online dzieci i młodzieży z grupy ryzyka" w ramach projektu SocialWeb SocialWork koordynowanego przez niemiecką fundację Digitale Chancen. A w wolnej chwili poszukiwaczka inspiracji na zdrowe i ekologiczne życie w tańcu, książce, muzyce i jeździe na rowerze.

Maciej Michalski, dr hab. (UAM) – historyk, adiunkt w Zakładzie Historii Kultury Instytutu Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się dziejami średniowiecznej religijności, genderowymi aspektami hagiografii świętych kobiet, tradycją średniowieczną w epokach późniejszych, polskim słowianofilstwem pierwszej połowy XIX wieku, historią lokalną, a ostatnio mediewalizmem tzw. ziem odzyskanych. Opublikował m.in. „Kobiety i świętość w żywotach trzynastowiecznych księżnych polskich" (Poznań 2004); „Dawni Słowianie w tradycji polskiej pierwszej połowy XIX wieku. W poszukiwaniu tożsamości wspólnotowej" (Poznań 2013); współredagował wraz

z prof. dr hab. Andrzejem Dąbrówką „Oblicza mediewalizmu" (Poznań 2013).

Mateusz Młynarski, mgr – absolwent studiów pedagogicznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Obecnie pracuje jako wychowawca w Domach dla Dzieci w Mrągowie. Zakres zainteresowań naukowych związany jest z problematyką funkcjonowania mężczyzn w ponowoczesnej rzeczywistości. Niezrzeszony działacz Fundacji Masculinum, a także wielu innych stowarzyszeń o charakterze non-profit.

Olga Modzelewska, mgr – absolwentka Pedagogiki szkolnej z przedsiębiorczością na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, gdzie obecnie jest doktorantką w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych. Pracę magisterską pod tytułem: *Definiowanie i manifestowanie męskości poprzez off-road*, napisała pod kierunkiem dr hab. Joanny Ostrouch-Kamińskiej, prof. UWM. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień męskości oraz kultury off-roadowców. W praktyce akademickiej prowadzi zajęcia z przedmiotów: „Socjologia edukacji" oraz „Socjologia kultury". Posiada szerokie zainteresowania, które potwierdzone są ukończeniem licznych kursów dokształcających m.in. technika florysty, terapeuty do spraw uzależnień czy masażysty.

Anita Napierała, dr (UAM) – adiunkt w Zakładzie Historii Kultury IH UAM w Poznaniu. Zajmuje się historią kultury XIX wieku, historią życia codziennego oraz historią regionalną Wielkopolski. Obecne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych ze społecznym wymiarem historii nauki, m.in. w zakresie popularyzacji teorii i koncepcji medycznych oraz higieny w XIX wieku.

Maja Olędzka – etnolożka i antropolożka kulturowa, przewodniczka miejska po Poznaniu, na co dzień terapeutka osób niepełnosprawnych intelektualnie. Interesuje się literaturą, feminizmem, kulturą Kaukazu, prowadziła Klub Genderowy w Tbilisi w Gruzji.

Joanna Ostrouch-Kamińska, dr hab. prof. UWM – pedagożka i socjolożka edukacji, kierowniczka Pracowni Badań nad Rodziną i Nierównościami Społecznymi na Wydziale Nauk Społecznych UWM. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów różnicowania procesów społecznych oraz edukacyjnych ze względu na płeć, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska i relacji rodzinno-małżeńskich. Autorka licznych artykułów z pogranicza socjologii edukacji, pedagogiki społecznej i studiów genderowych, a także książek: *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami* (Kraków 2011), *Nieuchwytne. Relacje matek i córek w codzienności* (Olsztyn 2004), *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne* (z I. Chmurą-Rutkowską, Kraków 2007). Redaktorka książek *Private World(s) Gender and Informal Learning of Adults* (z C.C. Vieira, Rotterdam 2015), Considering Gender in Adult Learning and in Acadamia: (In)visible Act, (z Ch. Fontanini, S. Gaynard, Wrocław 2012), *Researching gender in adult learning* (z E. Ollagnier, Frankfurt am Main 2008), *Przywiązanie i przekraczanie. Płeć w studiach empirycznych* (Olsztyn 2006), oraz *Multicultural Europe. Challenge for Teaching and Learning* (wspólnie z E. Wołodźko, Olsztyn 2005). Od 2007 roku pełni funkcję przewodniczącej ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) Network on Gender and Adult Learning. Wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w kadencji 2014-2017.

Dorota Pankowska, dr hab. prof. nadzw. UMCS – pracuje w Instytucie Pedagogiki w Zakładzie Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zainteresowania naukowe: teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli, metodyka pracy wychowawczej, ukryty program szkoły, problematyka gender w edukacji, edukacyjna analiza transakcyjna. Jednym z głównych nurtów jej pracy naukowo-badawczej jest ukryty program kształtowa-

nia ról rodzajowych w edukacji. M.in. prowadziła analizy treści podręczników do edukacji wczesnoszkolnej: „Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych" (w:) Kopciewicz L., Zierkiewicz E. (red.) Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji (Warszawa 2009). Najważniejsze publikacje książkowe: „Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej" (Warszawa 1995) (I wydanie; współautorstwo z Mariolą Chomczyńską-Miliszkiewicz); „Pedagogika dla nauczycieli w praktyce. Materiały metodyczne" (Kraków 2008); „Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej" (Lublin 2010) a także „Wychowanie a role płciowe" (Gdańsk 2005). Opracowała i opublikowała program edukacyjny i antydyskryminacyjny wspierający rozwój indywidualnej roli rodzajowej „Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny" (Gdańsk 2005).

Emilia Paprzycka, dr (SGGW) – pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Socjologii Struktur i Działań Społecznych w Katedrze Socjologii Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Ukończyła Gender Studies na Uniwersytecie Warszawskim. Zainteresowania naukowe: perspektywa *gender* w badaniach społecznych, alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego, przemiany obyczajowości oraz metodologia badań społecznych, szczególnie strategie jakościowej analizy danych. Od 2003 roku prowadzi badania środowiska singli i zjawiska życia w pojedynkę w perspektywie gender – zrealizowane projekty badawcze: „Kobiecość i jej kształtowanie się u kobiet niereализujących tradycyjnego scenariusza życia" (2003-2007), „Single – męska perspektywa" (2011-2012), „Single w Polsce" (2011), „Płeć społeczno-kulturowa Polaków" (2011). Członkini polskich i międzynarodowych stowarzyszeń profesjonalnych m.in. European Sociological Association – ESA Research Network: Sociology of Families and Intimate Lives, Womens and Gender Studies, Gender and Education Association. Redaktorka dyskursu genderowego w czasopiśmie naukowym „Dyskursy Młodych Andragogów". Autorka książki pt.: *Kobiety żyjące w pojedynkę – między wyborem a przymusem* (Warszawa 2008), współredaktorka tomu Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica pt. *Kobiety i mężczyźni w 'postrodzinnym' świecie* (2014).

Joanna Piotrowska (Fundacja Feminoteka) – założycielka fundacji Feminoteka. Ekspertka i trenerka równościowa, antyprzemocowa i antydyskryminacyjna. Współredaktorka i autorka wielu publikacji poświęconych dyskryminacji ze względu na płeć, równości i przemocy wobec kobiet. Certyfikowana trenerka WenDo (metoda asertywności dla kobiet i dziewcząt). Zajęcia tą metodą prowadzi od 2003 roku. Certyfikowana specjalistka antyprzemocowa (absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie oraz Studium Poradnictwa i Interwencji Kryzysowej organizowanego przez Instytut Psychologii Zdrowia). Laureatka Złotego Telefonu – nagrody przyznawanej przez Niebieską Linię osobom szczególnie zaangażowanym w przeciwdziałanie przemocy.

Monika Popow, dr (UAM) – filolożka oraz pedagożka. Pracuje na stanowisku adiunkta na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się badaniami nad podręcznikami szkolnymi ze szczególnym uwzględnieniem procesów tożsamościowych. Autorka artykułów naukowych z zakresu edukacji międzykulturowej, studiów na migracjami, badań nad tożsamością narodową, pamięcią zbiorową oraz analizą dyskursu. Współredaktorka książki *Oblicza biedy we współczesnej Polsce* (Gdańsk 2011). Stypendystka Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Braunschweig w Niemczech.

Krzysztof Rubacha, prof. dr hab. (UMK) – specjalista metodologii badań społecznych. Pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Jest autorem podręcznika: *Metodologia badań nad edukacją* (Warszawa 2008/2011), a także prac z zakresu pedeutologii, psychologii rozwojowej, szczególnie dotyczącej okresu wczesnej dorosłości. Od kilku lat zajmuje się problematyką rozwoju moralnego i edukacji moralnej, uprawianej w perspektywie *gender*. W 2007 roku, jako współautor z M.

Chmczyńską-Rubachą, opublikował monografię *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej* (Kraków 2007).

Maria Serafinowicz, mgr – absolwentka filozofii, socjologii oraz studiów doktoranckich w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Pracuje jako nauczycielka etyki. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki reprodukowania nierówności społecznych przez system edukacji oraz konstruowania norm płci i seksualności poprzez strój w grupie rówieśniczej.

Katarzyna Sękowska-Kozłowska, dr (PAN, Poznańskie Centrum Praw Człowieka) – doktor nauk prawnych, adiunkt w Poznańskim Centrum Praw Człowieka Instytutu Nauk Prawnych PAN, wykładowczyni Gender Studies na UAM. Główne zainteresowania badawcze: ochrona praw człowieka w ramach ONZ, przeciwdziałanie dyskryminacji ze szczególnym uwzględnieniem dyskryminacji ze względu na płeć. Autorka monografii: „Komitet ONZ ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet – ustrój, kompetencje, funkcjonowanie" (Toruń 2011) oraz licznych artykułów z dziedziny praw człowieka.

Izabela Skórzyńska, dr hab. prof. UAM – profesor UAM dr hab. pracuje w Zakładzie Dydaktyki Historii IH UAM. Otrzymała stypendium Młodych Twórców Prezydenta Miasta Poznania (1993) oraz roczne stypendium postdoktoranckie w Chaire de recherche du Canada en Histoire comparée de la mémoire (Université Laval, Quebéc, Kanada, 2004-2005). W ramach projektów badawczych i badań własnych kontynuuje problematykę związaną z: (1) historią i socjologią pamięci w odniesieniu do ziem zachodnich i północnych Polski (Wrocław, Gdańsk) (wraz z prof. dr hab. Anną Wachowiak); (2) widowiskowymi praktykami pamięci przeszłości; (3) edukacją historyczną i obywatelską w kontekście praktyk emancypacyjnych (wielokulturowość i dialog międzykulturowy). W latach 2011- 2014 zrealizowała razem z dr Iwoną Chmura-Rutkowską oraz dr hab. Edytą Głowacką-Sobiech (kierownik) projekt badawczy, finansowany przez Narodowe Centrum Nauki na temat nieobecności i stereotypowych wizerunków kobiet w dziejach, w świetle analizy polskich podręczników do nauki historii na poziomie gimnazjalnym (www.historiawszkole.amu.edu.pl). W powyższym kontekście kieruje także międzynarodowym projektem badawczym na temat pamięci kobiet okresu komunizmu (Polska, Rumunia, była NRD) z udziałem dr Bernadette Jonda, dr Claudią Florentiną Dobre oraz prof. dr hab. Anną Wachowiak. Uczestniczka krajowych i zagranicznych konferencji i seminariów m.in.: w Czechach, Kanadzie, Francji, Rosji, Rumunii, Izraelu. Pomysłodawczyni i współorganizatorka konferencji i seminariów naukowych w cyklu „DomOtwarty/DomZamknięty?". Redaktorka i współredaktorka monografii współautorskich oraz numerów i bloków tematycznych w „Sensus Historiae". Opublikowała trzy monografie autorskie: *Teatry poznańskich studentów (1953-1989). Historie. Konteksty. Interpretacje*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, *Widowiska przeszłości. Alternatywne polityki pamięci 1989-2009*, Wydawnictwo IH UAM, Poznań 2010, wraz z Iwoną Chmura-Rutkowską oraz Edytą Głowacką-Sobiech, *'Niegodne historii?'. O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Michał Sokolski, mgr – doktorant w Zakładzie Filozofii Kultury Instytutu Filozofii Uniwersytetu Szczecińskiego. Absolwent socjologii i filozofii na US. Sekretarz redakcji czasopisma filozoficznego „Nowa Krytyka".

Aleksandra Sołtysiak-Łuczak, mgr – absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na kierunkach: historia, administracja europejska, *gender studies* oraz *public relations*, prezeska zarządu Stowarzyszenia Kobiet Konsola w Poznaniu, działającego od 1999 r. i realizującego liczne kampanie, akcje i projekty na rzecz kobiet i mężczyzn, zwalczania dyskryminacji ze względu na płeć, przeciwdziałania przemocy wobec kobiet, upowszechniania wiedzy na temat praw kobiet oraz nawiązywania partnerstw na szczeblu lokalnym i inicjowanie

przemian, których efektem będzie wyrównanie praw oraz szans kobiet i mężczyzn (www.konsola.org.pl). Współorganizuje poznańskie Dni Równości i Tolerancji i koordynuje akcję „Nazywam się Miliard" w Poznaniu. Członkini rady programowej Kongresu Kobiet. Aktywistka ruchów miejskich, inicjatorka Porozumienia Żłobkowego, członkini Stowarzyszenia Prawo do Miasta. Autorka publikacji Instytutu Praw Publicznych „Działania administracji samorządowej realizującej idee równości płci" (Warszawa 2014).

Joanna Szafran, dr – absolwentka psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się głównie wokół problematyki psychologicznych aspektów zarządzania. W pracy badawczej, szczególną uwagę poświęca analizie indywidualnych predyspozycji menadżerskich (obecnych i przyszłych dyrektorów placówek oświatowych). Jest autorką i realizatorką szeregu programów szkoleniowych z zakresu kompetencji społecznych, umiejętności przywódczych, diagnostyki psycho-pedagogicznej, czy socjoterapii. Od wielu lat współpracuje z Ośrodkami i Centrami Doskonalenia Nauczycieli na terenie kraju, tworząc i konsultując treści oraz programy szkoleniowe dla nauczycieli. Prowadzi prywatną praktykę psychologiczną.

Iwona Szwoch, mgr – absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na kierunku filologia romańska oraz studiów podyplomowych z zakresu zarządzania na Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i Institut de Gestion w Rennes. Obecnie pracuje w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej w Gdańsku. Współtwórczyni i prowadząca klasy oddziału dwujęzycznego z wykładowym jęz. francuskim. Przygotowuje uczniów do matury dwujęzycznej oraz podjęcia studiów za granicą. Aktywnie współpracuje z Teatrem STOP z Koszalina, organizując warsztaty teatralne. Autorka wielu scenariuszy spektakli francuskojęzycznych, które współtworzy z uczniami i uczennicami oraz prezentuje na licznych przeglądach i konkursach teatralnych. Przewodnicząca zespołu egzaminacyjnego Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku (matura – jęz. francuski). Kuratorka społeczna wspierająca rodziny i młodzież zagrożoną wykluczeniem społecznym.

Katarzyna Śmiałowicz, mgr – absolwentka Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu na kierunku: edukacja artystyczna, specjalności: pedagogika sztuki, krytyka i promocja sztuki. Obecnie doktorantka na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów konstruowania płci kulturowej oraz kulturowych kontekstów (nie)równości.

Mariusz Taczała, mgr – magister chemii, ukończył studia na Wydziale Chemii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na kierunku chemia środowiska. Ostatnio zajmował się pracą badawczą dotyczącą syntezy dienów krzemoorganicznych i ich zastosowaniem w reakcji sprzęgania Hiyamy. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień chemii metaloorganicznej. Przez cztery lata był członkiem Naukowego Koła Chemików UAM, w którym pełni m.in. funkcję wiceprezesa. Brał udział oraz pomagał w organizacji wielu konferencji naukowych o tematyce chemicznej. Poza chemią interesuje się również zagadnieniami społecznymi, zwłaszcza związanymi z budową społeczeństwa obywatelskiego oraz aktywizacją społeczną.

Hubert Tomkowiak, dr – absolwent Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na kierunkach: pedagogika i matematyka. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Resocjalizacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnienia socjalizacji dzieci i młodzież i rozciągają się od analizy współczesnych uwarunkowań tego procesu, przez konsekwencje niepowodzeń na tym polu, po kwestie oddziaływań profilaktycznych.

Natalia Ulaniecka, mgr – doktorantka w Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Angażuje się w działalność na rzecz seniorów i seniorek oraz osób z niepełnosprawnością, prowadzi szkolenia gerontologiczne (m.in. dla nieformalnych opiekunek/ów osób starszych). Zainteresowania naukowo-badawcze: polityka społeczna, psychoonkologia, ludzie starsi i ich funkcjonowanie psychospołeczne, sytuacja i potrzeby nieformalnych opiekunek/ów osób starych, sytuacja kobiet na rynku pracy, w polityce i w obszarze edukacji.

Bartłomiej Walczak, dr (UW, Södertörn University) – socjolog, antropolog kultury. Pracuje na Uniwersytecie Warszawskim i Södertörn University. Autor licznych ekspertyz i badań m.in. dla Rzecznika Praw Dziecka, OECD, Rzecznika Praw Obywatelskich, Ministerstwa Edukacji, Ośrodka Rozwoju Edukacji, Narodowego Centrum Kultury, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, FRSE, Multikulturni Center (Czechy), Fundacji im. St. Batorego, CSM, Public Education Evaluation Commission (Arabia Saudyjska), lokalnych instytucji samorządowych i edukacyjnych. Od 2009 roku członek zespołu eksperckiego i trenerskiego w projekcie modernizacji nadzoru pedagogicznego (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie). Autor i współautor czterech książek oraz ponad pięćdziesięciu innych publikacji naukowych, które ukazały się w krajowych i zagranicznych pismach, m.in. Anthropology Matters, Kulturze i Społeczeństwie, Kontekstach, kierownik oraz uczestnik licznych polskich i międzynarodowych projektów badawczych i ewaluacyjnych.

Agnieszka Walendzik-Ostrowska, dr (WŚ) – pedagożka, absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze (obecnie Uniwersytet Zielonogórski) oraz Podyplomowych Studiów Wychowania Seksualnego na Uniwersytecie Warszawskim, aktualnie słuchaczka Podyplomowych Studiów „Seksuologia Kliniczna. Opiniowanie, Edukacja, Terapia" na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje na stanowisku

adiunkta w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji we Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach. Jest certyfikowaną trenerką edukatorów seksualnych, edukatorką w zakresie psychospołecznych aspektów epidemii HIV/AIDS oraz doradcą w punkcie wykonującym testy w kierunku HIV. Współpracuje z ośrodkami prowadzącymi kursy przygotowawcze dla nauczycieli przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie". Zajmuje się również profilaktyką społeczną oraz edukacją seksualną szkoląc edukatorów i współpracując z organizacjami pozarządowymi (Towarzystwo Rozwoju Rodziny, Zjednoczenie na Rzecz Żyjących z HIV/AIDS „Pozytywni w Tęczy", Centrum Profilaktyki i Edukacji Społecznej PARASOL, MONAR, Stowarzyszenie dla dzieci i Młodzieży SZANSA) oraz uczelniami wyższymi. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół zagadnień wychowania seksualnego i poradnictwa psychoseksualnego, seksualności dzieci i młodzieży a także psychospołecznych aspektów epidemii HIV. Obecnie realizuje autorski projekt badawczy „Rodzice w procesie wychowania seksualnego"; zajmuje się także badaniem jakości poradnictwa dla osób wykonujących badania kierunku HIV. Jest współautorką podręcznika dla edukatorów *Pozytywne życie. O profilaktyce HIV dla edukatorów*, autorką wielu materiałów edukacyjnych i popularnonaukowych dotyczących wychowania seksualnego, psychospołecznych aspektów epidemii HIV, stałą współpracowniczką miesięcznika „Remedium", gdzie pisze o profilaktyce HIV, rozwoju psychoseksualnym dzieci i młodzieży oraz edukacji seksualnej.

Katarzyna Waszyńska, dr (UAM) – psycholog, seksuolog kliniczny, specjalista II stopnia w zakresie edukacji seksualnej, specjalista w zakresie terapii stresu pourazowego, doradca w problemach małżeńskich i rodzinnych, specjalista drugiego stopnia w zakresie edukacji seksualnej. Adiunkt w Zakładzie Promocji Zdrowia i Psychoterapii na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, kierownik Studiów Podyplomowych Seksuologii na WSE UAM. Zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień związanych z psychologią, seksuologią, terapią. Obejmują także promocję zdrowia seksu-

alnego i edukację seksualną ujmowaną jako integralny element edukacji zdrowotnej. Okresowo współpracuje z ośrodkami telewizyjnymi w Krakowie i Warszawie, w ramach programów publicystycznych i edukacyjnych. Działalność kliniczną terapeutyczną w Poznaniu prowadzi od 1997 roku.

Izabella Wenska, mgr – ukończyła studia magisterskie w zakresie etnologii i antropologii kulturowej na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie studentka czwartego roku studiów doktoranckich na Wydziale Historycznym tego uniwersytetu, przygotowuje dysertację na temat roli kukieł obrzędowych w polskiej kulturze ludowej. Jej praca magisterska i dotychczasowe publikacje poświęcone były różnym aspektom obrzędowości i kultury ludowej Słowian. Brała udział w międzynarodowych projektach badawczych SEMBET i KC-MEM. Jej zainteresowania badawcze oscylują głównie wokół szeroko pojętego folkloru słowiańskiego – obrzędowości i wierzeń, dawniej i współcześnie.

Kamila Zacharz – studentka drugiego roku studiów magisterskich uzupełniających z pedagogiki, specjalność diagnostyka pedagogiczna z edukacją międzykulturową. Posiada tytuł zawodowy licencjata na specjalności pedagogika szkolna z animacją kulturalną.

Eva Zamojska, dr hab. prof. UAM – pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu; zajmuje się kulturowymi uwarunkowaniami edukacji i socjalizacji, edukacją równościową w aspekcie płci, klasy, rasy oraz badaniem dyskursów edukacyjnych. Autorka m.in. monografii *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w czeskich i polskich podręcznikach szkolnych* (Poznań 2010).

Lista badaczek i badaczy

Amadeusz Deczewski (WDŻ)
Izabela Desperak (hiszpański)
Aleksandra Dudra (polski)
Przemysław Górecki (polski)
Katarzyna Jankowiak (angielski)
Patrycja Jeziorowska (niemiecki)
Roksana Kędzierska (muzyka)
Teresa Klemba (muzyka)
Klaudia Koncewicz (WDŻ)
Anna Kozyra (zajęcia techniczne)
Dominika Mazurek (angielski)
Ewa Młodawska (angielski)
Hanna Nowak (angielski)
Ewa Rutkowska (geografia)
Alicja Seliga (analiza statystyczna)
Julia Seliga (analiza statystyczna)
Anna Skonecka (angielski)
Urszula Skonecka (angielski)
Anna Walczak (analiza statystyczna)
Jowita Wycisk (informatyka)

współpraca administracyjna: Joanna Rusin

22 ORGANIZACJE WSPIERAJĄCE PROJEKT

- **INTERDYSCYPLINARNE CENTRUM BADAŃ PŁCI KULTUROWEJ I TOŻSAMOŚCI UAM** – www.gender.amu.edu.pl
- **FUNDACJA FEMINOTEKA** – www.feminoteka.pl
- **STOWARZYSZENIE KOBIET KONSOLA** – www.konsola.org.pl
- **GENDER EXPERTS** – www.genderexperts.wordpress.com
- **INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION** – www.ippfen.org
- **TOWARZYSTWO ROZWOJU RODZINY** – www.trr.org.pl
- **FUNDACJA NOWOCZESNEJ EDUKACJI SPUNK** – www.spunk.pl
- **FUNDACJA KREATYWNYCH ROZWIĄZAŃ EDUKABE** – www.edukabe.pl
- **STOWARZYSZENIE W STRONĘ DZIEWCZĄT** – www.wstronedziewczat.org.pl
- **PROJEKT BADAWCZY NIEGODNE HISTORII** – www.historiawszkole.amu.edu.pl
- **FUNDACJA INICJATYWA KOBIET AKTYWNYCH W OLSZTYNIE** – www.fika.pl
- **STOWARZYSZENIE KONGRES KOBIET** – www.kongreskobiet.pl
- **STOWARZYSZENIE KOFEMINA** – www.kofemina.pl

23 ANEKS

SPIS PODRĘCZNIKÓW PODDANYCH ANALIZIE ILOŚCIOWEJ I JAKOŚCIOWEJ WEDŁUG PRZEDMIOTÓW

Tom II

Edukacja przedszkolna

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Edukacja przedszkolna	praca zbiorowa pod redakcją Ewy Wilczyńskiej	Karty pracy 1-4 'Szkoła nas woła'	Nowa Era	Warszawa	2014
Edukacja przedszkolna	Wiesława Żaba-Żabińska	Karty pracy 1-4 'Bawię się i uczę'	MAC Edukacja	Kielce	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Edukacja przedszkolna	praca zbiorowa pod redakcją Ewy Wilczyńskiej	Karty pracy 1-4 'Szkoła nas woła'	Nowa Era	Warszawa	2014
Edukacja przedszkolna	Wiesława Żaba-Żabińska	Karty pracy 1-4 'Bawię się i uczę'	MAC Edukacja	Kielce	2010
Edukacja przedszkolna	praca zbiorowa pod redakcją Ewy Wilczyńskiej	Czarodziejskie słowa. Wartościowe teksty dla dzieci	Nowa Era	Warszawa	2013

RAPORT

Edukacja WCZESNOSZKOLNA klasy 1 - 3

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz. 2	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz. 3	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz. 6	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz. 8	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz.9	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Grażyna Lech, Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie 1 Ćwiczenia część 3-4	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Grażyna Lech, Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie 1 Ćwiczenia część 5-6	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 1 Podręcznik cz 1	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Alicja Szymańska, Małgorzata Ewa Piotrowska, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska, Barbara Stępień, Maria Szreder	Nowe już w szkole 1 Ćwiczenia cz 1	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 1	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska, Agnieszka Jankowska, Barbara Stępień	Nowe już w szkole 1 Ćwiczenia cz 4	Nowa Era	Warszawa	2009

Szkoła podstawowa Klasa 1	Krystyna Bielenica, Maria Bura, Małgorzata Kwil, Bogusława Lankiewicz, Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 1 Matematyka cz. 2	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Lidia Wollman	Nasz elementarz. Jesień, klasa I cz. 1	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Lidia Wollman	Nasz Elementarz. Zima klasa I cz. 2	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Barbara Ochmańska Lidia Wollman	Nasz Elementarz. Lato klasa I cz. 4	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Podręcznik część 2	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Podręcznik część 3	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Podręcznik część 4	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Podręcznik część 10	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Ćwiczenia część 6	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Ćwiczenia część 9	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Lekturnik	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Wielkanoc	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 2 Podręcznik cz. 1	Nowa Era	Warszawa	2011

Szkoła podstawowa Klasa 2	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Barbara Stępień, Ewa Hyszkiewicz, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska, Wojciech Walat, Waldemar Lib	Nowe już w szkole 2 Ćwiczenia cz. 1	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 2	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Barbara Stępień, Ewa Hyszkiewicz, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska. Wojciech Walat, Waldemar Lib	Nowe już w szkole 2 Ćwiczenia cz. 4	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 2	Krystyna Bielenica, Maria Bura, Małgorzata Kwil, Bogusława Lankiewicz	Nowe już w szkole 2 Matematyka cz. 4	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 2	Ewa Jabłońska-Stefanowicz, Anna Kijo	Klik Plik 2. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej	Wydawnictwo Naukowe PWN	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 5	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 6	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 8	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Ćwiczenia część 2	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Ćwiczenia część 3	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Ćwiczenia część 7	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Ćwiczenia część 10	Nowa Era	Warszawa	2013

Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Wielkanoc	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 3 Podręcznik cz. 1	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Barbara Stępień, Ewa Hyszkiewicz, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska. Wojciech Walat, Waldemar Lib	Nowe już w szkole 3 Ćwiczenia cz 3	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Barbara Stępień, Ewa Hyszkiewicz, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska. Wojciech Walat, Waldemar Lib	Nowe już w szkole 3 Ćwiczenia cz. 4	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Krystyna Bielenica, Maria Bura, Małgorzata Kwil, Bogusława Lankiewicz	Nowe już w szkole 3 Matematyka cz. 4	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Ewa Jabłońska-Stefanowicz, Anna Kijo	Klik Plik 3. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej	Wydawnictwo Naukowe PWN	Warszawa	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba Żabińska	Odkrywam siebie i świat 1 Podręcznik cz. 8	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba Żabińska	Odkrywam siebie i świat 1 Podręcznik cz. 9	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 1 Podręcznik cz. 2	Nowa Era	Warszawa	2011

Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Barbara Ochmańska, Lidia Wollman	Nasz Elementarz, Wiosna klasa I cz. 3	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Barbara Ochmańska, Lidia Wollman	Nasz Elementarz, Lato klasa I cz. 4	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 3	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 4	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 7	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 3 Podręcznik cz. 1	Nowa Era	Warszawa	2011

Język polski

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Adam Brożek, Agnieszka Gorzałczyńska-Mróz, Maciej Szulc	Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1 gimnazjum. Część 1, 2	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2011
Gimnazjum	Teresa Kosyra-Cieślak	Jest tyle do powiedzenia, zeszyt ćwiczeń	Stentor	Warszawa	2010
Gimnazjum	Grażyna Nieckula, Małgorzata Szyperska (red.)	Jesteś między nami - ćwiczenia	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2011
Gimnazjum	Agnieszka Ciesielska, Małgorzata Pułka, Adam Brożek, Daniel Zych (red.)	Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1 gimnazjum. Część 1	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2010
Ponadgimnazjalna	Beata Drabik, Jakub Pstrąg, Aandrzej Zawadzki (red.)	Klucz do świata	PWN	Warszawa	2009
Szkoła zawodowa	Elżbieta Nowosielska, Urszula Szydłowska (red.)	Zrozumieć świat	Nowa Era	Warszawa	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Adam Brożek, Agnieszka Gorzałczyńska-Mróz, Maciej Szulc	Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1 gimnazjum. Część 1, 2	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2011
Gimnazjum	Teresa Kosyra-Cieślak	Jest tyle do powiedzenia, zeszyt ćwiczeń	Stentor	Warszawa	2010
Gimnazjum	Agnieszka Ciesielska, Małgorzata Pułka, Adam Brożek, Daniel Zych (red.)	Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1 gimnazjum. Część 1	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2010

Język angielski

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Cristiana Bruni, Anne Worrall	English Adventure 1	Longman	Warszawa	2009
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Carol Reed, Ana Soberon	Bugs World 2	Macmillan	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Elisenda Papiol, Maria Toth	Bugs World 3	Macmillan	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Rob Nolasco, David Newbold	New English Zone 3	Oxford University Press	Oxford	2007
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Jenny Dooley, Virginia Evans	Fairyland 5	Express Publishing	Kraków	2010
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Tom Hutchinson	Project 1	Oxford University Press	Oxford	2008
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Skinner Carol, Bogucka Mariola	New Friends 3	Longman	Warszawa	2009
Szkoła gimnazjalna	Virginia Evans, Neil O'Sullivan	Click On 2	Express Publishing	Kraków	2008
Szkoła gimnazjalna	Virginia Evans, Neil O'Sullivan	Click On 2	Express Publishing	Kraków	2013
Szkoła gimnazjalna	Ingrid Freebairn, Judy Copage, Jonathan Bygrave	UpBeat Starter	Longman	Warszawa	2010

Szkoła ponadgimnazjalna	Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig	New English File upper intermediate	Oxford University Press	Oxford	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Virginia Evans, Jenny Dooley	Matura Prime Time	Express Publishing	Kraków	2012

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Cristiana Bruni, Anne Worrall	English Adventure 1	Longman	Warszawa	2009
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Carol Reed, Ana Soberon	Bugs World 2	Macmillan	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Elisenda Papiol, Maria Toth	Bugs World 3	Macmillan	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Rob Nolasco, David Newbold	New English Zone 3	Oxford University Press	Oxford	2007
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Jenny Dooley, Virginia Evans	Fairyland 5	Express Publishing	Kraków	2010
Szkoła gimnazjalna	Virginia Evans, Neil O'Sullivan	Click On 2	Express Publishing	Kraków	2008
Szkoła gimnazjalna	Virginia Evans, Neil O'Sullivan	Click On 2	Express Publishing	Kraków	2013
Szkoła gimnazjalna	Ingrid Freebairn, Judy Copage, Jonathan Bygrave	UpBeat Starter	Longman	Warszawa	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig	New English File upper intermediate	Oxford University Press	Oxford	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Virginia Evans, Jenny Dooley	Matura Prime Time	Express Publishing	Kraków	2012

Język niemiecki

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2005
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy I	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2005
Szkoła podstawowa- klasa II	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy II	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2006
Szkoła podstawowa- klasa II	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du.. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy II	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2006
Szkoła podstawowa- klasa III	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy III	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2007
Szkoła podstawowa- klasa III	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy III	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2007
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa- klasa II	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa- klasa III	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 3	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa 1	Olga Swerlowa	Hallo Anna 1. Podręcznik	Lektor Klett	Poznań	2011
Szkoła podstawowa – klasa 1	Olga Swerlowa	Hallo Anna 1-3. Ćwiczenia	Lektor Klett	Poznań	2011

Gimnazjum	Anna Potapowicz, Krzysztof Tkaczyk	Aha Neu	WSiP	Warszawa	2003
Gimnazjum	Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak	Kompass 1	Wydawnictwo szkolne PWN	Warszawa	2007
Gimnazjum	Elżbieta Kręciejewska, Danuta Lisowska, Cezry Serzysko	Mit Links	Pearson	Warszawa	2012
Gimnazjum	Jolanta Kamińska	Das ist Deutsch!	Nowa Era	Warszawa	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2005
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska Ewa Krawczyk Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 3	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa I	Ewa Andrzejewska, Angelika Fuks, Halina Stasiak	Kangookangoo Deutsch. Podręcznik dla klasy 1	Wydawnictwo Rea	Warszawa	2006
Szkoła podstawowa – klasa 1	Olga Swerlowa	Hallo Anna 1	Wydawnictwo LektorKlett	Poznań	2011

Język rosyjski

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna kl.1	Renata Broniarz, Elizaweta Chamrajewa, Elza Iwanowa	Wremena 1. Kurs dla początkujących. Klasa I gimnazjum	WSiP	Warszawa	2009

Język włoski

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Marco Mezzadri, Paolo E. Balboni	Rete! Junior A. Corso multimediale d'italiano per stranieri	Guerra Edizioni	Perugia	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Telis Marin, Sandro Magnelli	Nuovo Progetto italiano 1.Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente	Edilingua	Roma	2006
Szkoła ponadgimnazjalna	Telis Marin, Sandro Magnelli	Nuovo Progetto italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Quaderno degli esercizi	Edilingua	Roma	2006
Szkoła ponadgimnazjalna	Telis Marin, Sandro Magnelli	Nuovo Progetto italiano 2. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente	Edilingua	Roma	2009

Język francuski

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Celine Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon	Le Mag. Méthode de français	Hachette	Paryż	2006
Szkoła ponadgimnazjalna	Monique Denyer, Augustin Garmendia, Marie-Laure Lions-Olivieri	Version Original Méthode de français	Maison des langues	Barcelona	2009

Język hiszpański

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna, ponadgimnazjalna	Maria Casandro Angeles, Anna Martinez, Maria Ana Romero	Prisma 1. Poziom podstawowy.	Editorial Edinumen	Madryt	2004

Matematyka

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
szkoła podstawowa kl. 4	Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Piotr Zarzycki	Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej,	GWO	Gdańsk	2014
szkoła gimnazjalna	Anna Drążek, Ewa Duvjak, Ewa Kokiernak-Jurkiewicz	Matematyka wokół nas. Podręcznik gimnazjum 2	WSiP	Warszawa	2009
szkoła gimnazjalna	Ewa Duvjak, Ewa Kokiernak-Jurkiewicz, Wójcicka Maria	Matematyka wokół nas gimnazjum 1	WSiP	Warszawa	2009
szkoła ponadgimnazjalna	Maciej Antek, Krzysztof Belka, Piotr Grabowski	Matematyka prosto do matury. Podręcznik dla LO profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym I	Nowa Era	Warszawa	2013
szkoła ponadgimnazjalna	Wojciech Babiański, Lech Chańko, Dorota Ponczek	Matematyka. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Nowa Era	Warszawa	2013
szkoła ponadgimnazjalna	Ryszard Kalina, Tadeusz Szymański, Marek Lewicki	Matematyka z sensem, kl. 1 szkoły ponadgimnazjalnej	Wydawnictwo Sens	Poznań	2012
szkoła ponadgimnazjalna	Ryszard Kalina, Tadeusz Szymański, Marek Lewicki	Matematyka z sensem, kl. 2 szkoły ponadgimnazjalnej	Wydawnictwo Sens	Poznań	2013
szkoła ponadgimnazjalna	Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda	Matematyka. Podręcznik do liceów i techników. Zakres podstawowy i rozszerzony	Oficyna Edukacyjna	Warszawa	2012

Informatyka

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa	Marek Gulgowski, Jarosław Lipski	Komputerowe opowieści. Podręcznik do zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej	Bydgoszcz	Czarny Kurk	2012
Szkoła podstawowa	Ewa Jabłońska-Stefanowicz, Anna Kijo	Klik Plik. klasy IV-VI. Zajęcia komputerowe w szkole podstawowej	Warszawa	Wydawnictwo szkolne PWN	2011
Gimnazjum	Grażyna Koba	Informatyka podstawowe tematy. Podręcznik dla gimnazjów	PWN	Warszawa	2009
Szkoła ponadgimnazjalna	Edward Krawczyński. Zbigniew Talaga, Maria Wilk	Informatyka nie tylko dla uczniów, szkoła ponadgimnazjalna – zakres podstawowy	PWN	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Arkadiusz Gawełek	Informatyka dla szkół ponadgimnazjalnych	Gdynia	Operon	2012

zajęcia techniczne

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 4 - 6	Praca zbiorowa pod redakcją Lecha Łabeckiego i Marty Łabeckiej	Jak to działa?	Nowa Era	Warszawa	2014

Fizyka

analiza ilościowa i jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2011
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 1. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2012
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 2. Podręcznik dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2013
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 2. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2011
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 3. Podręcznik dla gimnazjum. Elektrostatyka, prąd elektryczny stały, magnetyzm i elektromagnetyzm	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2013
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 3. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Elektrostatyka, prąd elektryczny stały, magnetyzm i elektromagnetyzm	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2014
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 4. Podręcznik dla gimnazjum. Drgania i fale, optyka	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2012
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 4. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Drgania i fale, optyka	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2013

Chemia

analiza ilościowa i jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum kl. 1	Hanna Gulińska, Janina Smolińska	Ciekawa chemia 1. Podręcznik do gimnazjum	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 2	Hanna Gulińska, Janina Smolińska	Ciekawa chemia 2. Podręcznik do gimnazjum	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 3	Hanna Gulińska, Janina Smolińska	Ciekawa chemia 3. Podręcznik do gimnazjum	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1	Maria Barbara Szczepaniak, Bożena Kupczyk, Wiesława Nowak	Chemia 1. Podręcznik dla gimnazjum	Operon	Gdynia	2010
Gimnazjum kl. 2	Maria Barbara Szczepaniak, Janina Waszczuk	Chemia 2. Podręcznik dla gimnazjum	Operon	Gdynia	2010
Gimnazjum kl. 3	Maria Barbara Szczepaniak, Janina Waszczuk	Chemia 3. Podręcznik dla gimnazjum	Operon	Gdynia	2011
Szkoła ponadgimnazjalna	Hanna Gulińska, Krzysztof Kuśmierczyk	Chemia. Po prostu. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Romuald Hassa, Aleksandra Mrzigod, Janusz Mrzigod	To jest chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Artur Sikorski	Chemia. Zakres podstawowy. Odkrywamy na nowo	Operon	Gdynia	2012

Przyroda i biologia

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa	Maria Marko-Worłowska, Feliks Szlajfer, Joanna Stawasz	Tajemnice przyrody 4 Szkoła podstawowa	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła gimnazjalna	Małgorzata Jefimow	Puls życia 2 Biologia dla 2 klasy gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2009
Szkoła gimnazjalna	Beata Sagin, Andrzej Boczarowski, Marian Sęklas	Puls życia 3 Biologia dla 3 klasy gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2010
Szkoła licealna	Marek Guzik, Ewa Jastrzębska, Ryszard Kozik, Renata Matuszewska, Ews Pyłka-Gutowska, Władysław Zamachowski	Biologia na czasie 1 Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła licealna	Maria Marko-Worłowska Ryszard Kozik Władysław Zamachowski Stanisław Krawczyk Franciszek Dubert Adam Kula	Biologia na czasie 2 Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła licealna	Franciszek Dubert Marek Jurgowiak Maria Marko-Worłowska Władysław Zamachowski	Biologia na czasie 3 Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum	Nowa Era	Warszawa	2013

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa	Maria Marko- Wołkowska, Feliks Szlajfer, Joanna Stawasz	Tajemnice przyrody 4 Szkoła podstawowa	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła gimnazjalna	Maria Jefimow	Puls życia 2 Biologia dla 2 klasy gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2009

Geografia

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna kl.1	Roman Malarz	Puls ziemi 1. Podręcznik do geografii dla klasy 1 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła gimnazjalna kl.2	Bożena Dobosik, Adam Hibszer, Józef Soja	Puls ziemi 2. Podręcznik do geografii dla klasy 2 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła gimnazjalna kl.3	Roman Malarz	Puls ziemi 3. Podręcznik do geografii dla klasy 3 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła gimnazjalna kl.2	Dawid Szczypiński, Mirosław Wójtowicz	Planeta nowa 2. Podręcznik do geografii dla klasy 2 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła gimnazjalna kl.3	Roman Malarz	Planeta nowa 3. Podręcznik do geografii dla klasy 3 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła gimnazjalna kl.2	Hanna Młynkowiak, Aleksandra Pietrzak	ABC Geografii 2	Wydawnictwo ABC	Poznań	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna kl.2	Bożena Dobosik, Adam Hibszer, Józef Soja	Puls ziemi 2. Podręcznik do geografii dla klasy 2 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła gimnazjalna kl.3	Roman Malarz	Puls ziemi 3. Podręcznik do geografii dla klasy 3 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła gimnazjalna kl.2	Dawid Szczypiński, Mirosław Wójtowicz	Planeta nowa 2. Podręcznik do geografii dla klasy 2 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła gimnazjalna kl.2	Hanna Młynkowiak, Aleksandra Pietrzak	ABC Geografii 2	Wydawnictwo ABC	Poznań	2010

RAPORT

Tom III

Historia / historia i społeczeństwo

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa kl. 6	Grzegorz Wojciechowski	Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej	Nowa Era	Warszawa	2014
Gimnazjum kl. 3	Ewa Chorąży, Krystyna Dyba, Stanisław Zając	Poznajemy przeszłość 3	SOP Oświatowiec	Toruń	2011
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2	Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki	Ciekawi świata, cz. 1 klasa II	Operon	Gdynia	2013
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2	Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki	Ciekawi świata, cz. 2, klasa II	Operon	Gdynia	2013
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2-3	Marcin Markowicz, Olga Pytlińska, Agata Wyroda	Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni. Podręcznik, Liceum i technikum	WSiP	Warszawa	2013

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa, kl. 6	Grzegorz Wojciechowski	Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej	Nowa Era	Warszawa	2014
Gimnazjum kl. 1-3	Stanisław Roszak	Śladami przeszłości 1 Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Stanisław Roszak	Śladami przeszłości 2 Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Stanisław Roszak, Anna Łaszkiewicz	Śladami przeszłości 3 Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Bliżej historii 1 Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Bliżej historii 2 Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Bliżej historii 3 Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Lech Trzcionkowski, Leszek Wojciechowski	Historia 1, Starożytność. Średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum	PWN	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Jacek Chachaj, Janusz Drob	Historia 2, Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum	PWN	Warszawa	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Jacek Chachaj, Janusz Drob,	Historia 3, Wiek XIX i wielka wojna. Podręcznik dla gimnazjum	PWN	Warszawa	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Przez tysiąclecia i wieki 1, Historia. Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Przez tysiąclecia i wieki 2, Historia. Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Przez tysiąclecia i wieki 3 Historia. Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Podróże w czasie 1, Historia 1. Podręcznik do gimnazjum	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Podróże w czasie 2, Historia II. Podręcznik do gimnazjum	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2010

Gimnazjum kl. 1-3	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Podróże w czasie 3, Historia III. Podręcznik do gimnazjum	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Ryszard Kulesza, Stefan Ciara	W kalejdoskopie dziejów 1, Podręcznik do historii. Gimnazjum	Wydawnictwo Juka-91	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Stefan Ciara, Jolanta Sikorska-Kulesza	W kalejdoskopie dziejów 2, Podręcznik do historii. Czasy nowożytne. Gimnazjum	Wydawnictwo Juka-91	Warszawa	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Jolanta Sikorska-Kulesza	W kalejdoskopie dziejów 3, Wiek XIX. Podręcznik do historii. Gimnazjum	Wydawnictwo Juka-91	Warszawa	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Lech Moryksiewicz, Maria Pacholska, Wiesław Zdziabek	Poznajemy przeszłość 1, Historia. Gimnazjum	SOP Oświatowiec	Toruń	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Maria Jadczak, Małgorzata Meissner-Smoła, Stanisław Zając	Poznajemy przeszłość 2, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	SOP Oświatowiec	Toruń	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Ewa Chorąży, Krystyna Dyba, Stanisław Zając	Poznajemy przeszłość 3, Historia. Gimnazjum	SOP Oświatowiec	Toruń	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Janusz Ustrzycki	Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON	Gdynia	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Janusz Ustrzycki	Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON	Gdynia	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Janusz Ustrzycki	Historia 3. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON	Gdynia	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Małgorzata Pieńkowska-Koźmińska	Dawno temu, wczoraj, dziś 1, Historia. Gimnazjum	Wydawnictwo Piotra Marciszuka "Stentor"	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Jolanta Trzebniak, Przemysław Trzebniak	Człowiek i jego cywilizacja 1, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING	Wrocław	2009

Gimnazjum kl. 1-3	Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach	Człowiek i jego cywilizacja 2, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING	Wrocław	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach	Człowiek i jego cywilizacja 3, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING	Wrocław	2011
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Rafał Dolecki, Krzysztof Gutowski, Jędrzej Smoleński	Po prostu historia. Klasa 1 szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak, Anna Roszak, Małgorzata Szymczak	Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Zofia T. Kozłowska, Irena Unger, Stanisław Zając	Poznajemy przeszłość. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy	SOP Oświatowiec	Toruń	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Jan Ustrzycki	Ciekawi świata. Historia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	OPERON	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Stanisław Roszak, Jarosław Kłaczkow,	Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Stanisław Zając	Teraz historia, Szkoła ponadgimnazjalna zakres podstawowy	SOP Oświatowiec	Toruń	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Dariusz Stola	Historia. Wiek XX. Zakres podstawowy	PWN	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Andrzej Brzozowski, Grzegorz Szczepański	Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918 – 2006	Stentor	Warszawa	2012

Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Rafał Dolecki, Krzysztof Gutowski, Jędrzej Smoleński	Po prostu historia	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2-3	Marcin Markowicz, Olga Pytlińska, Agata Wyroda	Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2-3	Marcin Markowicz, Olga Pytlińska, Agata Wyroda	Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2-3	Marcin Markowicz, Olga Pytlińska, Agata Wyroda Warszawa 2013	Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła ponadgimnazjalna, kl. 2	Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki 2013	Ciekawi świata, cz. 1-2, klasa II	OPERON	Gdynia	2013

Wiedza o społeczeństwie[1)]

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna	Alicja Pacewicz, Tomasz Merta	KOSS podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia.	Civitas	Warszawa	2010
Szkoła gimnazjalna	Alicja Pacewicz, Tomasz Merta	KOSS podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia.	Civitas	Warszawa	2011
Szkoła ponadgimnazjalna	Maciej Batorski	Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy, szkoła ponadgimnazjalna	Wydawnictwo Pedagogiczne Operon	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Arkadiusz Janicki	W centrum uwagi, Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkól ponadgimnazjalnych, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Iwona Walendziak, Mikołaj Walczyk	Wiedza o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Podręcznik z ćwiczeniami, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”	Warszawa	2012

1. Analiza ilościowa dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie przedstawiona w raporcie przedmiotowym jest oparta na następujących podręcznikach: M. Batorski, *Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy, szkoła ponadgimnazjalna*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2012; K. Fic, M. Fic, L. Krzyżanowski, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2012; M. Grondas, J. Żmijski, *Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2012; A. Janicki, *W centrum uwagi, Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkól ponadgimnazjalnych, Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2012; P. Krzesicki, M. Poręba, *Wiedza o społeczeństwie, Podręcznik, Szkoły ponadgimnazjalne, Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012; Z. Smutek, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres Podstawowy*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2013; I. Walendziak, M. Walczyk, *Wiedza o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Podręcznik z ćwiczeniami, Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, 2012. Natomiast w statystykach ogólnych ujęte zostały podręczniki zamieszczone w tabeli.

analiza jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna	Alicja Pacewicz, Tomasz Merta	KOSS podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia	Civitas	Warszawa	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Maciej Batorski	Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy, szkoła ponadgimnazjalna	Wydawnictwo Pedagogiczne Operon	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Katarzyna Fic, Maciej Fic, Lech Krzyżanowski	Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	SOP Oświatowiec	Toruń	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Marek Grondas, Janusz Żmijski	Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Arkadiusz Janicki	W centrum uwagi, Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkól ponadgimnazjalnych, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Piotr Krzesicki, Małgorzata Poręba	Wiedza o społeczeństwie, Podręcznik, Szkoły ponadgimnazjalne, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Szkolne PWN	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Zbigniew Smutek, Jan Maleska	Wiedza o społeczeństwie, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres Podstawowy	Wydawnictwo Pedagogiczne Operon	Gdynia	2013
Szkoła ponadgimnazjalna	Iwona Walendziak, Mikołaj Walczyk	Wiedza o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Podręcznik z ćwiczeniami, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak"	Warszawa	2012

Edukacja dla bezpieczeństwa

analiza jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Jarosław Słoma, Grzegorz Zając	Żyję i działam bezpiecznie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas gimnazjum 1-3	Nowa Era	Warszawa	2014
Gimnazjum	Mieczysław Borowiecki, Zbigniew Pytasz, Edward Rygała	Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum	PWN	Warszawa	2009
Szkoła ponadgimnazjalna	Jarosław Słoma	Żyję i działam bezpiecznie	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła ponadgimnazjalna	Barbara Boniek, Andrzej Kruczyński	Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Operon	Gdynia	2015

Podstawy przedsiębiorczości

analiza ilościowa i jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna	Jarosław Korba, Zbigniew Smutek	Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Piotr Krzyszczyk	Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Zbigniew Makieła, Tomasz Rachwał	Krok w przedsiębiorczość	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Monika Borowiec, Sławomir Dorocki, Wioletta Kilar, Monika Płaziak, Anna Irena Szymańska, Agnieszka Świętek, Piotr Wilczyński	Przedsiębiorczość w praktyce. Podręcznik do podstaw przedsiębiorczości i ekonomii dla szkół ponadgimnazjalnych (zakres podstawowy)	Fundacja Wrota Edukacji-Edu-Gate	Poznań	2014

RAPORT

Wychowanie do życia w rodzinie

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa kl. 5-6	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik klasa V-VI szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2014
Szkoła podstawowa kl. 5	red. Teresa Król	W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały klasa V szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2013
Szkoła podstawowa kl. 5	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa V szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2014
Szkoła podstawowa kl. 6	red. Teresa Król	W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały klasa VI szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2013
Szkoła podstawowa kl. 6	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa VI szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2014
Gimnazjum kl. 1-3	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I-III gimnazjum	Rubikon	Kraków	2013
Gimnazjum kl. 1	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa I gimnazjum	Rubikon	Kraków	2012
Gimnazjum kl. 2	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa II gimnazjum	Rubikon	Kraków	2012
Gimnazjum kl. 3	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa III gimnazjum	Rubikon	Kraków	2012

Ponadgimnazjalne	red. Teresa Król, Maria Ryś	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik klasy I-III szkoły ponadgimnazjalne	Rubikon	Kraków	2013
Ponadgimnazjalne	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasy I-III szkoły ponadgimnazjalne	Rubikon	Kraków	2013

Wiedza o kulturze

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna	Wacław Panek	Wiedza o kulturze. Podręcznik dla szkół średnich	Wydawnictwo Polskie w Wołominie	Wołomin	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Monika Bokiniec, Barbara Forysiewicz, Jacek Michałowski, Natalia Mrozkowiak-Nastrożna, Grzegorz Nazaruk, Magdalena Sacha, Grażyna Świętochowska	Spotkania z kulturą. Podręcznik do wiedzy o kulturze dla liceum i technikum	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2013
Szkoła ponadgimnazjalna	Stanisław Kandulski, Krzysztof Moraczewski	Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy. Podręcznik wiedzy o kulturze	Wydawnictwo eMPi2 Mariana Pietraszewskiego s.c.	Poznań	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Alicja Kisielewska, Andrzej Kisielewski, Alicja Prochyra	Wiedza o kulturze. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych (seria: Ciekawi świata)	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.	Gdynia	2013

Plastyka

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
szkoła podstawowa kl. 4-6	Lidia Frydzińska-Świątczak, Beata Marcinkowska	Ale plastyka! Kolor, kształt, forma	Wydawnictwo Szkolne PWN	Warszawa	2012
szkoła podstawowa kl. 4	Wojciech Sygut, Marzena Kwiecień	Lubię tworzyć	MAC Edukacja	Kielce-Poznań	2012
szkoła podstawowa kl. 4-6	Jadwiga Lukas, Krystyna Onak	Do dzieła	Nowa Era	Warszawa	2013
gimnazjum kl. 1-3	Lidia Frydzińska-Świątczak, Beata Marcinkowska	Kraina sztuki	Wydawnictwo Szkolne PWN	Warszawa-Łódź	2010
gimnazjum kl. 1-3	Dariusz Stępień, Wojciech Sygut	Sztuka w zasięgu ręki cz.1	MAC Edukacja	Kielce	2003

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
szkoła podstawowa kl. 4	Wojciech Sygut, Marzena Kwiecień	Lubię tworzyć	MAC Edukacja	Kielce-Poznań	2012
szkoła podstawowa kl. 4-6	Jadwiga Lukas, Krystyna Onak	Do dzieła	Nowa Era	Warszawa	2013
gimnazjum kl. 1-3	Lidia Frydzińska-Świątczak, Beata Marcinkowska	Kraina sztuki	Wydawnictwo Szkolne PWN	Warszawa-Łódź	2010
gimnazjum kl. 1-3	Dariusz Stępień, Wojciech Sygut	Sztuka w zasięgu ręki cz.1	MAC Edukacja	Kielce	2003

Muzyka

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Zeszyt ćwiczeń do szkoły podstawowej. Klasa 4	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 5 szkoły podstawowej	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Zeszyt ćwiczeń do szkoły podstawowej. Klasa 5	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska, Agnieszka Sołtysik	Klucz do muzyki. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Klucz do muzyki. Zeszyt ćwiczeń do szkoły podstawowej. Klasa 5	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Monika Gromek, Grażyna Kilbach	Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy V szkoły podstawowej	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Olivia Kaczyńska, Malina Sarnowska, Urszula Smoczyńska	Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 4 szkoły podstawowej. Część 1 i 2	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Olivia Kaczyńska, Malina Sarnowska, Urszula Smoczyńska	Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 5 szkoły podstawowej. Część 1 i 2	WSiP	Warszawa	2013
Gimnazjum	Teresa Wójcik	Muzyczny świat. Podręcznik. Klasa 5	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Gimnazjum	Teresa Wójcik	Muzyczny świat. Zeszyt ćwiczeń szkoła podstawowa. Klasa 5	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009

Gimnazjum	Agnieszka Kreiner-Bogdańska	Muzyka w gimnazjum. Podręcznik	Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o.	Warszawa	2009
Gimnazjum	Agnieszka Kreiner-Bogdańska	Muzyka w gimnazjum. Ćwiczenia	Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o.	Warszawa	2009

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Olivia Kaczyńska, Malina Sarnowska, Urszula Smoczyńska	Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 4 szkoły podstawowej. Część 1 i 2	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Olivia Kaczyńska, Malina Sarnowska, Urszula Smoczyńska	Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 5 szkoły podstawowej. Część 1 i 2	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Monika Gromek, Grażyna Kilbach	Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy V szkoły podstawowej	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej	WSiP	Warszawa	2012
Gimnazjum	Teresa Wójcik	Muzyczny świat. Podręcznik. Klasa 5	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Gimnazjum	Agnieszka Kreiner-Bogdańska	Muzyka w gimnazjum. Podręcznik	Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o.	Warszawa	2009
Gimnazjum	Jan Oleszkowicz	Gra muzyka! Podręcznik do muzyki dla klasy I gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2012

Etyka

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna	Jakub Kapiszewski, Paweł Kołodziński	Etyka. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	OPERON	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Magdalena Środa	Etyka dla myślących	Czarna Owca	Warszawa	2010

Filozofia

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna	Magdalena Gajewska, Krzysztof Sobczak	Filozofia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	OPERON	Gdynia	2012