

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 nieuświadomiane (...) *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.



## Gender w podręcznikach

*Projekt badawczy*

**RAPORT TOM 2**

# Gender w podręcznikach

*Projekt badawczy. Raport*

## TOM II

*Raporty przedmiotowe i rekomendacje*

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



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 Sottysiak-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: 978-83-62206-21-6

### 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 Textbooks”, 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.



PEŁNOMOCNIK RZĄDU  
DO SPRAW RÓWNEGO TRAKTOWANIA  
POD MATRONATEM  
PROF. MAŁGORZATY FUSZARY

W skład publikacji wchodzi:

- ▶ 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. <i>Agata Kobylińska, Ewa Krystek, Barbara Michalska</i> EDUKACJA PRZEDSZKOLNA – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	7	11. <i>Marta Mazurek</i> ZAJĘCIA TECHNICZNE – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	221
2. <i>Marzena Buchnat, Iwona Chmura-Rutkowska</i> EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W KLASACH 1-3 – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	32	12. <i>Mariusz Taczała, Karol Górski</i> FIZYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	228
3. <i>Maciej Duda, Judyta Gulczyńska</i> JĘZYK POLSKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	89	13. <i>Karol Górski, Mariusz Taczała</i> CHEMIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	252
4. <i>Weronika Maćków, Marta Mazurek</i> JĘZYK ANGIELSKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	114	14. <i>Alicja Długolecka</i> BIOLOGIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	282
5. <i>Barbara Biskup</i> JĘZYK NIEMIECKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	137	15. <i>Monika Popow</i> GEOGRAFIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	294
6. <i>Monika Popow</i> JĘZYK ROSYJSKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	153	16. BIOGRAMY AUTOREK I AUTORÓW RAPORTU, LISTA BADACZEK I BADACZY .....	310
7. <i>Maria Serafinowicz</i> JĘZYK WŁOSKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	157	17. ORGANIZACJE WSPIERAJĄCE PROJEKT .....	338
8. <i>Marta Mazurek, Iwona Szwoch</i> JĘZYK FRANCUSKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	180	18. ANEKS .....	339
9. <i>Olga Kopienka, Hubert Tomkowiak</i> MATEMATYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	191		
10. <i>Olga Kopienka, Hubert Tomkowiak</i> INFORMATYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY .....	211		

# 1

## EDUKACJA PRZEDSZKOLNA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Agata Kobylińska, Ewa Krystek, Barbara Michalska,  
EduKABE Fundacja Kreatywnych Rozwiązań

Poniższy raport zawiera wyniki badań ilościowych i jakościowych pakietów przedszkolnych pakiet *Karty pracy 1-4 'Szkoła nas wola'* (praca zbiorowa pod redakcją Ewy Wilczyńskiej, wydawnictwa Nowa Era) oraz pakiet *Karty pracy 1-4 'Bawię się i uczę'* (autorstwa Wiesławy Żaby-Żabińskiej wydawnictwa MAC Edukacja)<sup>1)</sup> pod kątem prezentowanych i promowanych w nich idei i wzorców dotyczących płci kulturowej. Raport składa się z trzech części. W pierwszej części prezentowane i omówione są wyniki badań ilościowych – pominięto te analizy, w których reprezentacja była zbyt mała dla porównań. W drugiej części przedstawiona jest prezentacja i analiza badań jakościowych oraz odniesienie do podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego. W trzeciej części przedstawione są wnioski oraz rekomendacje potwierdzające konieczność zmiany w kierunku antydyskryminacyjnej i równościowej edukacji przedszkolnej.

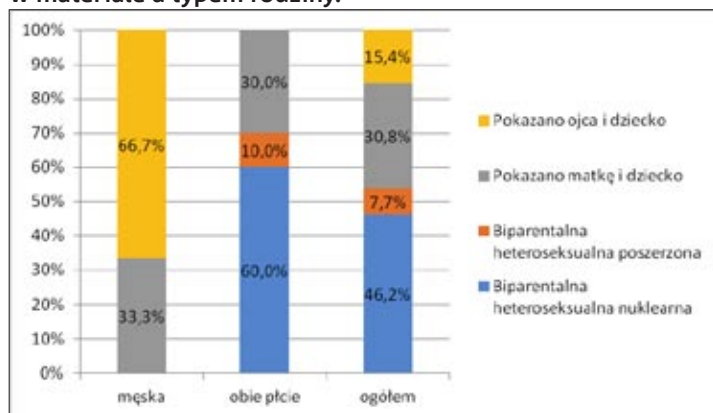
1. E. Wilczyńska (red.), *Karty pracy 1-4 'Szkoła nas wola'*, Warszawa: Nowa Era, 2014; W. Żaba-Żabińska, *Karty pracy 1-4 'Bawię się i uczę'*, Kielce: MAC Edukacja, 2010.

RAPORT

### Prezentacja i analiza badań ilościowych

Poniżej przedstawiono wyniki zależności pomiędzy płcią kulturową a wskaźnikami, które okazały się istotne statystycznie w trakcie analizowania pakietów przedszkolnych.

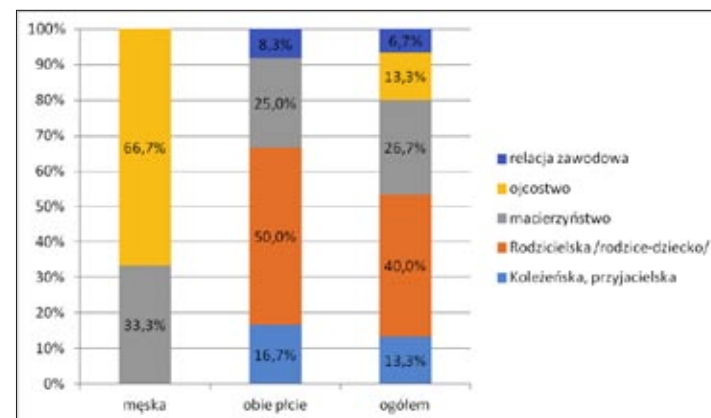
**Wykres 1. Związek między płcią postaci przedstawionych w materiale a typem rodziny.**



Źródło: Badania własne.

Przedstawione wyniki wskazują na fakt, iż w podręcznikach przedstawiony jest zawsze „typowy” model rodziny, czyli mama, tata, syn oraz córka (na 13 rodzin przedstawionych w podręcznikach 7 to „typowy” model rodziny). Następnie, jeżeli w podręcznikach pojawia się ilustracja dotycząca rodziny, to częściej pojawia się ojciec z dzieckiem (głównie z synem), a jeżeli pojawia się córka, to z reguły w towarzystwie kompletnej rodziny, najczęściej w okolicznościach świątecznych lub związanych z wyjazdem (głównie wakacyjnym). Inne typy rodzin w podręcznikach nie pojawiają się (Wykres 1).

**Wykres 2. Związek między płcią analizowanych postaci a typem relacji.**



Źródło: Badania własne.

Przedstawione wyniki wskazują, że jeżeli przedstawiana jest relacja ojcostwa, to głównie w relacji ojciec-syn (Wykres 2 oraz Ilustracja 1). Ilustracja 1 jest przykładem na to, że częściej pojawiają się wspólnie tata z synem, który ma nadane imię. Nie występują ilustracje, na których tata spędza czas z córką.

## RAPORT

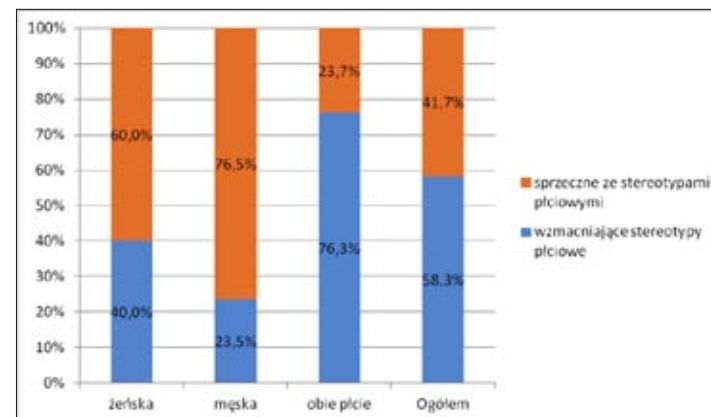
Ilustracja 1. Ojciec w relacji z synem.



Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 3 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 77.

Natomiast matka występuje w relacji syn i córka bądź tylko córka. To poniekąd może utrzymywać stereotypową wizję rodziny i ról społecznych, jakie są przyporządkowane pozostałym członkom/członkiniom rodziny. Dotyczy to zwłaszcza kobiety, której rola ogranicza się głównie do funkcji opiekuńczej. Istotny jest również fakt, iż taka funkcja występuje w dużej mierze w relacji mama-dziecko. Natomiast mężczyzna przedstawiony jest jako mentor, odkrywca i nauczyciel.

Wykres 3. Związek między płcią a cechami fizycznymi służącymi do charakteryzowania analizowanych postaci.



Źródło: Badania własne.

Przedstawione wyniki wskazują, że stereotypowe cechy są wzmacnianie, kiedy postaci obydwójga płci współwystępują (Wykres 3). Zostanie to szczegółowo opisane w części dotyczącej analizy jakościowej.

Analiza jakościowa pakietów przedszkolnych oraz odniesienie do podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego.

W jednym z zapisów zawartych w preambule ratyfikowanej przez Polskę w czerwcu 1991 r, Konwencji o Prawach Dziecka, zawarto stwierdzenie, że „(...) dziecko powinno być w pełni przygotowane do życia w społeczeństwie jako indywidualnie ukształtowana jednostka, wychowana w duchu ideałów zawartych w Kartce Narodów Zjednoczonych, a w szczególności w duchu pokoju, godności, tolerancji, wolności, równości i solidarności<sup>2)</sup>”. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego obowią-

2. Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, s.1, [http://www.unicef.org/magic/resources/CRC\\_polish\\_language\\_version.pdf](http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf), dostęp 18.05.2015 r.

## RAPORT

zująca od 2009 roku, a nowelizowana w 2014 roku nie zawiera treści niezgodnych z zapisami Konwencji o Prawach Dziecka. Nie uwypukla ona jednak w satysfakcjonującym stopniu zagadnień odnoszących się do edukacji równościowej. W dużej mierze została napisana językiem, który nie uwzględnia kwestii płci. Dzieci określane są rodzajem nijakim, natomiast wobec nauczycielek i nauczycieli używa się tylko neutralnej formy męskiej. Jest to o tyle zaskakujące, że np. „w województwie łódzkim we wrześniu 2011 roku w przedszkolach, na ogólną liczbę zatrudnionych 3367 osób, pracowało tylko 43 mężczyźni (1,28%), a w m. Łodzi w ogólnej liczbie zatrudnionych 1136 osób było ich tylko 11 (0,97%)”<sup>3</sup>.

Podstawa wyszczególnia, że dziecko „wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa”<sup>4</sup>). Jednakże nie jest to element kształtowania postawy równościowej, lecz tylko i wyłącznie przekazywanie wiedzy na ten temat. W punkcie dotyczącym kształcenia umiejętności społecznych dzieci zostały wskazane konkretne zachowania, które są niepożądane i dyskryminujące: „[dziecko] wie, że nie należy chępcić się bogactwem i dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach, a także wyszydzać i szykanować innych”<sup>5</sup>). Bardzo dobrze, że ten aspekt został dołącznie nazwany i opisany w podstawie programowej.

Warto zwrócić uwagę, że „Dziecko” w podstawie programowej pojmowane jest jako postać całkowicie aseksualna. Jest to niepokojące, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę osiągnięcia psychologii rozwojowej, która właśnie temu etapowi rozwojowemu przypisuje naturalną ciekawość poznawczą. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy wykazują zainteresowanie budową własnego ciała, jak i budową ciała rówieśników. Dokument nie porusza również tematu seksualności dziecięcej oraz aspektów związanych z molestowaniem seksualnym.

3. W. Kuzitowicz, *Dlaczego tylko przedszkolanki i nasze panie?*, [http://www.gazeta.edu.pl/Dlaczego\\_tylko\\_przedszkolanki\\_i\\_nasze\\_panie\\_-95\\_979-0.html](http://www.gazeta.edu.pl/Dlaczego_tylko_przedszkolanki_i_nasze_panie_-95_979-0.html), dostęp 18.05.2015 r.

4. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*, s.7, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf>, dostęp 18.05.2015 r.

5. *Ibidem*.

W październiku 2014 r. polski parlament wyraził zgodę na ratyfikację tzw. Konwencji Lanzarote – Konwencji Rady Europy o ochronie dzieci przed wykorzystywaniem seksualnym. Obecnie Konwencja została ratyfikowana przez 32 państwa, w tym 19 państw UE. Ratyfikacja Konwencji ma na celu ustanowienie międzynarodowych standardów i współpracy w zakresie przeciwdziałania i zwalczania seksualnego wykorzystywania nieletnich. Konwencja zakłada również ochronę praw dzieci będących ofiarami przestępstw na tle seksualnym. Dokument wprowadza m.in. jednolitą definicję wykorzystywania seksualnego, dziecięcej prostytucji i pornografii z wykorzystaniem dzieci, nakłada także obowiązek ochrony przed *groomingiem* (działaniami podejmowanymi w celu zaprzyjaźnienia się i nawiązania więzi emocjonalnej z dzieckiem, które zmniejszają jego opory i pozwalają je seksualnie wykorzystywać). Co ważne, konwencja kładzie nacisk na potrzebę edukowania dzieci na temat ryzyka i ochrony przed molestowaniem, a także wprowadza obowiązek przeprowadzania szkoleń osób pracujących z dziećmi, aby potrafiły one rozpoznać niepokojące sygnały.

Podstawa Programowa bardzo ogólnikowo i niejednoznacznie przedstawia ten temat. Konieczność ochrony dzieci przed wspomnianymi zagrożeniami wspominana jest wyłącznie w kontekście edukacji prozdrowotnej. Nie wymienia się jednak konkretnych niebezpieczeństw, którym dzieci mogą ulegać. W rezultacie, nauczycielki i nauczyciele nieposiadający wiedzy w zakresie molestowania seksualnego, mogą pomijać omawianą tematykę.

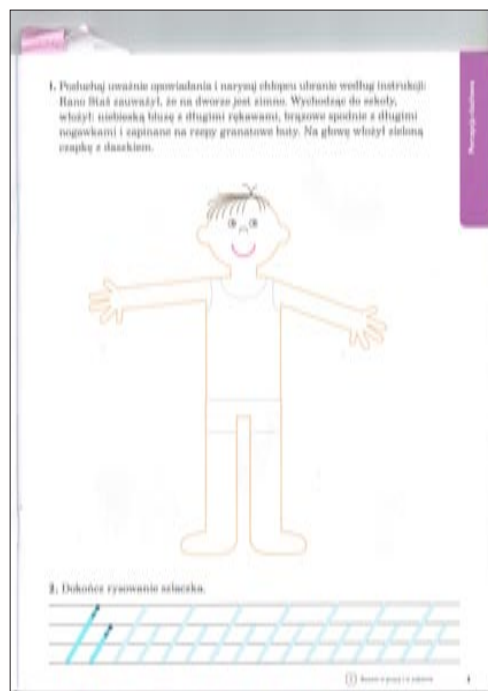
W edukacji przedszkolnej, szczególnie w rocznym przygotowaniu przedszkolnym, podręczniki, karty pracy często odgrywają istotną rolę jako narzędzie dydaktyczne. Dlatego też, jeżeli są w nich powielane stereotypy, ma to ogromny wpływ zarówno na dziewczynki, jak i chłopców. W analizowanych podręcznikach proponuje się stereotypowy, hierarchiczny obraz ról płciowych w aspekcie rodzinnym oraz społecznym. Podręczniki nie zachęcają do indywidualności i wewnętrznej niezależności, proponując kształtowanie określonych cech zastanych w „tradycyjnym porządku”. Analiza podręczników ujawnia nierówność w trakto-



## RAPORT

waniu ptci, jednak nie zawsze jest ona oczywista, w efekcie czego nauczycielki i nauczyciele często nie dostrzegają zawartych tam stereotypów.

### Ilustracja 2. Chłopiec jako bohater.



Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 1 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 3.

### Ilustracja 3. Dziewczynka w zadaniu nie ma nadanego imienia.

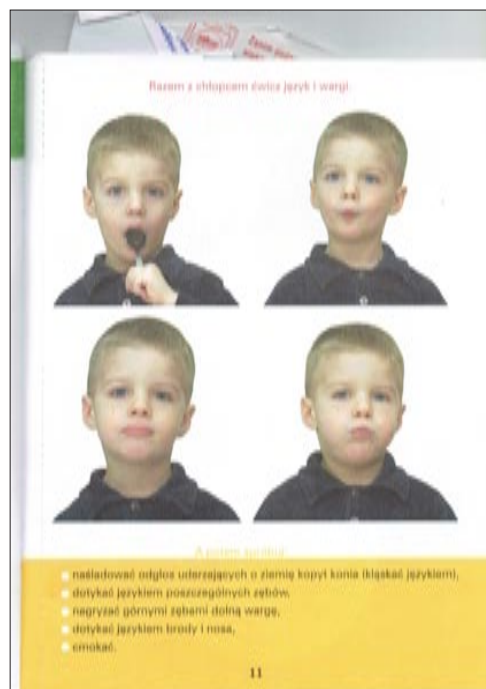


Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 3 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 3.

Częściej bohaterami są postaci męskie (Ilustracja 2 i Ilustracja 4). W kartach pracy wydawnictwa MAC Edukacja bohaterem przewodnim, który występuje we wszystkich częściach pakietu, jest chłopiec o imieniu Patryk. Na Ilustracji 1 widoczne jest, że postać chłopca ma nadane imię. Natomiast na Ilustracji 3 dziewczynka nie ma imienia. Pomimo iż zadania są bardzo podobne, to w przypadku Ilustracji 3 dziewczynkę należy odpowiednio „ubrać”- pomóc jej, żeby się nie przeziębila.

## RAPORT

Ilustracja 4. Chłopiec jako bohater.



Źródło: W. Żaba-Żabińska, *Karty pracy 1 Bawię się i uczę*, Kielce: MAC Edukacja, 2010, s. 11.

Prezentowany jest tam również „typowy” model rodziny, czyli mama, tata, Patryk oraz jego siostra Julka. Należy zaznaczyć, że postać dziewczynki jest tylko raz wymieniona w książce. Podręczniki ukazują zatem wyłącznie rodziny pełne. Nigdzie nie pojawiają się inne modele rodzin (np. rodziny niepełne), a przecież wiele dzieci jest samodzielnie wychowywanych przez jednego rodzica. W tradycyjnym ujęciu przedstawione są również role płciowe w rodzinach. Kobieta to najczęściej: matka, gospodyni domowa, która przy pomocy babci pełni funkcje opiekuńcze. Mama z podręczników zajęta jest sprawami domowymi, czasem bywa również „gapowata” (Ilustracja 5 i Ilustracja 7).

Ilustracja 5. Kobieta (matka) jako gapowata gospodyni domowa.

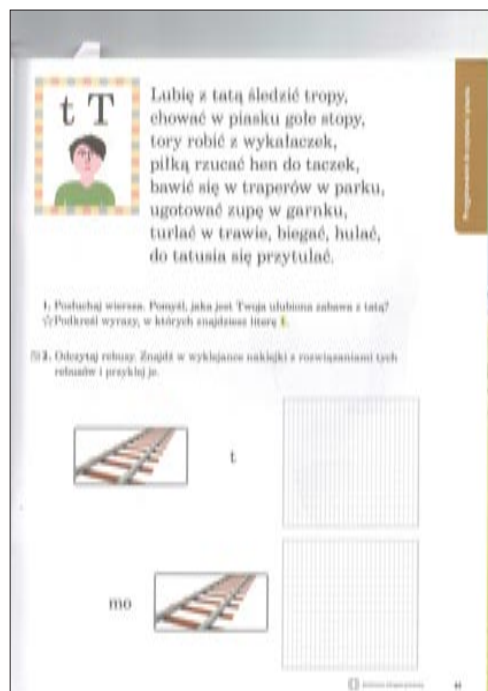


Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 4 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 52.

U podręcznikowego taty najważniejszy jest jego status zawodowy. Tata (w przeciwieństwie do mamy, zawsze zaradny i oprowadzony) jest przedstawiany jako okazjonalny, „weekendowy” członek rodziny, który zabiera na wycieczkę dziecko, najczęściej syna, by wspólnie zrobić coś „ciekawego” (Ilustracja 6).

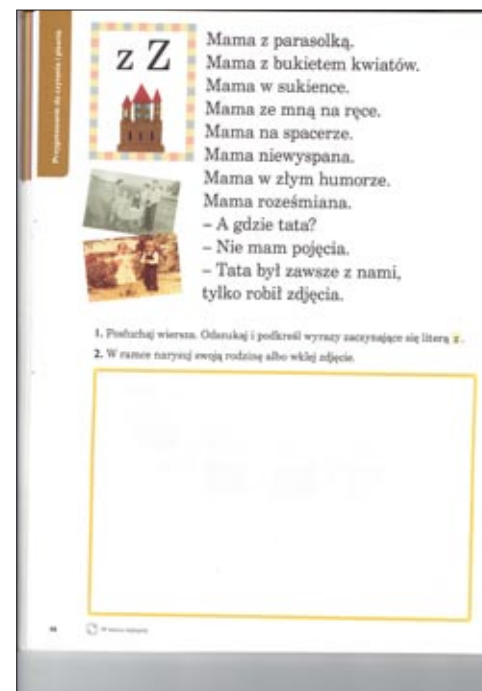
## RAPORT

Ilustracja 6. Tata przedstawiony jako kompan do zabawy z dzieckiem.



Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 1 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 65.

Ilustracja 7. Mama przedstawiona jako osoba emocjonalna.



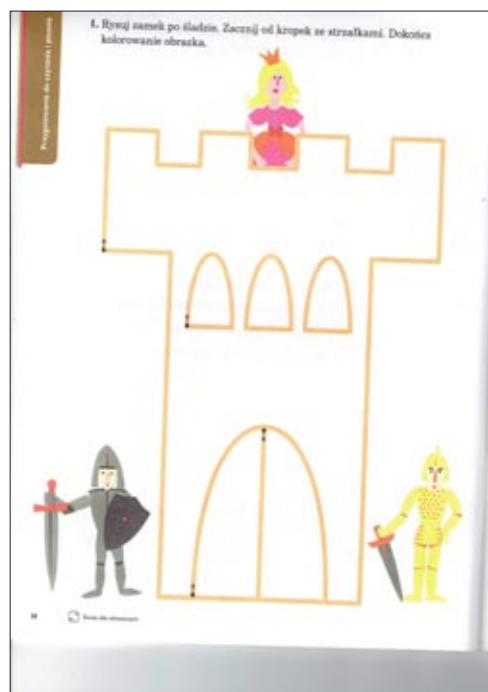
Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 4 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 46.

Jeżeli zobaczymy ojca z synem podczas obowiązków domowych, to najczęściej są to sytuacje wyjątkowe: Wigilia lub Dzień Matki. Babcie przedstawione są jako osoby, których główną pasją jest gotowanie, natomiast dziadek podejmuje wspólne zabawy. Przyjmuje się również, że pokolenie reprezentowane przez babcie i dziadków jest nieaktywne zawodowo, co w dzisiejszych czasach uznać należy za nierealne. W omawianych podręcznikach życie rodzinne jest pozbawione trosk, zawsze radosne i szczęśliwe, w dużej mierze osadzone w jednej dominującej wierze – rzymskokatolickiej. Każde inne wyznanie jest pomijane.

## RAPORT

Stereotypy związane z płcią pojawiają się również w doborze kolorów strojów postaci. U dziewczynek najczęściej pojawia się kolor różowy i fioletowy (Ilustracja 8), natomiast u chłopców dominuje kolor niebieski, zielony i brązowy.

**Ilustracja 8. Stereotypowe przedstawienie królowej (jasne włosy, różowa sukienka).**



Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 4 Szkoła nas woła*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 14.

**Ilustracja 9. Zadanie opierające się na standardowej historii księżniczce ratowanej przez dzielnego rycerza.**



Źródło: W. Żaba-Żabińska, *Karty pracy 3 Bawię się i uczę*, Kielce: MAC Edukacja, Kielce 2010, s. 50.

Aktywności sportowe także przyporządkowane są do płci: chłopiec gra w piłkę nożną, podczas gdy dziewczynka uprawia balet. Zawarte w podręcznikach treści i ilustracje nie promują jednoznacznie wszechstronnego rozwoju zarówno dziewczynek, jak i chłopców. Brakuje postaci, które wystąpić mogą w realnym życiu, np. baletmistrz, pielęgniarz, nauczyciel itp. (Ilustracja 10).

## RAPORT

**Ilustracja 10. W zadaniu 1 należy połączyć tancerzy z ich cieniami. Należy się zastanowić, czy baletnicę również w tym zadaniu należy połączyć z jej cieniem. W zadaniu 2 należy pokolorować stroje tancerek według polecenia i tutaj użyta jest już forma żeńska.**



Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 4 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 34.

Chłopcy przedstawiani na ilustracjach podejmują szerokie spektrum różnorodnych aktywności. Dziewczynki natomiast częściej „szufladkowane” są do wąsko zakrojonych, określonych funkcji: opiekuńczych bądź „ozdobnych” (taniec). Co więcej, zadania w podręcznikach najczęściej oparte są na poleceniach: zaznacz, wskaż, pokoloruj, podkreśl itp. Zatem nie uwzględnia się różnych typów kompetencji, ponieważ ćwiczenia sprawdza-

ją wiadomości tylko i wyłącznie już przez dziecko przyswojone. Poza tym takie polecenia uaktywniają tylko jeden proces myślowy i prowadzą do monotonii.

Pojęcie przemocy w edukacji przedszkolnej wprowadzane jest najczęściej na początku roku szkolnego, podczas ustalania zasad i norm społecznego porozumiewania się obowiązujących w grupie. Pojawia się wówczas katalog zachowań niepożądanych (np. nie biegamy, nie krzyczymy, nie bijemy itp.). Sporadycznie towarzyszą temu reguły dotyczące zachowań cenionych (np. dbamy o zabawki, szanujemy siebie, sprzątamy po skończonej zabawie itp.). Włączenie do tej tematyki kwestii przemocy ze strony rodziców jest wyłącznie osobistym wyborem nauczycielki lub nauczyciela. Omówmy ten mechanizm na konkretnym przykładzie. W publikacji załączonej do pakietu wydawnictwa Nowa Era *Czarodziejskie słowa. Wartościowe teksty dla dzieci*, w opowiadaniu Małgorzaty Musierowicz pt. *Rybka*, poruszającym wartość szacunku pojawia się następujący fragment:

*– Rybko! Gdzie byłeś? – krzyknęła zaptakana mama, a tato przełożył Rybkę przez kolano i wlepił mu kilka solidnych klapsów. Coś takiego zdarzyło się Rybce po raz pierwszy w życiu. Nigdy, nigdy dotąd nie dostał takiego lania<sup>6</sup>.*

Jeżeli nauczycielka lub nauczyciel przeczyta podczas zajęć ten fragment i nie odniesie się do tego, że „klaps” to też bicie i nie możemy się na to zgadzać, to dziecko otrzyma komunikat, że jest to dozwolona forma egzekwowania posłuszeństwa.

Należy pamiętać, że wszelkie kary cielesne są całkowicie niedopuszczalne przez polskie prawo. Polacy, niestety wciąż nie widzą nic złego w „klapsie”. Aprobata takiego wychowywania deklaruje 61% polskiego społeczeństwa, a prawie 33% dorosłych uważa, że bicie „jeszcze nikomu nie zaszkodziło”. Badania pokazują także, że zaledwie jedna trzecia Polaków wie o istnieniu w Polsce zakazu stosowania kar cielesnych w wychowaniu<sup>7</sup>.

6. M. Musierowicz, *Rybka*, (w:) E. Wilczyńska (red.), *Czarodziejskie słowa. Wartościowe teksty dla dzieci*, Warszawa: Nowa Era, 2013, s. 16-17.

7. E. Jarosz, *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań*, 2013, brpd.gov.pl/sites/default/files/polacy\_wobec\_bicia\_dzieci\_2013.pdf, dostęp 18.05.2015 r.

## RAPORT

Dlatego tak ważne jest kształtowanie umiejętności wyznaczania dziecku granic z zachowaniem szacunku dla małego człowieka. Chodzi o przetwarzanie stereotypowego myślenia: „zawsze tak się robiło/ mówiło”.

Co więcej, niezwykle istotnym, choć notorycznie pomijanym rodzajem przemocy jest zjawisko tzw. „łagodnej przemocy”. Chodzi o wszelkiego rodzaju komentarze, uwagi i zwroty do zachowania dziecka nieokreślające jego zachowania, lecz tworzące etykietę, które bagatelizują uczucia przeżywane w danej chwili przez małego człowieka („Nie becz”, „Chłopcy nie płaczą”, „Złość piękności szkodzi”). To również zwracanie się do dziecka w nieakceptowany przez nie sposób (np. „Baśka, Krystianku, laleczko, kochanie, brzdącu” itp.) – jest to miękka forma przemocy, która nie daje po sobie poznać, że jest przemocą. To mogą być również nieprzyjemne wobec dziecka spojrzenia, które również są krzywdzące.

Kolejną zaskakującą cechą analizowanych podręczników jest pomijanie zjawiska niepełnosprawności. Najprawdopodobniej temat ten jest ignorowany z powodu niezajomości zagadnienia przez osoby pracujące z małymi dziećmi. Jeśli nawet niepełnosprawność pojawia się, to tylko w kontekście działań charytatywnych. Nie ma mowy o kształtowaniu pozytywnej postawy oraz poszanowania godności osób z niepełnosprawnościami. Prawa dziecka najczęściej pojawiają się dopiero pod koniec roku szkolnego, w czerwcu, przy okazji Dnia Dziecka. Jednak nie są one powiązane z prawami człowieka, nie mówi się o równym traktowaniu. Wątek obcości pojawia się tylko przy okazji tematyki dotyczącej bezpieczeństwa. Nie ukazuje się tego, w jaki sposób ktoś może zwabić dziecko i jaką może mu wyrządzić krzywdę. Tu również polega się w dużym stopniu na inwencji nauczycielek i nauczycieli, którzy mogą nieświadomie pomijać omawiane problemy.

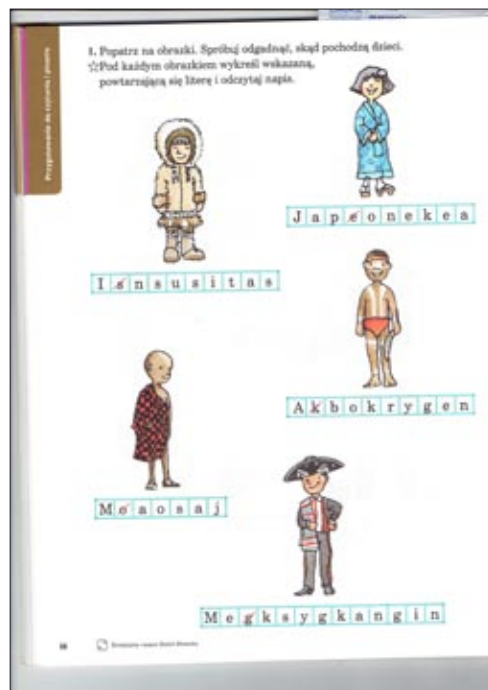
Zagadnienia związane z wielokulturowością również nie są w dostatecznym stopniu poruszane. A są one istotne, gdyż – jak wynika z przeprowadzonych w 2014 roku badań – połowa sześciolatek nie chce się bawić z dziećmi o innym kolorze skóry. Badaczka z Olsztyna przepytata cztero-, pięcio- i sześciolatki

z miejskich przedszkoli. Prawie połowa sześciolatek zadeklarowała, że nie chciałaby się bawić z dzieckiem innej rasy. 60% badanych przyznało, że boi się osób o innym kolorze skóry<sup>8</sup>. Teoretycznie podstawa programowa obliuguje przedszkola, aby uwzględniły treści dotyczące mniejszości narodowych i różnorodności kulturowej w nauce, niestety regularne zajęcia tego typu w przedszkolach to rzadkość. Ministerstwo Edukacji Narodowej i samorządy powinny stwarzać warunki do nauki o wielokulturowości, ale nie mają one przemyślanego, spójnego programu w tym względzie. Samorządy, które są odpowiedzialne za te placówki, nie dbają o edukację wielokulturową małych dzieci. Jeżeli ta tematyka nie będzie poruszana, to w przyszłości częściej będziemy się spotykać z ksenofobią. Temat dotyczący wielokulturowości również pojawia się najczęściej w czerwcu przy okazji Dnia Dziecka, ale dosyć często na ilustracjach powielane są szkodliwe stereotypy dotyczące innych narodowości (Ilustracja 11, Ilustracja 12 oraz Ilustracja 13).

8. A. Bobrowicz, *Polskie dzieci nie chcą się bawić z tymi o różnym kolorze skóry*, [http://metro.gazeta.pl/Wydarzenia/1,126477,15963115,Polskie\\_dzieci\\_nie\\_chca\\_bawic\\_sie\\_z\\_tymi\\_o\\_innym\\_kolorze.html](http://metro.gazeta.pl/Wydarzenia/1,126477,15963115,Polskie_dzieci_nie_chca_bawic_sie_z_tymi_o_innym_kolorze.html), dostęp 18.05.2015 r.

## RAPORT

Ilustracja 11. Aspekt wielokulturowości poruszany z okazji Dnia Dziecka.



Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 4 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 58.

Ilustracja 12. Stereotypowe ukazanie innych narodowości.



Źródło: praca zbiorowa pod redakcją E. Wilczyńskiej, *Karty pracy 4 Szkoła nas wola*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 61.

## RAPORT

Ilustracja 13. Stereotypowe ukazanie innych narodowości.



Źródło: W. Żaba-Żabińska, *Karty pracy 4 Bawię się i uczę*, Kielce: MAC Edukacja, 2010, s. 40.

### Wnioski

Kształtowanie od najmłodszych lat tolerancji, akceptacji i szacunku dla odmienności jest bardzo ważne. Dziewczynki i chłopcy są otwarte/otwarceni na odmienność i różnorodność, ponieważ nikt nie rodzi się z nietolerancją we krwi. Charakter dziewczynek i chłopców kształtowany jest początkowo wyłącznie przez zachowanie osób z ich otoczenia, ponieważ to w ich towarzystwie uczą się one i oni postaw, które później stosować będą w życiu. Dlatego należy pamiętać o tym, że aby nauczyć dziewczynki i chłopców bycia tolerancyjnymi, samemu należy przyjąć taką postawę. Dzieci są otwarte na odmienność, ponieważ inność nie wzbudza w nich

strachu. Bardzo ważne jest wypracowanie w dziecku akceptacji dla odmienności, ale niezbędne jest również pokazanie osób czy sytuacji, które mimowolnie powinny kojarzyć się dziecku z poczuciem szacunku. Wszędzie tam, gdzie pojawiają się elementy dla dziewczynek i chłopców nienaturalne, potrzebny jest szacunek. Dziecko nie będzie śmiać się z wózka inwalidzkiego, jeżeli dowie się, dlaczego niektórzy „spacerują na siedząco”. **To od nas, dorosłych, dzieci uczą się nietolerancji.** Dlatego tak ważny jest przykład, który pokaże, że nie ma inności, lecz tylko ciekawość poznania tego, co nieznanne.

### Rekomendacje

Poniżej przedstawione są rekomendacje badaczek - autorek raportu przedmiotowego na podstawie wyników analizy jakościowej, które z punktu widzenia założeń zawartych w projekcie „Gender w podręcznikach” wskazują na konieczność zmiany w kierunku antydyskryminacyjnej i równościowej edukacji przedszkolnej:

- ▶ uwzględnianie perspektywy równościowej – począwszy od edukacji przedszkolnej, zarówno w podręcznikach, jak i kartach pracy;
- ▶ promowanie podręczników ukazujących różnorodność doświadczeń dotyczących dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn (bazowanie na wiedzy opartej na realnym odzwierciedleniu kontekstu społecznego, policjantek i policjantów, tancerek i tancerzy po szkole baletowej, itp.);
- ▶ polecenia w podręcznikach powinny być skierowane bezpośrednio do dziecka, czyli powinna być użyta forma 2 os. lp.: „postaraj się, spróbuj itp.”, ponieważ takie polecenia łagodzą stanowczość;
- ▶ zaniechanie stereotypowego prezentowania ról płciowych w podręcznikach, (kobiety/dziewczynki powinny być częściej ukazywane jako aktywne i twórcze, zaś mężczyźni/chłopcy jako bardziej troskliwi i opiekuńczy);
- ▶ przedstawianie różnych modeli rodzinnych (w podręcznikach powinny pojawić się zarówno rodziny pełne, jak i niepełne



## RAPORT

– mamy i ojcowie samotnie wychowujący dzieci, dzieci z rodzinnych domów dziecka);

▶ uwzględnienie tematyki związanej z zagadnieniami przemocy: rówieśniczej, rodzinnej, seksualnej i cyberprzemocy oraz ukazanie realnych możliwości działania w przypadku jej wystąpienia;

▶ uwzględnienie w podręcznikach tematyki związanej z seksualnością dziecka;

▶ zwiększenie liczby działań, które mają na celu prezentowanie osób z niepełnosprawnościami jako pełnoprawnych członków społeczeństwa – osób, które spotykamy w codziennym życiu (istotne jest odejście od charytatywnego sposobu prezentowania niepełnosprawności);

▶ zwrócenie uwagi na konieczność powstania spójnego programu edukacji wielokulturowej dla przedszkolaków.

**Kształtowanie postaw tolerancji pozytywnej powinno stanowić integralny składnik edukacji w ogóle, ponieważ dzięki temu dzieci mogą wyrosnąć na obywatelki i obywatele, którzy będą szanować drugiego człowieka, jego zainteresowania, życie oraz prawa. ◀**

## BIBLIOGRAFIA

Bobrowicz A., *Polskie dzieci nie chcą się bawić z tymi o różnym kolorze skóry*, [http://metro.gazeta.pl/Wydarzenia/1,126477,15963115,Polskie\\_dzieci\\_nie\\_chca\\_bawic\\_sie\\_z\\_tymi\\_o\\_innym\\_kolorze.html](http://metro.gazeta.pl/Wydarzenia/1,126477,15963115,Polskie_dzieci_nie_chca_bawic_sie_z_tymi_o_innym_kolorze.html), dostęp 18.05.2015 r.

Desperak I., *Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych*, (w:) I. Desperak, *Płeć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce z perspektywy gender*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013, s. 77-83.

Chołuj B. (red.), *Polityka równości płci – Polska 2007. Raport, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP) w Polsce*, Warszawa, 2007, <http://phavi.umcs.pl/attachments/2014/0718/120514-raport-polityka-rownosci-szans-sz.pdf>, dostęp maj 2015 r.

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

Dzierzgowska A., Piotrowska J., Rutkowska E., *Poradnik dla nauczycieli. Jak stosować zasadę równego traktowania kobiet i mężczyzn*, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/rownosciowe\\_przedszkole\\_program.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/rownosciowe_przedszkole_program.pdf), dostęp 18.05.2015 r.

Dzierzgowska A., Piotrowska J., *Przez równościowe okulary: podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, <http://www.monitor.edu.pl/felietony/przez-rownosciowe-okulary-podstawa-programowa-wychowania-przedszkolnego.html>, dostęp maj 2015 r.

Jarosz, E., *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań, 2013*, [brpd.gov.pl/sites/default/files/polacy\\_wobec\\_bicia\\_dzieci\\_2013.pdf](http://brpd.gov.pl/sites/default/files/polacy_wobec_bicia_dzieci_2013.pdf), dostęp 18.05.2015 r.

Kalinowska E., *Wizerunki dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, (w:) R. Siemińska (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz w podręcznikach szkolnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 1997, s. 115-151.

Kuzitowicz, W., *Dlaczego tylko przedszkolanki i nasze panie?*, [http://www.gazeta.edu.pl/Dlaczego\\_tylko\\_przedszkolanki\\_i\\_nasze\\_panie\\_-95\\_979-0.html](http://www.gazeta.edu.pl/Dlaczego_tylko_przedszkolanki_i_nasze_panie_-95_979-0.html), dostęp 18.05.2015 r.

Kurcz I., *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, 1994.

Piaget J., *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Warszawa: PWN, 2006.

Wilczyńska E. (red.), *Czarodziejskie słowa. Wartościowe teksty dla dzieci*, Warszawa: Nowa Era, 2013.

## 2 EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA W KLASACH 1-3 – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Marzena Buchnat, Iwona Chmura-Rutkowska

### Uwagi metodologiczne

W pierwszej części raportu przedmiotowego prezentujemy wyniki badań ilościowych, dla których lista pytań badawczych, kategorii analitycznych i zmiennych oraz narzędzie do gromadzenia danych zostały udostępnione dla wszystkich przedmiotów projektu „Gender w podręcznikach”. Do określenia związków pomiędzy zmiennymi wykorzystano nieparametryczny test chi-kwadrat, przy poziomie istotności  $p < 0,05$ . Pominięto te analizy, w których brakowało danych lub reprezentacja była zbyt mała dla porównań.

Ponieważ w trakcie trwania projektu zaszła istotna zmiana, związana z wprowadzeniem w roku szkolnym 2014/15 do użytku szkolnego i w większości szkół w Polsce podręcznika przygotowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej dla klasy 1 pt. *Nasz elementarz*, a równocześnie na poziomie drugiej i trzeciej klasy w obiegu nadal były i są podręczniki wcześniej dopuszczone przez MEN, zdecydowaliśmy się na ich dobór losowy i porównanie „starych” podręczników do klasy pierwszej dwóch bardzo popularnych wydawnictw oraz „nowego” elementarza MEN. Dodatkowo, dla bardziej ogólnego wglądu, zestawiliśmy dane ze „starych” podręczników dla całego pierwszego etapu kształcenia w klasach 1-3. Podręczniki do edukacji początkowej, ich obszerność i podział zawartości na poszczególne części są przez autorki i autorów projektowane bardzo różnorodnie, sta-

ratyśmy się, by wielkość próby z poszczególnych podręczników dotyczyła porównywalnej liczby obserwowanych postaci i typów materiału (teksty, ilustracje, ćwiczenia i zadania). Do analizy włączono również podręczniki do edukacji informatycznej, która programowo jest elementem edukacji zintegrowanej. W sumie analizie ilościowej poddanych zostało 40 podręczników i książek z ćwiczeniami dla klas 1-3, wydanych przez Wydawnictwo Nowa Era, Grupa Edukacyjna S.A., PWN oraz MEN. Analizą jakościową objęto 9 podręczników do klasy pierwszej i trzeciej tych samych wydawców. Dobór podręczników do analizy jakościowej był celowy i wynikał z wcześniejszych kryteriów badań ilościowych oraz potrzeby pogłębienia wiedzy na temat głównych problemów. Wszystkie analizowane podręczniki były dopuszczone do użytku szkolnego decyzją ministra właściwego do spraw oświaty w dniu rozpoczęcia badań<sup>1</sup>.

Tabela 1. Próba badawcza dla analizy ilościowej.

Etap kształcenia	Tytuł serii	Liczba woluminów podręczników i ćwiczeń poddanych analizie
Szkoła podstawowa Klasa 1	Odkrywam siebie	7
	Nowe już w szkole	4
	Nasz elementarz, MEN	3
Szkoła podstawowa Klasa 2	Odkrywam siebie i świat	8
	Nowe już w szkole	4
	Klik Plik 2. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej	1
Szkoła podstawowa Klasa 3	Odkrywam siebie i świat	8
	Nowe już w szkole	4
	Klik Plik 3. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej	1
Suma		40

Źródło: Badania własne.

1. Szczegółowe dane bibliograficzne analizowanych podręczników znajdują się w Aneksie tomu.

Tabela 2. Próba badawcza dla analizy jakościowej.

Etap kształcenia	Tytuł analizowanego podręcznika
Szkoła podstawowa Klasa 1	Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 8
	Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz.9
	Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2
	Nasz Elementarz, Wiosna cz. 3
	Nasz Elementarz, Lato cz. 4
Szkoła podstawowa Klasa 3	Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 3
	Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 4
	Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 7
	Nowe już w szkole 3 Podręcznik cz. 1
Suma	9

Źródło: Badania własne.

## Analiza podstawy programowej

Analizie poddana została podstawa programowa dla części pierwszego etapu edukacyjnego realizowanego w formie kształcenia zintegrowanego w klasach 1-3. Podstawy zawierają zestaw celów kształcenia i wynikających z nich ogólnych zadań szkoły, wykaz wiadomości i umiejętności uczennic i uczniów kończących klasę III szkoły podstawowej. W ogólnych celach dla kształcenia dla szkół podstawowych znalazł się zapis dotyczący „poszanowania dla innych kultur i tradycji” oraz zalecenia podejmowania kroków w celu „zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”: „W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”<sup>2)</sup>. Brakuje doprecyzowania sposobu rozumienia pojęcia dyskryminacja, a także wskazania, chociażby na ogólnym poziomie, rekomendowanych sposobów zapobiegania

dyskryminacji. Ponadto brak wskazania o jakiego typu mechanizmy i obszary nierównego traktowania chodzi, a pozostawienie w tekście określenia „wszelka dyskryminacja” osłabia potencjalną moc działania tego zapisu (powtarzanego w podstawach programowych dla kolejnych etapów edukacyjnych).

Podstawy programowe teoretycznie w ogóle nie uwzględniają faktu płci dzieci i dorosłych, nie wspomina się też o istnieniu dyskryminacji motywowanej stereotypami związanymi z płcią, jednak sam androcentryczny język, którym posługują się autorki i autorzy podstawy programowej, wskazuje na kulturowo akceptowany brak równości. W tekście analizowanego dokumentu mowa jest zasadniczo tylko o ludziach płci męskiej: uczniach, nauczycielach, specjalistach, kolegach, sąsiadach, dyrektorach: „Zakres wiadomości i umiejętności, jakimi ma dysponować uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej, ustalono tak, aby nauczyciel mógł je zrealizować w przeciętnych warunkach edukacyjnych”<sup>3)</sup>. „Uczeń (...) zna prawa ucznia i jego obowiązki (w tym zasady bycia dobrym kolegą), respektuje je; uczestniczy w szkolnych wydarzeniach”<sup>4)</sup>. Jediną równościową formą językową w podstawie programowej jest stosowane równie często jak słowo „uczeń”, pojęcie „dziecko”: „Zadaniem szkoły jest: realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się; (...) 3) rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka; (...) 8) sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym”<sup>5)</sup>. Generalnie jednak używa się form męskoosobowych: „Uczeń: (...) wie, jak ważna jest praca w życiu człowieka; wie, jaki zawód wykonują jego najbliżsi i znajomi; wie, czym zajmuje się np. kolejarz, aptekarz, policjant, weterynarz”<sup>6)</sup>. Jedinym wyjątkiem jest zapis dotyczący zalecanych warunków i sposobów realizacji podstawy, gdzie nieoczekiwanie pojawiają się żeńskoosobowe odmiany zawodów: „W klasach I–III szkoły podstawowej edukację dzieci powierza się

2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw 2014 r. poz. 803, Załącznik nr 2, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf>, dostęp 15.08.2015 r.

3. *Ibidem.*

4. *Ibidem.*

5. *Ibidem.*

6. *Ibidem.*

## RAPORT

jednemu nauczycielowi. (...) Zajęcia z zakresu edukacji zdrowotnej mogą być realizowane z udziałem specjalisty z zakresu zdrowia publicznego lub dietetyki, pielęgniarki lub higienistki szkolnej<sup>7)</sup>. Powyższe przykłady ilustrują wyraźny brak refleksji twórczych i twórców podstawy programowej na temat stereotypów związanych z płcią, dyskryminującego języka, a także ról i zawodów dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn. Są przykładem produkcji i reprodukcji kulturowej różnicy płci w ramach jawnego programu edukacji.

Jeśli chodzi o część dokumentu dotyczącą etapu edukacji w klasach 1-3, kluczowe dla problematyki badań pojęcia i odniesienia pojawiły się jedynie w tych częściach podstawy, które dotyczą wykazu wiadomości i umiejętności w zakresie edukacji społecznej oraz etyki. W obszarze „edukacja społeczna” wprowadzono pojęcie „równych praw” oraz „tolerancji” wobec „innych”. Trudno powiedzieć dlaczego katalog „innych”, wobec których „uczeń” ma być „tolerancyjny” jest tak krótka: „5. Edukacja społeczna. Uczeń: (...) 5) jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa (...)”<sup>8)</sup>. „Równe prawa” w sposób dyskryminacyjny przedstawiane są w zapisach dotyczących wiadomości i umiejętności z obszaru etyki. Mamy po raz kolejny wybiórczy, wąski katalog przestanków dyskryminacji i równocześnie dyskryminujący język. Z tekstu wynika, że szacunek nie należy się ludziom niezależnie od wieku, ale tym wszystkim, którzy są od dziecka starsi. Poza tym treść podstawy jest sformułowana w ten sposób, że z założenia podmiotem jest pełnosprawny „uczeń, który wie”, że powinien pomagać dzieciom z niepełnosprawnościami<sup>9)</sup>: „11. Etyka. Uczeń: 1) rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny; okazuje szacunek osobom starszym; (...) 3) wie, że dzieci niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji, i pomaga im; 7) przestrzega reguł obowiązujących w spo-

7. *Ibidem.*

8. *Ibidem.*

9. W podstawie programowej nie używa się rekomendowanego przez środowisko oraz ekspertki i ekspertów terminu „osoby z niepełnosprawnością”.

łeczności dziecięcej (grzecznie zwraca się do innych, współpracuje w zabawach i w sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych (grzecznie zwraca się do innych, ustępuje osobom starszym miejsca w autobusie, podaje upuszczony przedmiot itp.)”<sup>10)</sup>.

Dzieci z niepełnosprawnościami (o dzieciach chorych się nie wspomina), ich specjalne potrzeby oraz przeciwdziałanie dyskryminacji i wykluczeniu w podstawie programowej są właściwie nieobecne, a w dwóch krótkich odniesieniach etykietyzuje się je negatywnie opisując przez pryzmat inności, słabości i potrzeby pomocy<sup>11)</sup>. Poza cytowanymi fragmentami, zarówno w celach ogólnych jak i zadaniach szkoły, brak bezpośrednich odniesień do idei równości, demokracji, różnorodności, czy działań antydyskryminacyjnych.

## Wyniki analizy danych ilościowych

### CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA POSTACI ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ

W podręcznikach *Odkrywam siebie i świat* oraz *Nowe już w szkole* dominują postacie męskie. Szczególnie duża nadreprezentacja (16 pkt. proc.) dotyczy drugiego z wymienianych podręczników przeznaczonych dla klasy pierwszej. 10-punktowa różnica na niekorzyść postaci żeńskich widoczna jest również w zestawieniu badanych podręczników dla klas 1-3. W nowym podręczniku *Nasz elementarz* z kolei nieco częściej (4 pkt. proc.) bohaterkami są dziewczynki i kobiety.

10. *Ibidem.*

11. Zalecenie dotyczące wspierania dzieci z niepełnosprawnościami pojawia się tylko raz w ramach treści dotyczących wychowania fizycznego na I etapie edukacyjnym: „10. Wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna. (...) Podane umiejętności dotyczą dzieci o prawidłowym rozwoju fizycznym. Umiejętności dzieci niepełnosprawnych ustala się stosownie do ich możliwości”, *Ibidem.*

Tabela 3. Porównanie częstości występowania analizowanych postaci ze względu na płeć.

Seria podręczników	Odkrywam siebie 1 klasa		Nowe już w szkole 1 klasa		Nasz elementarz 1 klasa		Nowe już w szkole, Odkrywam siebie i świat (razem) klasy 1-3	
	Liczba postaci	%	Liczba postaci	%	Liczba postaci	%	Liczebność	%
Postacie żeńskie	199	45,9	258	39,2	210	47,2	1277	41,4
Postacie męskie	204	47,0	368	55,9	190	42,7	1596	51,8
Obie płcie razem*	31	7,1	32	4,9	45	10,1	207	6,7
Typ androgyniczny	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,06
Suma	434	100	658	100	445	100	3082	100

\*) Do kategorii „obie płcie razem” należą postacie przedstawiane jako grupa lub kategoria i traktowane jako jedna obserwacja.

Źródło: Badania własne.

### PŁEĆ A RODZAJ MATERIAŁU W PODRĘCZNIKU

Reprezentacja postaci żeńskich i męskich w różnych typach materiału (tekstach, ilustracjach, utworach literackich, materiałach źródłowych, zadaniach i ćwiczeniach, mapach i schematach) analizowanych podręczników jest równościowa.

### PŁEĆ A ZNACZENIE POSTACI

Analizując postaci w tekstach i na ilustracjach (kategorie postaci pierwszo-, drugoplanowych oraz w tle) widoczna jest równościowa tendencja z drobnymi różnicami rzędu od 2 do 5 pkt. proc. na korzyść postaci męskich, które częściej niż dziewczynki i kobiety przedstawiani są jako postacie pierwszoplanowe. Różnica ta znika w przypadku zestawienia sumarycznego uwzględniającego „stare” podręczniki do klas 1-3.

Tabela 4. Porównanie znaczenia analizowanych postaci żeńskich i męskich w podręcznikach.

Seria podręczników	Odkrywam siebie i świat 1 klasa		Nowe już w szkole 1 klasa		Nasz elementarz 1 klasa		Nowe już w szkole, Odkrywam siebie i świat (razem) klasy 1-3	
	Liczba postaci w roli głównego bohatera/bohaterki	% z płci	Liczba postaci w roli głównego bohatera/bohaterki	% z płci	Liczba postaci w roli głównego bohatera/bohaterki	% z płci	Liczba postaci w roli głównego bohatera/bohaterki	% z płci
Postacie żeńskie	49	28,2%	92	35,7%	35	16,7	397	33,9
Postacie męskie	52	28,7%	111	30,2%	35	18,5	468	32,2
Obie płcie przedstawiane razem	10	31,2%	19	45,2%	15	33,3	51	23,4

Źródło: Badania własne.

### PŁEĆ A SPOSÓB PREZENTOWANIA POSTACI

Związek pomiędzy płcią a sposobem prezentowania postaci jest istotny dla wszystkich podręczników ( $p < 0,05$ ). Porównując sposób prezentowania postaci (indywidualnie vs. grupa, kategoria społeczna, policzalna i niepoliczalna) w podręcznikach do pierwszej klasy, największa różnica dotycząca płci (istotna statystycznie) występuje w podręczniku *Nowe już w szkole*, gdzie postacie żeńskie proporcjonalnie częściej niż męskie występują indywidualnie (o 8 pkt. proc.), natomiast męskie odpowiednio częściej prezentowane są jako część grupy lub kategorii społecznej. W przypadku *Odkrywam siebie i świat* oraz *Naszego elementarza* tendencja jest odwrotna, ale nie jest istotna statystycznie. Różnice niemal znikają w przypadku próby uwzględniającej sumarycznie podręczniki z klasy 1-3.

## RAPORT

**PŁEĆ A TYP POSTACI**

Wyniki badań ujawniły istotny statystycznie ( $p < 0,05$ ) związek pomiędzy płcią a typem postaci, ale różnice ze względu na płeć nie. Ogólnie, uśredniając dane dla analizowanych podręczników: od 90 do 95% to postaci ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie bez odniesienia do realnie żyjących postaci, 1-3% postaci baśniowe, mityczne, półludzkie i od 1-9% postaci realnie żyjące i historyczne. Generalnie można mówić o równościowej reprezentacji w odniesieniu do wszystkich typów postaci. W obrębie poszczególnych serii wydawniczych ujawniły się tylko niewielkie różnice między płciami z tendencją do większej reprezentacji postaci męskich (o 2 pkt. proc.) w kategorii postaci historycznych.

**PŁEĆ A GRAMATYCZNE FORMY RODZAJOWE**

Płeć istotnie ( $p < 0,05$ ) wiąże się z zastosowaną formą językową. Najczęściej stosowane formy były zgodne z płcią kulturową postaci – żeńskie w przypadku postaci kobiecych (porównując zbiorczo stare podręczniki i nowe: 51,2% i 46%) i męskie dla mężczyzn (50,3% i 59,3%). W sytuacjach reprezentacji obydwu płci stosowano rodzaj nijaki (25,1% w starych podręcznikach i dużo częściej w *Naszym elementarzu* – 86,7%). Kiedy przyjrzymy się bliżej proporcjom, widać następujące zależności. Po pierwsze, zarówno w starych, jak i nowym podręczniku, stosowanie rodzaju adekwatnego do płci jest częstsze w przypadku mężczyzn. Po drugie, rodzaj nijaki stosowany jest częściej wobec kobiet (41,5% i 53,8%) niż mężczyzn (37,4% i 43,6%). Po trzecie, kobietom, ale tylko w starych podręcznikach, pięciokrotnie częściej (5,0%) przypisywany jest rodzaj męskoosobowy niż mężczyznom niemęskoosobowy (1%). W *Naszym elementarzu* zarówno mężczyzn, jak i kobiety, dziewczynki i chłopców nie opisuje się formami niezgodnymi z płcią. Problem androcentryzmu w większym stopniu dotyczy podręczników *Nowe już w szkole* oraz *Odkrywam siebie i świat*.

**PŁEĆ A KONTEKST CZASOWY**

Zdecydowana większość postaci w analizowanych podręcznikach do edukacji w klasach 1-3 prezentowana jest w kontekście współczesnym/obecnym (średnio 90% obserwacji – związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a kontekstem/okresem historycznym nie jest istotny statystycznie). Pojedyncze obserwacje dotyczyły postaci i grup umiejscowionych w kontekście historycznym (głównie w XIX wieku i średniowieczu), a w przypadku około 10% przypadków trudno było ustalić ramy czasowe.

**WIEK POSTACI**

Związek okazał się istotny statystycznie ( $p < 0,05$ ) we wszystkich podręcznikach, ale różnica między płciami tylko w przypadku *Odkrywam siebie i świat* oraz zbiorczych danych dla podręczników do klas 1-3. Największe różnice w reprezentacji postaci żeńskich i męskich dotyczą dwóch kategorii wiekowych: „małe dziecko w wieku od 4-10 lat” oraz „dorosły w wieku 20-40 lat”. W podręcznikach *Odkrywam siebie* do pierwszej klasy oraz zbiorczo *Nowe już w szkole* oraz *Odkrywam siebie i świat* dla klas 1-3 mamy do czynienia ze znacząco częstszą reprezentacją postaci żeńskich w kategorii dzieci oraz odpowiednio częstszą reprezentacją postaci męskich w kategorii dorosłych. Postacie żeńskie zatem częściej prezentowane są jako osoby niesamodzielne, podlegające wpływom i decyzjom innych, a postaci męskiej jako osoby pełnoprawne i samodzielne życiowo. We wszystkich podręcznikach bardzo słabo obecne są kobiety i mężczyźni powyżej 60 roku życia, nastoletnie dzieci i młodzież oraz niemowlęta i dzieci do 3 roku życia. Owa marginalizacja w przedstawianym świecie społecznym dotyczy w podobnym stopniu postaci żeńskich i męskich (Tabela 5).

## RAPORT

Tabela 5. Reprezentacja analizowanych postaci żeńskich i męskich w różnych kategoriach wiekowych.

% wskazań dla danej płci		Wiek postaci						
		Niemowlę, dziecko do 3 roku	Małe dziecko 4- 10 lat	Nastolatek 11 – 19 lat	Dorosły 20-60 lat	Starszy dorosły 60 +	Różne kategorie wiekowe	Ogółem
Postacie żeńskie	Odkrywam siebie 1 klasa	0,0%	71,7%	4,7%	18,9%	4,7%	0,0%	100%
	Nowe już w szkole 1 klasa	0,0%	73,2%	0,6%	23,6%	2,5%	0,0%	100%
	Nasz elementarz 1 klasa	1,0%	80,6%	0,0%	15,2%	0,5%	2,6%	100%
	Nowe już w szkole, Odkrywam siebie i świat, klasy 1-3	0,4%	62,3%	8,6%	22,0%	6,1%	0,6%	100%
Postacie męskie	Odkrywam siebie 1 klasa	0,0%	37,6%	9,4%	47,9%	5,1%	0,0%	100%
	Nowe już w szkole 1 klasa	0,0%	77,2%	0,4%	21,2%	0,8%	0,4%	100%
	Nasz elementarz 1 klasa	0,0%	85,0%	1,7%	12,1%	1,2%	0,0%	100%
	Nowe już w szkole, Odkrywam siebie i świat, klasy 1-3	0,0%	52,4%	8,8%	33,5%	3,7%	1,7%	100%
Obie płcie przedstawiane razem	Odkrywam siebie 1 klasa	0,0%	26,3%	0,0%	0,0%	0,0%	73,7%	100%
	Nowe już w szkole 1 klasa	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	80,0%	100%
	Nasz elementarz 1 klasa	0,0%	44,4%	0,0%	5,6%	0,0%	50,0%	100%
	Nowe już w szkole, Odkrywam siebie i świat, klasy 1-3	1,1%	26,7%	18,9%	15,6%	0,0%	37,8%	100%
Ogółem dla poszczególnych kategorii wiekowych	Odkrywam siebie 1 klasa	0,0%	51,7%	6,6%	31,4%	4,5%	5,8%	100%
	Nowe już w szkole 1 klasa	0,0%	74,9%	0,5%	21,8%	1,5%	1,2%	100%
	Nasz elementarz 1 klasa	0,5%	79,2%	0,8%	13,0%	0,8%	5,8%	100%
	Nowe już w szkole, Odkrywam siebie i świat, klasy 1-3	0,2%	54,4%	9,4%	27,7%	4,4%	3,9%	100%

Źródło: Badania własne.

## PŁEĆ A (NIEPEŁNO)SPRAWNOŚĆ I STAN ZDROWIA

W żadnym z analizowanych ilościowo podręczników nie pojawiły się postacie z wyrażoną wprost niepełnosprawnością intelektualną. Pojedyncze odniesienia i reprezentacje odnaleziono w dwóch podręcznikach z serii *Odkrywam siebie i świat* dla klasy 3 i części trzeciej *Naszego elementarza* zostały poddane analizie jakościowej. W analizowanych ilościowo podręcznikach dla klas pierwszych z serii *Odkrywam siebie* oraz *Nowe już w szkole* nie zarejestrowano żadnej postaci z jakimkolwiek typem niepełnosprawności fizycznej lub choroby. Postacie takie natomiast pojawiły się w materiałach przygotowanych dla klas drugich i trzecich, co widać w zestawieniu sumarycznym (klasy 1-3 razem), gdzie reprezentacja wszystkich zebranych razem postaci: z niepełnosprawnością ruchową, zmysłową, intelektualną, przewlekłe i czasowo chore, wynosi 1,5%. W podręczniku *Nasz elementarz* ilościowa reprezentacja jest niewiele większa i wynosi 3,5%, jednak różnica dotyczy sposobu prezentowania osób z niepełnosprawnością, czym zajmujemy się w analizie jakościowej.

## PŁEĆ A KOLOR SKÓRY

We wszystkich podręcznikach zdecydowana większość postaci dzieci i dorosłych ma biały kolor skóry. Podobnie jak w przypadku innych zmiennych, „kolor skóry” identyfikowany był tylko w przypadku materiałów wizualnych lub w przypadku, gdy opis postaci wskazywał na tę cechę (takich przypadków stwierdzono zaledwie kilka, co nie ma żadnej wartości statystycznej). Jedyną istotną różnicę ilościową zaobserwować można w podręczniku *Nasz elementarz*, w którym jednymi z głównych, regularnie pojawiających się bohaterów/bohatek są mulatka i jej ciemnoskóry ojciec pochodzący z Maroka oraz chłopiec Hoan, którego rodzice przyjechali z Wietnamu. Więcej na ten temat piszemy w części analizy jakościowej.

## RAPORT

**MIEJSCE ZAMIESZKANIA, ŻYCIA (GEOPOLITYCZNIE) POSTACI**

W przypadku tej kategorii liczebność wymagana do analizy statystycznej pojawiła jedynie w przypadku zbiorczego zestawienia podręczników *Odkrywam siebie* i *Nowe już w szkole*. W przypadku, gdy wskazywano na miejsce zamieszkania, 83,3% postaci żeńskich i 85,4% postaci męskich umiejscowiono w Polsce. 8,3% postaci żeńskich i 6,2% męskich było mieszkańcami krajów Europy Zachodniej i południowej. W przypadku pochodzenia etnicznego i narodowego brak lub niewystarczająca ilość danych do wnioskowania

**PŁEĆ A STATUS SOCJOEKONOMICZNY**

W tej kategorii zakodowano zbyt mało obserwacji, by szacować istotność. Jedynie zestawienie sumaryczne dla obu starych podręczników pokazuje, że niemal wszystkie postacie, w kontekście których jest mowa o statusie, reprezentują dobry i średni szczebel w hierarchii społecznej. Przy czym mężczyźni częściej niż kobiety prezentowani są jako osoby o bardzo wysokiej (6% mężczyzn i 0% kobiet) i dobrej (29% mężczyzn i 26,7%) pozycji socjo-ekonomicznej, natomiast kobiety stosunkowo częściej reprezentują osoby średnio zamożne (73% kobiet i 64,5% mężczyzn).

**PŁEĆ A UPODMIOTOWIENIE**

Mimo że związek nie okazał się istotny statystycznie w przypadku różnic między płciami, to jednak warto odnotować, że w analizowanych podręcznikach *Nowe już w szkole* i *Odkrywam siebie i świat* zarówno w klasie pierwszej, jak i kolejnych, proporcjonalnie częściej jako aktywnie działające podmioty prezentowani są chłopcy i mężczyźni (przewaga około 7-10 pkt. proc.). Różnic tego typu nie zaobserwowano w podręczniku *Nasz elementarz*, w którym przy istotności statystycznej dla różnicy płci mamy reprezentację równościową (różnica między postaciami żeńskimi i męskimi wynosi 1 pkt. proc.). Około 72% zarówno postaci żeńskich, jak i męskich przedstawianych jest w tym podręczniku jako aktywnie działające podmioty.

**PŁEĆ A AKTYWNOŚĆ W DOMU I POZA DOMEM**

Jak wynika z analizy przy zastosowaniu kategorii obszaru aktywności domowej i pozadomowej, dziewczęta i chłopcy, kobiety i mężczyźni prezentowani są w podobny sposób (związek nie jest istotny  $p > 0,05$ ): około 90-95% obserwacji w przypadku obu płci dotyczy świata pozadomowego.

**PŁEĆ A ROLE ZAWODOWE/PROFESJA**

Związek okazał się istotny statystycznie ( $p < 0,05$ ) we wszystkich podręcznikach, ale różnica między płciami tylko w przypadku zbiorczych danych dla podręczników do klas 1-3. Analiza ilościowa sumaryczna podręczników *Nowe już w szkole* i *Odkrywam siebie* pokazuje, że średnio postacie męskie ponad dwukrotnie częściej prezentowane jako pracownicy wykonujący określony zawód (zarejestrowano 81 postaci kobiet i 174 postaci mężczyzn). W podręczniku *Nasz elementarz* różnica jest zdecydowanie mniejsza i wyniosła 23 postacie kobiet do 21 postaci męskich. Obliczając procent z płci wygląda to następująco: w starych podręcznikach w kontekście roli zawodowej prezentowanych jest 23% kobiet i 38% mężczyzn; w nowym podręczniku jako pracownicy przedstawianych jest 27% wszystkich dorosłych kobiet i 22% mężczyzn. W podręcznikach *Nowe już w szkole* i *Odkrywam siebie* ogólnie rzecz biorąc w takich obszarach zawodowych jak, biznes, nauka, technologie, służby ratownicze i mundurowe czy sport, kobiety w ogóle nie występują, podobnie w rolach państwowych, związanych ze sprawami obywatelskimi czy nauką. Postacie kobiece dominują natomiast w zawodach wolnych, a także związanych z pracą fizyczną, a także w rolach nauczycielek, pielęgniarek i innych zawodach związanych z edukacją i opieką. W podręczniku *Nasz elementarz* brak tego rozróżnienia, a role zawodowe kobiet i mężczyzn nie reprezentują stereotypowego wzoru. Są bardzo rozproszone i różnorodne. Więcej na ten temat piszemy w analizie jakościowej.



## RAPORT

**PŁEĆ ANALIZOWANYCH POSTACI A TYP RODZINY I ROLE W ŻYCIU PRYWATNYM**

Dla zestawienia starych podręczników z klas 1-3 związek okazał się istotny statystycznie ( $p < 0,05$ ), również w kontekście różnic między płciami. Generalnie zarówno postacie żeńskie, jak i męskie najczęściej prezentowane są w kontekście rodziny biparentalnej heteroseksualnej (w tym poszerzonej): 37% postaci żeńskich, 40% postaci męskich. Przy czym ojcowie i matki częściej prezentowani są w relacji z synami niż z córkami (różnica od 5 do 10 pkt. proc.). Ponadto reprezentacja postaci żeńskich przedstawionych w relacji matka-dziecko, ojciec-dziecko jest podobna i wynosi około 33%. Postacie babci nieco częściej niż dziadkowie prezentowane są w relacji z wnuczkami i wnukami (30% postaci kobiet i 20% postaci męskich). Kobiety częściej niż mężczyźni prezentowani są w roli rodzica (30% kobiet i 23% mężczyzn). Różnice rodzajowe dotyczą również innych typów ról w życiu prywatnym. Kobiety i dziewczęta rzadziej niż mężczyźni i chłopcy prezentowane są w roli koleżanki, przyjaciółki (25% postaci kobiet i 34% postaci męskich). W przypadku *Naszego elementarza* (zbyt mała reprezentacja do porównań statystycznych z danymi powyżej) mamy do czynienia z równą reprezentacją kobiet i mężczyzn w rolach rodzicielskich oraz równą reprezentacją w relacji z dziećmi obu płci. Widoczna jest również przewaga kobiet przedstawianych w relacji z wnuczkami i wnukami.

**PŁEĆ A OCENA RELACJI Z INNYMI LUDŹMI**

Związek okazał się nieistotny statystycznie. Zarówno w przypadku postaci żeńskich, jak i męskich we wszystkich analizowanych podręcznikach obiektywnie przeważają relacje pozytywne i/lub neutralne. W przypadku wyrażonej wprost oceny relacji w 10% przypadków jest ona negatywna i dotyczy to zarówno postaci męskich, jak i kobiecych.

**PŁEĆ A CECHY PSYCHICZNE I MORALNE PRZYPISYWANE POSTACI**

Związek nie jest istotny ( $p > 0,05$ ).

**INNE KATEGORIE**

Na podstawie uzyskanych danych stwierdzono, że takie zmienne, jak: „orientacja psychoseksualna postaci”, „wyznanie, religia, przekonania”, „cechy psychiczne i moralne przypisywane postaci”, „stan emocjonalny postaci”, „status prawny i obywatelski”<sup>12</sup>, nie miały większego znaczenia w przypadku reprezentacji postaci w badanych podręcznikach. Braki informacji w tym zakresie były tak duże (odpowiednio: 99,2%; 98,4%; 95,1%; 83%; 74,5%), że interpretacja wyników nie była miarodajna, choć wartości wyżej wymienionych zmiennych mogą mieć znaczenie przy analizie jakościowej.

**Wyniki analizy jakościowej****ANDROCENTRYZM JĘZYKOWY**

We wszystkich analizowanych podręcznikach, w częściach ćwiczeniowych i zadaniowych, poleceniach, pytaniach i propozycjach, w których autorki i autorzy zwracają się bezpośrednio do uczennic i uczniów, w większości przypadków używane są formy neutralne rodzajowo lub uwzględnia się w nich oba rodzaje, np.:

- ▶ *powiedz, przeczytaj, zaprojektuj, naucz się...*
- ▶ *porozmawiajcie, spróbujcie odpowiedzieć, zastanówcie się...*  
*Które z tych cech zauważasz u siebie lub chciałabyś/chciałbyś mieć? Czego dowiedziałaś/dowiedziałeś się z wiersza?*
- ▶ *Jak wygląda Twój przyjaciel/(Twoja przyjaciółka)?*
- ▶ *Przygotuj wspólnie z koleżankami i kolegami scenkę. Wyobraź sobie, że odwiedziła Cię koleżanka lub kolega z innej miejscowości.*

W pozostałych typach materiałów w podręcznikach *Odkrywam siebie i świat* oraz *Nowe już w szkole* zarówno w tekstach głównych prezentujących różne tematy, jak i tekstach literackich oraz materiałach źródłowych dominują formy męskoosobowe, zarówno gdy tekst dotyczy kobiet i mężczyzn, jak i samych ko-

12. Wskazane zmienne mogły przyjąć określone wartości tylko w takim przypadku, w którym wyraźnie to wynikało z tekstu, opisu (ew. ilustracji w przypadku zmiennej – „stan emocjonalny postaci”).

## RAPORT

biet. I tak na przykład poniżej zacytowane fragmenty zilustrowano rysunkami i zdjęciami dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn:

Każdy uczeń, nawet mały  
Zna na pamięć te sygnały  
(...) Gdy widzimy, że kolega pędzi  
I na jezdnię wbiega, to wołamy  
(...) Gdy ujrzymy czytelnika  
(...) Do tramwaju nie skacz w biegu  
I powstrzymaj swych kolegów (...) <sup>13</sup>.

Asy z pierwszej klasy. (...) as nie skarży na kolegów, umie prosto stać w szeregu. As 'dzień dobry' mówi pierwszy (...) <sup>14</sup>.

Każdy jest inny. Jedni chętnie bawią się w grupie, drudzy wolą bawić się sami. Ale to nie znaczy, że jedni są lepsi od innych <sup>15</sup>.

Każdy z was pewnie nie raz był w aptece. (...) Każdy wie, że to w domu sfera zakazana dla dzieci <sup>16</sup>.

Połacy lubią sport i zawodników, którzy wygrywają na wielkich zawodach i rozslawiają ich kraj <sup>17</sup>.

Warto zauważyć, że zdecydowanie bardziej równościowy język zaproponowały autorki *Naszego elementarza*, w którym zarówno tekst główny, opis problemów, opowiadania, teksty literackie, zadania, jak i pytania otwierające dyskusję skonstruowane są z uwzględnieniem równościowej perspektywy.

Z bardzo wyraźnym przejawem androcentryzmu językowego i równocześnie stereotypowym prezentowaniem wyobrażeń na temat podziału zawodów na męskie i kobiece mamy do czynienia w podręcznikach *Nowe już w szkole* i *Odkrywam siebie*. W analizowanym podręczniku do pierwszej i trzeciej klasy *Nowe*

*już w szkole*, formy męskoosobowe, niezależnie od tego, czy z kontekstu lub ilustracji wynikała płeć danej osoby, czy nie, zawody pojawiły się tylko w formie męskoosobowej, z wyjątkiem dwóch: „naszej pani” (nauczycielka) oraz „pani bibliotekarki”. Tajemnicą jednak pozostaje, czy autorki i autorzy proponując tekst ze zdaniem: „*Archeolodzy, bo o nich mowa, są kolegami historyków*”<sup>18</sup>), mieli na myśli wszystkich ludzi mogących wykonywać dany zawód, czy tylko mężczyzn. Jeszcze wyraźniej androcentryzm przejawia się w podręcznikach z serii *Odkrywam siebie*. Mimo wcześniejszego wprowadzenia uczennic i uczniów w gramatyczne zasady odmiany rodzajowej<sup>19</sup>), autorki i autorzy regularnie je ignorują. Szczególnie duży problem występuje w przypadku określania dorosłych osób wykonujących różne zawody. Mamy do czynienia z częstą praktyką używania wobec postaci kobiet występujących na ilustracjach form męskoosobowych (Ilustracja 1 i 2).

13. M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2*, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2011, s. 36.

14. B. Lewandowska, *Asy z pierwszej klasy*, (w:) M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2, op. cit.*, s. 54.

15. J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 9*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 25.

16. J. Jasny-Mazurek, *A oni mają*, (w:) M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2, op. cit.*, s. 27.

17. J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3, cz. 8*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2011, s. 68.

18. M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3. Podręcznik cz. 2, op. cit.*, s. 18.

19. J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 8, op. cit.*, s. 43.

## RAPORT

Ilustracja 1.



Źródło: J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 8*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 15.

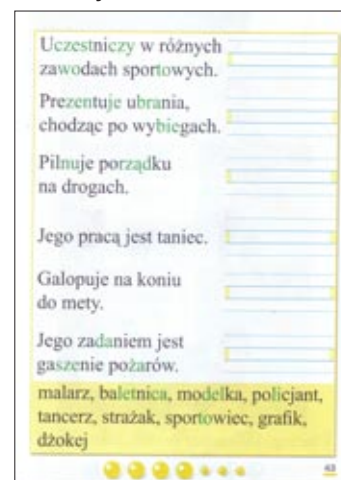
Ilustracja 2.



Źródło: J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 8*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 23.

W innym miejscu z kolei, autorki wybrały kilka stereotypowych zawodów, w przypadku których dyrektywnie podpowiadają uczennicom i uczniom formy żeńskie:

Ilustracja 3.



Źródło: J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 8*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 43.

Ilustracja 4.

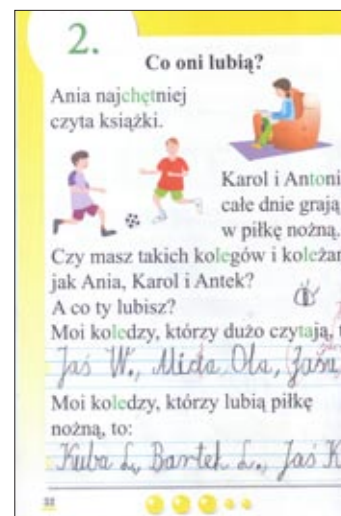


Źródło: J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz 9*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 46.

Aktywność prezentowanych w podręcznikach dzieci, intelektualna, ruchowa, zabawowa oraz uczestnictwo w życiu klasy i szkoły tylko w części uwzględnia równościową perspektywę. Nie odnotowano istotnych różnic w przejawianych i przypisywanych dziewczynkom i chłopcom wprost emocjach oraz cechach. Dzieci zasadniczo równie często współpracują i bawią się w jedno i różnopłciowych parach i grupach. Z jednej strony istnieje duży obszar aktywności, w których w równym stopniu i w różnorodnych typach układów reprezentowane są dzieci obu płci, są to: zainteresowania przyrodnicze, muzykowanie, aktywność w zakresie działań matematycznych i wykonywania eksperymentów, a także zabawowa aktywność ruchowa. Są jednak takie rodzaje aktywności, które w podręcznikach wciąż przypisane są w dużej mierze tylko jednej płci. Jeśli chodzi o chłopców, jest to gra w piłkę nożną, rozmowy o sporcie oraz zabawa i zainteresowanie pojazdami, a w przypadku dziewcząt – zabawa lalkami i taniec baletowy. Generalnie zarejestrowaliśmy różnicę ro-

dzajową, przejawiającą się w większej częstotliwości i większej różnorodności chłopięcych zainteresowań w obszarze techniki, konstrukcji i maszyn (klocki, modele samochodów, samolotów, historia wynalazków technicznych), a także myślenia o przeszłości i przyszłości. W kontraście skromniej i mniej różnorodnie przedstawiają się aktywności i zainteresowania prezentowane jako typowe dla dziewcząt (prace plastyczne, głównie dekoracyjne, czytelnictwo). Poniżej materiały wizualne ilustrujące charakter opisywanej różnicy (Ilustracje 5, 6, 7, 8).

Ilustracja 5.



Źródło: J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 8*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 32.

## RAPORT

## Ilustracja 6.



Źródło: J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 9*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, okładka.

## Ilustracja 7.

**Lubimy różne zabawy**

1. Dzieci lubią różne zabawy. Popatrz na ilustracje i połącz je z odpowiednimi podpisami. Zaznacz gwiazdką zabawę, którą lubisz.

zabawa lałką    gra w berka    budowanie z klocków

gra w piłkę    zabawa samochodem    jazda na rowerze

Źródło: M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, M. Szreder, M. Jasny, E. Sidorowicz-Adamaska, A. Jankowska, B. Stępień, *Nowe już w szkole 1, Ćwiczenia cz 4*, Warszawa: Nowa Era 2011, s. 40.

## Ilustracja 8.

3. Ewelina zbiera modele samolotów. Chciałaby model z 11 dziurkami.  
Ma 5 modeli.  
Czy wystarczy jej pieniędzy, żeby kupić ten model?

4. Tomek kolekcjonuje modele aut. Ma ich już 15.  
Ustał się na trzech półkach w sali sportu.

5. Na której półce jest najlepszy aut? Na której najgorszy?  
Jak inaczej Tomek może ustawić modele aut na trzech półkach?  
Jak na dwóch półkach? Pokażcie na patyczkach. Zapisać w dzienniku.

6. Uka czyta książkę, która ma 11 stron. Pierwszego i drugiego dnia przeczytała po 5 stron. Ile stron może przeczytać każdego dnia przez 2 kolejne dni, żeby przeczytać całą książkę?

7. Zaria zbiera kartki w jedną stronę, jak będzie wyglądał ostatni obrazek?  
Przypomnij sobie kartki z wierszami i postanówcie się w podobny sposób.

8. W sklepie z zabawkami było 3 paczki meksykańskich i 5 cukerków, 3 paczki pomarańczowe i 3 różne. Ile paczek było razem?  
 $5 + 5 + 3 + 3 = ?$

9. Dzwonkiem sprządała 11 różnych paczek. Ile paczek zostało w sklepie? Zapisać w dzienniku.  
 $?$

10. Znajdźcie 2 kółka, które są tak samo pokolorowane.

11. W teatrze było 16 łabek. W przedstawieniu zaginęło 10 łabek. Ile łabek zostało?  
Ula ma 10 lalek, a Maja ma o 4 lałki mniej.  
Ile lalek ma Maja? Ile lalek mają razem?

Źródło: M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz Elementarz, Wiosna. Klasa I cz. 3*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 39 i 49.

W podręcznikach *Odkrywam siebie*, a szczególnie wyraziście w *Nowe już w szkole*, chłopcy częściej niż dziewczynki są pierwszoplanowymi bohaterami narracji, częściej marzą, planują, zastanawiają się nad problemami związanymi z cywilizacją i historią. Częściej też podróżują oraz przeżywają przygody, wykazując się odwagą i samodzielnością (Ilustracja 9, 10).

## RAPORT

Ilustracja 9.



Źródło: M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2*, s. 70.

Ilustracja 10.



Źródło: J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 1 cz.9*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 10.

## Rodzina

Zdecydowana większość dzieci prezentowana jest w kontekście biparentalnej, heteroseksualnej rodziny z jednym, dwógiem lub trojgiem dzieci. W analizowanych częściach podręcznika *Odkrywam siebie i świat* do klasy trzeciej, kilkakrotnie podniesiony został i dosyć obszernie omówiony temat sytuacji rozvodu rodziców i/lub samotnego (z wyboru lub nie) macierzyństwa. Temat przedstawiany jest z punktu widzenia obaw i pytań dziecka, a sam rozwód jako trudna i kryzysowa sytuacja, ale też wyzwanie i możliwość ułożenia na nowo dobrego życia i relacji. We wszystkich trzech seriach podręczników chłopcy i dziewczęta w równym stopniu angażują się oraz są angażowane i angażowani w prace domowe. Jednak, jeśli chodzi o relacje z dorosłymi, w podręcznikach *Nowe już w szkole* oraz *Odkrywam siebie* chłopcy częściej niż dziewczęta przedstawiani są w relacji z ojcami, szczególnie w sytuacjach uczestniczenia w atrakcyjnych wydarzeniach. Równościowy obraz rodziny, zarówno jeśli chodzi o relacje między kobietami a mężczyznami, siostrą i bratem, ale także rodzicami i dziećmi przedstawiony jest w regularnie pojawiających się w podręczniku *Nowe już w szkole* fragmentach książki autorstwa Grzegorza Kasdepke „*Bon czy ton... savoir-vivre dla dzieci*”.

## Kobiecość – męskość

W podręczniku *Odkrywam siebie i świat* dla klasy 3 autorka w wyraźny sposób podjęła próbę zaproponowania uczennicom i uczniom dyskusję na temat męskości i kobiecości. Doceniając ten trud, musimy niestety stwierdzić, że w analizowanych częściach poświęconych temu tematowi, prób dyskusji i podważania stereotypowych sądów jest tyle samo, co stereotypów. Autorka bezrefleksyjnie posługuje się spolaryzowaną wizją kobiecości i męskości. Mamy też do czynienia z typowym dla stereotypowego myślenia uogólnianiem i kategoryzowaniem świata oraz cech i zachowań ze względu na płeć. Podejmując poprzez teksty i ilustracje temat kobiecości i męskości, autorka „wydziela” na poziomie przestrzeni w podręczniku światy dziewcząt i chłopców.

## RAPORT

ców, kobiet i mężczyzn. Przykładem tego są różowe i niebieskie kolory używane do sygnalizowania „stref” żeńskich i męskich, które – podobnie jak elementy ubioru dzieci i dorosłych podkreślają rodzaj. Rozdział oparty jest o koncepcję pobudzenia do dyskusji i zachęcenia do wypowiedzi pisemnej na zadane w następujący sposób pytania (Ilustracja 11.): „co to jest płéć?”, „jakie są dziewczynki?”, „jakie są różnice między dziewczynkami i chłopcami?”, „jacy są chłopcy?”, „co może łączyć dziewczynki i chłopców?”. W podręczniku pojawiają się wizualne podpowiedzi. Ze zdjęć wynika, że dziewczęta determinuje kobiecy obowiązek czy też potrzeba strojenia się, „bycia damą” i podobania się oraz odbierania hołdu mężczyznom (szpilki, rękawiczki, poza), którzy z kolei tak rozumianą kobiecość powinni wielbić (na kolanach z kwiatami). Poza tym chłopcy udają „poważnych panów w okularach”, a dziewczynki śpiewają i tańczą (?). Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki, jeśli dobrze rozumiemy intencję autorki, mogą uprawiać sport. Autorka pomija i nie odnosi się w żaden sposób do różnorodności zainteresowań, stylów życia, ubioru, wyglądu, kultury i aktywności dziewczynek i chłopców, czyniąc z płci biologicznej kategorię determinującą i różnicującą.

Ilustracja 11.



Źródło: J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 8*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2011, s. 20-21.

W tej samej serii podręczników dla klasy trzeciej autorka zaproponowała poświęcenie części osobnego tomu i rozdziałów kobietom. W części siódmej znajdziemy dwa rozdziały zatytułowane: „O sławnych Polkach” i „O zwykłych kobietach”. Koreponduje ona z wcześniejszą częścią trzecią, która w całości poświęcona została „Polakom, którzy rozstawili Polskę”, w której znajdują się odniesienia głównie do mężczyzn, ale także do kobiet. Zabieg wydzielenia specjalnej przestrzeni dla kobiecości, który być może miał dowartościować postacie kobiet, podobnie jak we wcześniejszym przykładzie jest raczej narzędziem reprodukcji idei różnic (a nie różnorodności), polaryzacji i dzielenia świata na męski i kobiecy oraz gettoizacji kobiecości, jako szczególnego przypadku odbiegającego od normy. Dla porównania, poniżej prezentujemy zestawienie postaci sławnych Polaków i Polek zaproponowanych w dwóch tomach (podział na rozdziały i tytuły – cyt. za podręcznikiem):

Tabela 6. Lista „sławnych Polaków i Polek” w analizowanych podręcznikach

„Polacy, którzy rozstawili Polskę” <sup>*1</sup>	„O sławnych Polkach” <sup>*2</sup>
Opisy biograficzne	
Józef Piłsudski	Jadwiga – król Polski
Mikołaj Kopernik	Olga Boznańska – malarka
Fryderyk Chopin	Maria Skłodowska-Curie – uczona
Jan Matejko	Wisława Szymborska – poetka
Karol Wojtyła. Jan Paweł II	
Zestawienia i/lub krótkie informacje	
Laureaci Nagrody Nobla: (wymienieni i wymienione): Henryk Sienkiewicz, Władysław Reymont, Czesław Miłosz, Lech Wałęsa,  a także dwie postacie kobiece: Maria Skłodowska-Curie, Wisława Szymborska	Sławne Polki i sławni Polacy (wymienione i wymienieni): Maria Skłodowska-Curie, Jadwiga – król Polski, Wisława Szymborska, Grażyna Bacewicz, Olga Boznańska, Justyna Kowalczyk  a także sześć postaci męskich: Mikołaj Kopernik, Jan Paweł II, Henryk Sienkiewicz, Fryderyk Chopin, Jan Matejko, Adam Małysz
Medaliści igrzysk olimpijskich (wymienieni oraz krótko opisani): Franciszek Groń-Gąsienica, Wojciech Fortuna, Adam Małysz, Tomasz Sikora, Janusz Kusociński, Janusz Sidło, Robert Korzeniowski, Tomasz Majewski	

\*1). J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 3, op. cit.*\*2). J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 7, op. cit.*

Źródło: Badania własne.

Schemat prezentowania historycznych i znanych postaci kobiet i mężczyzn jest podobny, jednak postaciom męskim poświęcona jest objętościowo większa liczba stron, zarówno ze względu na większą liczbę opisywanych postaci, jak i ilość materiału odnoszącego się do poszczególnych postaci. Narracja ma charakter biograficzny z odniesieniem do wątków rodzinnych i bogato ilustrowana materiałami źródłowymi. Wyjątkiem jest Wisława Szymborska, której życiu poświęcono zaledwie kilkanaście zdań dotyczących dorosłości i twórczości oraz Jan Matejko, w przypadku którego opis dotyczy głównie jego malarstwa. W przypadku Olgi Boznańskiej oraz Marii Skłodowskiej-Curie jednoznacznie odniesiono się do braku możliwości kształcenia się w Polsce. W przypadku Boznańskiej podano przyczynę:

Mimo że Olga była bardzo utalentowana plastycznie, nie mogła studiować w krakowskiej Szkole Sztuk Pięknych, gdyż ta nie przyjmowała kobiet. Musiała wyjechać na studia do Niemiec<sup>20</sup>.

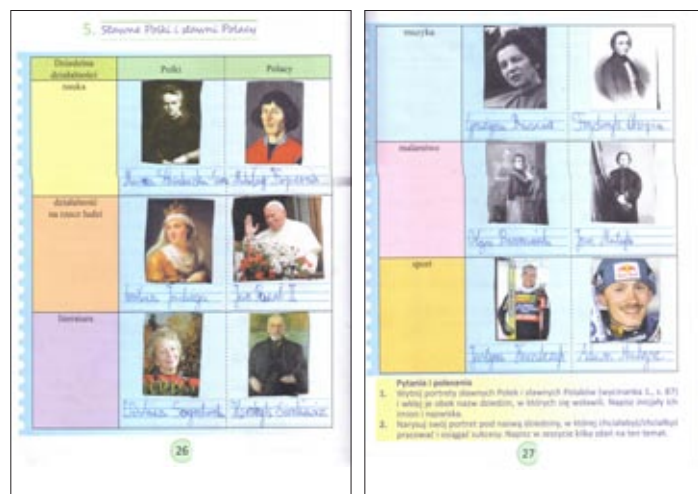
Jednak nie rozszerzono refleksji o powody, dla których kobiety mogły studiować w Niemczech, a w Polsce nie. Jeśli chodzi o Marię Skłodowską-Curie, mimo że w tekście pojawia się informacja o konieczności wyjazdu na studia: „*ponieważ nie mogła studiować w Polsce, wyjechała do Paryża*”<sup>21</sup> i kilkakrotnie podkreśla się, że była w wielu sytuacjach „*pierwszą kobietą w historii*”, zupełnie brakuje refleksji na temat powodów, dla których kobieca kariera naukowa była ówczesnie tak trudna i niezwykła. W tekście pojawiła się również informacja o stylu wychowywania córek państwa Curie oraz sukcesach naukowych i zawodowych: Ireny i Ewy. W przypadku biograficznych opisów postaci męskich bardzo mocno podkreśla się rolę rodziny pochodzenia. Warto podkreślić, że w części siódmej podręcznika, znajdujące się tam podsumowanie udziału Polek i Polaków w różnych dziedzinach nauki i sztuki zaproponowane zostało w równościowy sposób:

20. J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 7, op. cit.*, s. 20-21.21. *Ibidem*.



## RAPORT

Ilustracja 12.



Źródło: J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 7*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2011, s. 20-21.

Dla porównania, w podręczniku *Nowe już w szkole. Klasa 3, Podręcznik cz. 2*, który obejmuje teksty do czytania na całe drugie półrocze, nie pojawiło się odniesienie do żadnej „znanej kobiety”. W przypadku mężczyzn, bohaterami tekstów i ilustracji byli: Mieszko I, Kazimierz Wielki, James Watt, Karol Wojtyła – Papież Jan Paweł II, Jan Gutenberg, Mikołaj Kopernik, Maria Konopnicka, Wojciech Witłak. Generalnie cała część druga podręcznika do klasy trzeciej jest mocno skoncentrowana na postaciach dorosłych mężczyzn, będących głównymi bohaterami większości tekstów i ilustracji.

Warto przypomnieć, że w podstawie programowej nie ma żadnej listy lub nawet ogólnych wskazań dotyczących tego, kto ma być bohaterkami i bohaterami podręcznikowej narracji oraz do jakich historycznych i/lub sławnych postaci można lub należy się odnieść. Jest to zatem każdorazowo subiektywny wybór autorki lub autorów podręcznika. W tym kontekście warto zadać pytanie o świadomość i motywacje auterek i autorów owego

wyboru. Intryguje zarówno marginalizacja i nieobecność kobiet, jak i nadreprezentacja mężczyzn-sportowców. Bez wątpienia jest to element, świadomego lub nie, włączania w podręcznik odautorskiej stereotypowej wizji świata.

Bardzo wąsko i stereotypowo potraktowano także temat „zwykłych kobiet”, chociaż należy docenić fakt podjęcia tematu trudnych sytuacji życiowych, w których kobiety radzą sobie i wspierają się wzajemnie. Cykl trzech tekstów rozpoczyna rozdział zatytułowany „*Babcie, mamy, żony i siostry*”, w którym czytamy:

Mieszkam z mamą i siostrą. Tata odszedł od nas i wyjechał z Polski na stałe. (...) Kiedy byliśmy małe, a mama musiała iść do pracy, opiekowała się nami babcia Marysia (...) Babcia jest wdową. Dziadek zmarł, jeszcze zanim się urodziłam<sup>22</sup>.

Kolejny tekst z cyklu nosi tytuł „*Kobieta i praca*”, w którym bohaterki wykonują stereotypowe kobiece zawody: nauczycielki i pielęgniarki, a na emeryturze opiekują się wnuczkami.

Ilustracja 13.



Źródło: J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 7*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2011, s. 38.

22. *Ibidem*, s. 30.

W dalszej części tekstu poruszony został temat sytuacji bezrobocia kobiety samotnie wychowującej dzieci. Dziewczynka, która jest narratorką pisze:

W domu brakowało pieniędzy i musieliśmy żyć bardzo oszczędnie. Mama była wtedy bardzo zmartwiona. Bardzo tego nie lubiłam i postanowiłam, że kiedy dorosnę, zrobię tak, żeby wszyscy ludzie mieli pracę. (...) kiedy mama dostała pracę, w domu zrobiło się znowu wesoło i mama stała się pogodniejsza<sup>23</sup>.

Pod tekstem w ramce znalazła się również taka informacja:

W wielu rodzinach tylko mama ma pracę i zarabia na utrzymanie całej rodziny. W takiej sytuacji musisz zastanowić się z resztą rodziny, jak podzielić zajęcia domowe, aby mama miała czas na odpoczynek<sup>24</sup>.

Trzeci, ostatni z cyklu tekst dotyczy „kobietych zainteresowań”, których jak twierdzą wypowiadający się w sposób seksistowski chłopcy, kobiety z powodu zapracowania takowych nie mają:

Kiedy w klasie opowiadaliśmy o zajęciach kobiet w domu i w pracy, Karol jęknął i powiedział, że nie chciałby być kobietą, bo one tylko pracują i pracują. Poparli go inni chłopcy. Zaczęli opowiadać, że mężczyźni oprócz pracy mają różne zainteresowania i hobby. Dziewczynki próbowały coś opowiedzieć, ale chłopcy je zakrzyczeli.

23. *Ibidem*, s. 39.

24. *Ibidem*.

Ilustracja 14.



Źródło: J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 7*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2011, s. 44.

Po tym popisie chłopięcych dyskryminujących zachowań i dominacji, nauczycielka organizuje w szkole spotkanie, podczas którego matki opowiadają o swoich zainteresowaniach. W podręczniku wymieniono: szydełkowanie, taniec, wyszukiwanie w internecie informacji o wymarzonych celach podróży. Tekst został podsumowany opisem wrażeń chłopców, pełnych z niewiadomych przyczyn stereotypów i uprzedzeń:

Chłopcom początkowo było głupio, bo przypomnieli sobie, co mówili o kobietach, ale potem bawili się równie dobrze jak dziewczynki. Przekonali się, że kobiety oprócz zajęć w domu i wykonywania pracy zawodowej interesują się wieloma ciekawymi dziedzinami i niczym nie ustępują mężczyznom. Niech żyją kobiety!<sup>25</sup>

Tekst wzbogacono serią pytań do dyskusji: „Dlaczego chłopcy powiedzieli, że nie chcieliby być kobietami? Jaką niespodziankę przygotowała pani? Czy chłopcy zmienili zdanie o kobietach? Czym interesuje się twoja mama?”<sup>26</sup>.

25. *Ibidem*, s. 44.

26. *Ibidem*.

## RAPORT

O wrażeniach dziewczynek i samych kobiet nie wiemy nic. Nie wiemy też, jakie zdanie mają dziewczynki na temat chłopców. Żadna z części podręczników z serii *Odkrywam siebie i świat* nie została poświęcona dla równowagi „zwykłym mężczyznom”, specyfice samotnego rodzicielstwa, bezrobocia i specyficznych „męskich zainteresowań” lub kobiecych stereotypowych wyobrażeń na temat zachowań i zajęć mężczyzn.

W żadnym z tekstów nie pojawia się również odniesienie do tak ewidentnie potrzebnych tu pojęć: stereotypu, uprzedzenia, dyskryminacji, nierówności czy seksizmu. Powyższe przykłady pokazują, jak pewne tematy o dużym potencjale emancypacyjnym, mogące otworzyć krytyczną dyskusję, poprzez silnie stereotypowe ramy i założenia tę możliwość utrudniają lub uniemożliwiają.

Świat chłopców i dziewcząt, tego co myślą o sobie w kontekście płci i rodzaju, jest jak widać wyraźnie mocno kreowany poprzez proponowane wizerunki kobiet i mężczyzn. Zarówno fikcyjnych, jak i historycznych. To, co dla dziecka istotne w tym kontekście, to możliwość korzystania z zasobów kulturowych podręcznika w kontekście wzorców realizowania swojego potencjału rozwojowego w indywidualnym zakresie i zgodnie ze specyfiką psycho-fizyczną. Dobrze zatem, jeśli prezentuje się możliwie szeroką i różnorodną gamę zachowań i stylów życia, przy równoczesnym dowartościowaniu samej różnorodności. O ile w prezentowanym podręcznikowym świecie dzieci, jak zostało zaobserwowane wcześniej, mogą mimo wszystko dosyć swobodnie czuć się w różnych rolach i obszarach aktywności, to już prezentowany świat ludzi dorosłych jest bardzo ograniczający, schematyczny i mocno nacechowany stereotypami rodzajowymi. Przykładem jest między innymi podręcznikowa wizja świata pracy zawodowej osób dorosłych.

W podręcznikach do pierwszej klasy *Nowe już w szkole* oraz *Odkrywam siebie* pracownikami są przede wszystkim mężczyźni. Od dwóch do pięciu razy częściej pojawia się męskoosobowe lub wizualizowane męską postacią odniesienie do pracy zawodowej. Zdajemy sobie sprawę, że jest to po części wynik androcentryzmu językowego, o którym pisałyśmy wcześniej. Niezależnie

jednak od tego, zdecydowanie więcej bohaterów męskich opisywanych jest przez zawód i wykonywaną pracę. W analizowanych jakościowo podręcznikach do pierwszej klasy *Nowe już w szkole* oraz *Odkrywam siebie* zupełnie incydentalnie pojawiają się postaci aktywnej zawodowo matki lub babci. Zawody i prace, z których „się wraca”, mają wyłącznie ojcowie. Pracujące kobiety funkcjonują najczęściej w raczej źle opłacanych, mało prestiżowych, mało stabilnych i/lub stereotypowo „kobięcych” zawodach, związanych z dbaniem o wygląd (kosmetyczka, krawcowa, modelka) oraz tych, które są powtórzeniem zadań opiekuńczych i domowych (pielęgniarka, nauczycielka). Wyjątkiem jest podręcznik do pierwszej klasy *Odkrywam siebie*, gdzie kobieta jest *inżynierem*, *ilustratorem* czy *stroicielem*. Świat techniki i maszyn, ale także podróży i sportu jest światem niemal wyłącznie męskim. Schemat ten i nierównowagę (choć niezupełnie) łamie nowy podręcznik *Nasz elementarz*, w którym kobiety i mężczyźni prezentowani są w różnych rolach zawodowych z podobną częstotliwością. Analogiczne zależności dotyczą, jak pokazała to wcześniejsza analiza ilościowa, całej próby badawczej. Poniżej ilustracyjnie prezentujemy zestawienie zawodów wykonywanych przez postaci dorosłych w trzech seriach analizowanych jakościowo podręczników do klasy pierwszej:

Tabela 7. Aktywność zawodowa analizowanych postaci kobiet i mężczyzn (w tym matek i ojców).

Tytuł serii podręczników	Aktywność zawodowa (liczba obserwacji)	
	Płeć postaci	
	Żeńska	Męska
Nowe już w szkole Klasa 1, Podręcznik cz. 2	Nauczycielka, „nasza pani” 5 Pani bibliotekarka 1	Leśniczy 1 Gajowy 3 Weterynarz 2 Przewodnik górski 1 Ratownik górski 1 Aptekarz 1 Listonosz 1 Lekarz 1 Dentysta 1 Tata wraca z pracy 2
	2 zawody 6 obserwacji	10 różnych zawodów 14 obserwacji
Odkrywam siebie Klasa 1, Książka cz. 8	Krawcowa 1 Baletnica 1 Modelka 1 Graficzka 1 Kobieta na ilustracji podpisana jako inżynier 1 Kobieta na ilustracji podpisana jako aptekarz 1 Kobieta na ilustracji podpisana jako piosenkarz 1 Kobieta na ilustracji podpisana jako stroiciel 1 Kobieta na ilustracji podpisana jako ilustrator 1	Żeglarz 1 Żołnierz 1 Inżynier 1 Aptekarz 1 Dyrygent 1 Kompozytor 1 Piosenkarz 1 Stroiciel 1 Muzyk 1 Lutnik 1 Ilustrator 1 Architekt 1 Malarz 1 Policjant 1 Tancerz 1 Strażak 1 Sportowiec 1 Grafik 1 Dzokej 1 Weterynarz 1 Leśniczy 1 Biolog 1 Ornitolog 1 Ratownik 1
Suma	9 zawodów 11 obserwacji	24 zawody 24 obserwacje

Odkrywam siebie Klasa 1, Książka cz. 9	Pisarka 1 Pielęgniarka 2 Krawcowa 1	Ornitolog 1 Pisarz 1 Podróżnik 1 Fotograf 1 Poeta 1 Dziennikarz sportowy 1 Inżynier 1 Ogrodnik 1 Lekarz 1 Iluzjonista 1 Nauczyciel 1 Fryzjer 1
Suma	4 zawody 4 obserwacje	12 zawodów 12 obserwacji
Nasz elementarz Klasa 1, cz. 3	Hipoterapeutka, asystentka terapeuty 3 Aktorka 4 Projektantka kostiumów teatralnych/filmowych 1 Asystentka na planie filmowym 1 Nauczycielka 5 Ekspedientka w sklepie z zabawkami 1 Prowadzi gospodarstwo, hoduje rośliny 1	Hipoterapeuta, asystent terapeuty 2 Aktor 2 Reżyser 2 Operator kamery 1 Realizator dźwięku 1 Fotograf, podróżnik 1 Ogrodnik 1 Sprzedawca warzyw i owoców 1 Prowadzi gospodarstwo, pasiekę 1
Suma	7 zawodów/16 obserwacji	9 zawodów/12 obserwacji

Źródło: Badania własne.

## RAPORT

**Status społeczno-ekonomiczny**

Problem biedy i niskiego statusu ekonomicznego i bezrobocia podniesiony został w podręczniku *Odkrywam siebie*, gdzie poza tekstem analizowanym wyżej, w którym bohaterka jest kobietą samotnie wychowującą dziecko, pojawił się dwustronicowy materiał, w którym bezrobocie przedstawiono jako splot niekorzystnych czynników niezależnych jednak od ptci<sup>27</sup>. Również w jednym z tekstów w podręczniku *Nowe już w szkole* poruszono problem nierówności statusów materialnych ludzi:

Tego wieczoru rodzice rozmawiali z Marcinkiem jak nigdy dotąd – poważnie i długo. O tym, że nawet najbogatszy człowiek na świecie nie ma wszystkiego i że są ludzie tak biedni, że nie mają nic, że zawsze człowiek o czymś marzy i że najważniejsze jest to, ile człowiek umie, czy jest dobry dla innych ludzi, co robi ... a nie to, ile posiada rzeczy<sup>28</sup>.

Nowy podręcznik *Nasz elementarz* pozbawiony jest jakichkolwiek odniesień tekstowych i wizualnych do tego problemu. Generalnie, jak wykazała analiza ilościowa, niemal wszystkie postacie w podręczniku reprezentują ludzi z dobrą i bardzo dobrą sytuacją materialną.

**Udział kobiet i mężczyzn w życiu rodzinnym i domowym**

W podręcznikach *Odkrywam siebie* mężczyźni rzadziej niż kobiety pokazywani są w kontekście życia rodzinnego, częściej też uznawani są za osoby, które rodzinę „opuszczają”. Jednak nawet w tym podręczniku spotyka się reprezentacje ojców biorących udział w pracach domowych:

Ilustracja 15.



Źródło: J. Faliszewska, W. Żaba Żabińska, *Odkrywam siebie. Książka. Klasa 1 cz. 9*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 51.

W podręczniku *Nowe już w szkole*, podobnie jak w poprzednim, kobiety częściej niż mężczyźni prezentowane są jako osoby, które samodzielnie lub z pomocą dzieci wykonują prace domowe. Ma to odzwierciedlenie również w warstwie wizualnej. Żadna z występujących w analizowanym podręczniku matek nie pracuje zawodowo (Ilustracja 16 i 17).

27. J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 4*, s. 40-41.

28. J. Jasny-Mazurek, *A oni mają* (w:) M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2*, s. 23.

Ilustracja 16. i 17.



Źródło: M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2*, Wydawnictwo Nowa Era Warszawa 2011, s. 27 i strona 47.

Ojcowie w obu starych podręcznikach prezentowani są przede wszystkim jako dostarczyciele rozrywek, takich jak wycieczki, wakacje, zabawy, mecze czy gry. Kobiety natomiast w większym stopniu wypełniają wobec dzieci funkcje opiekuńcze. Ponadto pojawiła się pewna regularność w relacjach z dziećmi. O ile kobiety w równym stopniu kontaktują się z dziećmi obu płci, ojcowie częściej prezentowani są z synami niż z córkami. Ojców i synów najczęściej łączy jakieś wspólne przedsięwzięcie, pasja, zainteresowanie, sposób spędzania wolnego czasu (Ilustracja 18).

Ilustracja 18.



Źródło: M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3. Podręcznik cz. 2*, Wydawnictwo Nowa Era Warszawa 2011, s. 87.

Schemat ten udało się przełamać w podręczniku *Nasz elementarz*, gdzie zaangażowanie kobiet i mężczyzn w prace na rzecz domu i funkcje opiekuńcze są prezentowane w sposób równościowy z dużym dowartościowaniem roli ojca i jego bliskich, troskliwych, codziennych relacji z dziećmi obu płci, a także starszym pokoleniem (Ilustracja 19 i 20).

## RAPORT

Ilustracja 19.



Źródło: M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz Elementarz, Wiosna. Klasa I cz. 3.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 70-71.

Ilustracja 20.



Źródło: M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz Elementarz, Wiosna. Klasa I cz. 3.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 80-81.

## Wiek

Powyższe ilustracje pokazują również pozytywną zmianę, jeśli chodzi o reprezentację osób starszych, które w podręcznikach *Nowe już w szkole* i *Odkrywam siebie* zostały niemal zupełnie zmarginalizowane zawodowo i społecznie, a realizowały się jedynie w sferze relacji z najbliższą rodziną. Niemal wszystkie osoby starsze wizualizowane były bardzo stereotypowo: jako siwe, w okularach, kobiety w kokach, mężczyźni z wąsami, w stereotypowych ubraniach „dla starszych ludzi”: swetrach, kamizelkach, długich spodnicach. *Nasz elementarz* wprowadza tu ważną i potrzebną jakościową zmianę. Podręcznikowe babcie i dziadkowie oraz starsze panie i panowie pracują zawodowo, są obecne w codziennym życiu dzieci i wnucząt, podejmują wspólnie różnego typu aktywności, współpracują, bawią się, uprawiają sport.

## Pochodzenie i kolor skóry

Jak wykazały analizy ilościowe w podręcznikach *Nowe już w szkole* i *Odkrywam siebie*, prezentowany świat zaludniają niemal w 100% Polacy i Polki oraz osoby o białym kolorze skóry. Podręcznikowe bohaterki i bohaterowie nie kontaktują się w żadnych okolicznościach z osobami o innym kolorze skóry i innym pochodzeniu etnicznym. Dzieci i dorosłych innego pochodzenia nie ma w szkołach, na podwórkach, wśród członków i członków rodzin ani wśród znajomych, przyjaciółek i przyjaciół, osób z dalszego lub bliższego otoczenia. Jedyne odniesienia do innych krajów pojawiają się w kontekście podróży, a „naszymi sąsiadami” są kraje, a nie ludzie tam mieszkający:

Nasi sąsiedzi. Niemcy, Czechi, Słowacja, Ukraina, Białoruś, Litwa i Rosja to kraje, które różnią się wielkością, językiem, historią... Mają jednak ze sobą coś wspólnego – są naszymi sąsiadami<sup>29</sup>.

Uczennice i uczniowie polskich szkół przez trzy lata edukacji początkowej programowo w żadnym stopniu nie podejmują problemu różnorodności kulturowej świata i ludzi, stąd nieobec-

<sup>29</sup>. M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3. Podręcznik cz. 2, op. cit.*, s. 67.

## RAPORT

ność bardzo wielu tematów związanych z etnicznością, różnicami w wyglądzie i obyczajach, życiowych sytuacji i problemów. W tym kontekście również istotną zmianę jakościową widać w *Naszym elementarzu*. Dwójka dzieci z podręcznikowej klasy, regularnie występująca w narracji i na ilustracjach, ma odmienne niż Polskie pochodzenie etniczne. Rodzice Hoana pochodzą z Wietnamu, a tata Żanety z Maroka. Ich pochodzenie nie jest tematem osobnych tekstów. Hoan i Żaneta oraz ich rodzice są jednymi z wielu różnych dzieci i ludzi, którzy po prostu zwyczajnie uczestniczą w życiu klasy i społeczności lokalnej (Ilustracja 20, 21, 24).

Ilustracja 21.

19 19

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Hoan Celina Witek Lucja

To jest 1 złoty.  
1 złoty = 1 zł

13 zł < 7 zł

4. Kto ma więcej pieniędzy. Zapisz czy mniej?

Zuzia

Emil

13 zł < 7 zł

6. Rozwiąż te zadania. Zapamiętaj działanie.

Tata Sławka miał 19 złotych. Kupił latarkę. Zostało mu 6 złotych. Ile tata zapłacił za latarkę?

Miał	Zapłacił	Zostało
19 zł	?	6 zł

7. Danka pożyczyła od brata pieniądze, żeby kupić książkę. Po kilku dniach zwrócił dług. Czy siostrze było powieszka, że pożyczyci? Zapamiętaj działanie.

Pożyczył	Oddał

8. Sławek chce kupić grę planszową za 19 zł. Ma 3 monety pięciocentowe i 3 monety jednocentowe. Czy wystarczy mu pieniędzy? Zapamiętaj działanie.

78 SPOTKANIE Z LICZBĄ 19 79

Źródło: M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz Elementarz, Wiosna. Klasa I cz. 3*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 78-79.

## Wyznanie

Biorąc pod uwagę fakt, że kodowano jedynie te postacie, w których dana zmienna i jej wartość była wyrażona wprost, z powodu braku obserwacji nie ma danych na temat orientacji psychoseksualnej oraz wyznania lub bezwyznaniowości postaci. We wszystkich jednak analizowanych podręcznikach obowiązujące kalendarz świąt katolickich: Bożego Narodzenia i Wielkanocy, które stają się punktem wyjścia dla opisu tradycyjnych rytuałów i obrzędów. Brak równocześnie odniesienia do jakiegokolwiek innego niż katolickie wyznania czy innego niż tradycyjne typów świętowania. Symbolika i odniesienia do katolicyzmu pojawiają się również w starych podręcznikach przy obszernym prezentowaniu sylwetki Karola Wojtyły. W nawiązaniu do życiorysu Jana Pawła II w części trzeciej podręcznika *Odkrywam siebie i świat* do klasy trzeciej zamieszczono ponadto tekst pieśni religijnej „Barka”, zilustrowanej postacią Jezusa Chrystusa, a w drugiej części podręcznika *Nowe już w szkole* do klasy trzeciej znalazł się ilustrowany tekst dodatkowy zatytułowany „Ulubione miejsca Jana Pawła II”.

## Niepełnosprawność

W podstawie programowej brakuje zapisów zachęcających do budowania wspólnej płaszczyzny działań z osobami z niepełnosprawnością. Fragmenty odnoszące się do praw człowieka, poszanowania i budowania zgodnych relacji międzyludzkich ich także dotyczą, ale zarówno ilościowa, jaki i jakościowa analiza zawartości podręczników pokazuje wyraźnie, że brak konkretyzacji i jasnych wskazań skutkuje tym, iż osoby z niepełnosprawnością są prawie nieobecne w przedstawianej wizji szkoły, rodziny czy społeczeństwa, a ich życie i problemy oraz potencjał traktowane są przez autorki i autorów podręczników jako temat dodatkowy, rodzaj ciekawostki, dziwności, trudności, a nie otaczającej dziecko zwykłej różnorodnej rzeczywistości. Najwyraźniej też, co nas porusza, autorki i autorzy nie biorą pod uwagę faktu, że z ich podręczników korzystają również dzieci chore i z niepełnosprawnościami. W tych nielicznych przypadkach,



## RAPORT

gdy na ilustracji lub w tekście znajdujemy odniesienia do ludzi z niepełnosprawnością, autorki i autorzy skupiają się niemal zupełnie na ich deficytach i inności. Podobnie jak w przypadku kobiet, tematyka i reprezentacja osób z niepełnosprawnością zostały umieszczone w jednym wybranym tomie *Odkrywam siebie i świat* dla klasy trzeciej w części czwartej. Tematykę otwiera fragment „*Hymnu niepełnosprawnych*” autorstwa Alfreda Mieszkowskiego, który samą nazwą naznacza już tę grupę dzieci wysuwając na pierwszy plan ich niepełnosprawność.

## Ilustracja 22.



Źródło: J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 4*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2011, s. 12-13.

Sam cytowany fragment tekstu wskazuje tylko i wyłącznie na deficyty tych osób spowodowane ich niepełnosprawnością. Przypisuje im brak możliwości osiągnięcia sukcesu w życiu, co zarówno dalekie od prawdy, jak i ogranicza podmiotowość tych osób. Następny tekst na tej stronie pt. „*Kiedy dzieci rozwijają się inaczej*” przedstawia różne sytuacje towarzyszące rozwojowi dziecka chorego lub z niepełnosprawnością, wskazując na trud-

ności i bariery, potrzebę szczególnego wsparcia i opieki, ale też na normalną dziecięcą potrzebę zabawy. Tekst ilustruje zdjęcie kilkuletniego chłopca z zespołem Downa w towarzystwie nieco starszej dziewczynki. Bohaterką tekstu na sąsiedniej stronie pt. „*Hania jest wyjątkowa*”, jest dziewczynka również z zespołem Downa (co ważne, traktowanie zespołu Downa jako choroby jest błędem merytorycznym). Tekst rozpoczyna się katalogiem cech charakterystycznych dla tego zespołu genetycznego. Powtórzony jest znowu mechanizm utrwalania postrzegania osób z niepełnosprawnością przez pryzmat ich inności i deficytów. Zwrócono uwagę na ryzyko dyskryminacji, jednak słowo to nie padło. Brakuje w tym tekście odniesienia do podmiotowości wszystkich dzieci, również tych z niepełnosprawnością, ich niepowtarzalności, mocnych stronach, możliwości rozwoju. W kolejnym tekście w tej części podręcznika pt. „*Krzysiek jest wyjątkowy*” przedstawiony fragment bohaterem czyni przede wszystkim autyzm, a nie Krzysia jako chłopca. Tak skonstruowany tekst dla dziecka w szkole jest źródłem wiedzy o autyzmie, pozwala na zrozumienie zachowań osób autystycznych, ale nie buduje płaszczyzny współbycia. Jest przekazem podszytym współczuciem, zdziwieniem, ale już nie fascynacją jako innym niepowtarzalnym człowiekiem. Tekst zilustrowano fotografiami z książki napisanej przez ojca Krzysia (Ilustracja 23).

## RAPORT

## Ilustracja 23.



Źródło: J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat. Książka. Klasa 3 cz. 4*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2011, s. 34-35.

W podręczniku *Nowe już w szkole* brakuje właściwie jakichkolwiek odniesień do niepełnosprawności ruchowej czy intelektualnej. Jedynym tekstem, w którym porusza się problematykę różnorodnych typów sprawności, jest opowiadanie<sup>30</sup>, w którym główny bohater, gospodarz klasy – Alek, zauważając nowego „zagubionego” kolegę, po dosyć obcesowym przywitaniu, reflektuje się i oferuje wsparcie jąkającemu się chłopcu. Swoje zobowiązanie wsparcia podejmuje z pozycji władzy i funkcji gospodarza klasy:

– Nie przejmuj się, to minie. Tak samo było z moim bratem Adasiem. W naszej klasie będziesz się czuł naprawdę dobrze, już ja się o to postaram. Jestem przecież gospodarzem tej klasy. – Dziękuję bardzo! – zawołał bez zająknięcia Paweł<sup>31</sup>.

30. M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2, op. cit.*, s. 5.

31. *Ibidem*.

Tekst skupia się na deficycie nowego chłopca oraz przewadze „normalnego”. Niestety został zreprodukowany schemat, gdzie pełnosprawne, mocne, z wysoką pozycją społeczną dziecko aktywnie działa, a obciążone deficytem, w tym wypadku jąkające się, przedstawione jest jako pasywne, zdane na pomoc, smutne, zagubione i poza wdzięcznością nieprzejawiające żadnej inicjatywy. Czy nie lepiej byłoby zaproponować inną historię, w której jąkające się, lubiane i z mocną pozycją w grupie dziecko oferuje pomoc nowemu zagubionemu? W serii podręczników *Nowe już w szkole*, pomimo deklaracji zawartej w wierszu Ewy Szelburg-Zarembiny „*Mamy kochać*”:

*Mamy kochać  
i tego wysokiego  
i tego malutkiego  
i chudego  
i puciołatego  
kochanego 'w ucho szczypanego'  
Jak rydza zdrowego  
i na świnkę chorego  
–i każdego*<sup>32</sup>.

świat zaludniają niemal wyłącznie zdrowe pełnosprawne istoty. Osoby z niepełnosprawnością zmysłową pojawiają się w narracji jedynie w kontekście specyfiki komunikacji. Na ilustracjach widzimy zatem maszynę do pisania alfabetem Braille’a czy alfabet palcowy języka migowego. Same osoby głuche czy niewidome oraz ich sytuacja i codzienność nie są tematem tego materiału. Osoby te też nie pojawiają się w żadnym innej części podręcznika<sup>33</sup>.

Autorki i autorzy zupełnie ignorują fakt, że dzieci oraz ich bliscy funkcjonują na co dzień w o wiele bardziej zróżnicowanym, jeśli chodzi o stopień sprawności, środowisku. Często same zmagają się z ograniczoną sprawnością albo takie osoby są w ich otoczeniu i środowisku społecznym (rodzina, sąsiedztwo, place zabaw, parki). Są to ludzie o różnym typie dysfunkcji ruchu (sa-

32. M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 2, op. cit.*, s. 6. Na ilustracji do wiersza przedstawiono dzieci jadące na sankach. Na jednym z sanek siedzi czarnoskóre dziecko.

33. M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik cz. 3, op. cit.*, s. 23-13.

## RAPORT

modzielnie poruszające się lub nie, z protezami), osoby niewidome i słabo widzące (z psami przewodnikami), głuche i słabo słyszające (aparaty słuchowe), z niepełnosprawnością intelektualną w różnym stopniu, przewlekłe chore, posiadające różnego typu widoczne dysfunkcje. Autorki i autorzy podręcznika wybiórczo i marginalnie uwzględnili tę problematykę w kontekście postaci dziecięcych i niemal zupełnie pominęli w kontekście osób dorosłych.

Od stygmatyzującego i marginalizującego schematu starają się odejść autorki w podręczniku *Nasz elementarz*, w którym dzieci i dorośli z różnym typem sprawności (również osoby starsze) częściej niż w przypadku poprzednich podręczników są bohaterkami i bohaterami tekstów i ilustracji. Przede wszystkim jedna z bohaterek z niepełnosprawnością ruchową, jeżdżąca na wózku inwalidzkim Łucja, na stałe gości w podręczniku, ponieważ jest jedną z uczennic podręcznikowej klasy. Łucja prezentowana jest podczas różnych typów aktywności i sytuacji w życiu klasy jako jedna z wielu. Nie poświęca się jej żadnego osobnego tekstu. W analizowanym jakościowo podręczniku podjęto temat jej zainteresowania i umiejętności jazdy konnej. Adaś, również regularnie pojawiający się bohater kolejnych części, jest bratem jednej z dziewczynek chodzących do klasy i równocześnie dzieckiem z sugerowaną jedynie pośrednio poprzez wizualizację i kontekst niepełnosprawnością intelektualną (autorka nie zdecydowała się umieścić tej informacji wprost). Ważna, bardzo pozytywna i potrzebna zmiana dotyczy podobnie, jak w przypadku dzieci o różnej etniczności, podejścia w nowym podręczniku od stygmatyzujących praktyk wyróżniania i naznaczania dzieci jako „inne”, a zamiast tego włączenie ich na równych warunkach w prezentowaną w podręczniku codzienność (Ilustracje 21, 24, 25).

Ilustracja 24.



Źródło: M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz Elementarz, Wiosna. Klasa I cz. 3*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 80-81.

Ilustracja 25.



Źródło: M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz Elementarz, Wiosna. Klasa I cz. 3*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 80-81.

## RAPORT

**Wygląd**

W przypadku wszystkich podręczników, sposób ilustrowania postaci dzieci i dorosłych nie odzwierciedla naturalnej różnorodności somatycznej, która jest normą w rzeczywistości. Brak w podręczniku dzieci o różnym typie sprawności oraz różnej etniczności pogłębia ten problem. Jeśli chodzi o urodzajowanie wyglądu, ubioru i atrybutów, to właściwie we wszystkich podręcznikach zarówno dzieci, jak i dorośli prezentowani są zgodnie ze aktualnym stereotypem dotyczącym wyglądu dziewczynki i chłopca, kobiety i mężczyzny. W podręczniku *Odkrywam siebie* irytująco nadreprezentowany jest kolor różowy, zarówno w ubiorach dziewcząt i chłopców, jak i elementach graficznych dotyczących kobiecości. W starych podręcznikach dziewczynki i kobiety zdecydowanie częściej niż w nowych prezentowane są w spódnicach i sukienkach oraz w butach na wysokich obcasach. W *Naszym elementarzu* dziewczęta i kobiety zdecydowanie częściej ubrane są w spodnie, a kolorystyka ubrań dziewcząt i chłopców zbliżona.

**Podsumowując.** W kontekście głównych problemów badawczych widzimy istotne różnice między seriami podręczników, co dowodzi wpływu przekonań własnych autorek i autorów na zawartość podręczników i świat tam prezentowany. Poglądy oraz stereotypy kulturowe uwewnętrzniane przez autorki i autorów dotyczące kobiecości i męskości, ale także kategorii ludzi uznawanych za „innych” są w wielu obszarach bezrefleksyjnie reproduktowane lub wyrażane poprzez marginalizację i przemilczenia. Kobiecość i męskość, szczególnie w prezentowaniu osób dorosłych w podręcznikach *Nowe już w szkole*, a szczególnie *Odkrywam siebie i świat* jest bardzo stereotypowa i ma słabe odniesienie do realnego życia dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn we współczesnej Polsce i na świecie. Wiele z tekstów i obrazów dotyczących osób uznawanych za „inne” jest stygmatyzująca. Co oznacza, że treści te są niezgodne z zapisem cytowanej wcześniej podstawy programowej, która mówi o „*poszanowaniu dla*

*innych kultur i tradycji*” oraz podejmowaniu kroków w celu „*zapobiegania wszelkiej dyskryminacji*”.

W nowym podręczniku *Nasz elementarz* dostrzegamy jakościową i pozytywną zmianę dotyczącą odejścia od stereotypów związanych z płcią, ale także innych cech z płcią skrzyżowanych, które współkonstruuja tożsamość i równocześnie mogą stać się przesłanką dyskryminacji. Świat dzieci i dorosłych w nowym podręczniku jest zdecydowanie bardziej różnorodny, demokratyczny i bliższy różnym dziecięcym doświadczeniom. Nadal jednak reprezentacja osób o zróżnicowanym statusie socjo-ekonomicznym, różnych przekonaniach religijnych czy kulturowych obyczajach, a także nietradycyjnych układów rodzinnych jest znikoma. Jednak zarówno w starych, jak i w nowym podręczniku nie pojawiają się żadne wprost odniesienia do takich pojęć, jak stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja, równe traktowanie, różnorodność, tolerancja, itp. Postrzegamy to jako efekt braku wiedzy i przekonań autorek i autorów, że są to pojęcia bardzo ważne i przydatne dla rozumienia wielu procesów i zjawisk społecznych.

### Rekomendowane zmiany w podstawie programowej i podręcznikach dla edukacji początkowej w klasach 1-3:

- ▶ zastosowanie w podstawie programowej oraz podręcznikach języka wrażliwego na rodzaj (wprowadzenie neutralnej lub równoległej męsko i żeńsko osobowej formy);
- ▶ korekta w podstawie programowej oraz podręcznikach stygmatyzujących i/lub przestarzałych pojęć oraz określeń dotyczących ludzi zagrożonych wykluczeniem i dyskryminacją ze względu na wszystkie kategorie nierówności;
- ▶ wprowadzenie w treść podstawy programowej pojęć, takich jak stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja, równość (w tym katalog najważniejszych przesłanek dyskryminacji) oraz konkretnych wskazań, czym są, czego dotyczą i jakiego typu działania obejmuje edukacja antydyskryminacyjna i prorównościowa;

## RAPORT

- ▶ wprowadzenie do podręczników tematyki problemów ludzi dyskryminowanych lub narażonych na dyskryminację ze względu na różne cechy. Wypracowanie i wpisanie w podstawy programowe standardów językowych, ilościowych i jakościowych dotyczących prezentowania postaci zagrożonych dyskryminacją i wykluczeniem;

- ▶ dowartościowanie w treści podstawy programowej idei różnorodności jako powszechnego i oczywistego elementu człowieczeństwa i równocześnie odejście od stygmatyzujących podziałów na „swoich” i „obcych”, „normalnych” i „innych”, „sprawnych” i „niepełnosprawnych”, itd.

- ▶ wprowadzenie w treść podstawy programowej, zarówno w obszarze celów kształcenia, wynikających z nich ogólnych zadań szkoły, jak i wykazu wiadomości i umiejętności uczennic i uczniów, pojęć i działań zwiększających wiedzę, świadomość i wrażliwość na różnorodność, równe traktowanie i zagrożenia dyskryminacją, oraz odzwierciedlenie ich w zawartości podręczników;

- ▶ zniwelowanie nierówności związanych z płcią w podręcznikach we wszystkich prezentowanych obszarach życia społecznego, w kontekście funkcjonowania poznawczego, fizycznego i emocjonalnego dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn. Szczególnie duża nierówność dotyczy aktywności zawodowej oraz profesjonalnej osób dorosłych, w odniesieniu do postaci współczesnych i historycznych, istotnych z punktu widzenia modelowania ról;

- ▶ zwrócenie uwagi na równościowe przedstawianie aktywności zabawowej i zainteresowań dzieci, gdyż wciąż widoczna jest tendencja do nadreprezentowania postaci chłopców w obszarze sportu, techniki, konstrukcji i maszyn (klocki, modele samochodów, samolotów, historia wynalazków technicznych), a także myślenia o przeszłości i projektowania przyszłości, w porównaniu do skromniej i mniej różnorodnie prezentowanej aktywności i zainteresowań przedstawianych jako typowo dziewczęce (prace plastyczne, głównie dekoracyjne, czytelnictwo);

- ▶ wprowadzanie treści i ilustracji na temat działań oraz bohaterów (historycznych, rzeczywistych i fikcyjnych) łamiących stereotypowe poglądy na temat aktywności dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, walczących o równość i działających na rzecz tej idei;

- ▶ urealnienie i wzbogacenie podręcznikowego świata społecznego poprzez zwiększenie w warstwie wizualnej i tekstowej reprezentacji dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn charakteryzujących się różnymi cechami dotyczącymi wieku, wyglądu, stopnia sprawności, pochodzenia etnicznego itp. Chodzi między innymi o kobiety i mężczyzn w starszym wieku, dzieci i rodziny imigranckie, osoby o nienormalnym wyglądzie, wykluczone ekonomicznie, kobiety i mężczyźni oraz dzieci funkcjonujące w różnych typach układów rodzinnych i/lub instytucjach, itd.;

- ▶ wprowadzenie jasnych standardów dotyczących sposobu prezentowania postaci z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną. Nadal osoby te są prawie nieobecne w podręcznikowej wizji szkoły, rodziny czy społeczeństwa, a ich życie i problemy oraz potencjał traktowane jako temat dodatkowy, rodzaj ciekawostki, dziwności, trudności, a nie zwykłej codziennej różnorodnej rzeczywistości. ◀

## BIBLIOGRAFIA

*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw 2014 r. poz. 803, Załącznik nr 2, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf>, dostęp 15.08.2015 r.

# 3

## JĘZYK POLSKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Maciej Duda, Judyta Gulczyńska

### Analiza ilościowa

Analiza ilościowa podręczników do języka polskiego przeprowadzona została przez Aleksandrę Dudrę, Przemysława Góreckiego, Judytę Gulczyńską i Macieja Dudę. Objęta próbę podręczników i zeszytów ćwiczeń przeznaczonych do nauczania języka polskiego w szkołach gimnazjalnych, średnich oraz zawodowych<sup>1</sup>. Podstawą próby stały się tytuły ocenione jako najczęściej proponowane uczniom i uczennicom do nauki oraz najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli i nauczycielki ję-

1. Zgodnie z podstawą programową, pierwszy i drugi etap nauki, szkoła podstawowa, nie odnosi się do interesujących nas kategorii i pojęć, do których w linii prostej odnoszą się wyniki badań. Wskazane pojęcia, które rozumie uczeń i uczennica III i VI etapu nauczania, to „*inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; (...) dostrzeganie zróżnicowania postaw społecznych, obyczajowych, etycznych, kulturowych*”. Nie oznacza to jednak, że wskazane w końcu tekstu rekomendacje nie mogą odnosić się do podręczników przeznaczonych dla pierwszego i drugiego etapu nauki.

## RAPORT

zyka polskiego<sup>2</sup>). Badanie ilościowe objęło także porównanie różnych wydań (wydań wznowionych, zmienianych) tych samych tytułów. Wyniki ilościowe i jakościowe są częściową próbą opisu treści wypełniających tomy podręczników znajdujące się w wykazie podręczników MEN do kształcenia języka polskiego. W rejestrze tytułów oraz w wynikach analizy jakościowej i ilościowej nie znalazły się treści pozostałych podręczników i zeszytów ćwiczeń badanych wrywkowo<sup>3</sup>. Ogląd ich fragmentów (zamkniętych części analitycznych – poszczególnych rozdziałów) ukazał jednak treści i sposoby budowania narracji tożsame z tymi, które występują w podręcznikach przebadanych całościowo.

Poniżej prezentujemy najważniejsze, istotne statystycznie przecięcia płci kulturowo-społecznej i wybranych aspektów badanych przy pomocy narzędzia przedstawionego w rozdziale metodologicznym. Pozostałe aspekty wskazały niewielkie istotne różnice statystyczne lub nie wskazały istotnych różnic statystycznych. Pod każdą tabelą umieszczamy opis oraz próbę interpretacji ukazanych wyników.

2. Badaniem ilościowym nie udało się objąć pełnego wykazu podręczników i zeszytów ćwiczeń do języka polskiego zatwierdzonych przez MEN; wykaz dostępny na stronie [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl). Podstawą wyboru podręczników stały się odpowiedzi 103 nauczycieli i nauczycielek na pytania ankietowe. Próba ankietowa przeprowadzona została w 2014 roku. Próba objęci zostali absolwenci i absolwentki filologii polskiej UAM, czynnie pracujący na stanowisku nauczyciela\_ki języka polskiego przynajmniej od 2010 roku. Ankieta przeprowadzona została za pośrednictwem mailowym, udział polegał na dobrowolnym wskazaniu tytułów podręczników, z których korzystają nauczyciele i nauczycielki oraz na wskazaniu miejsca pracy (wielkości miasta; wsi). Odpowiedzi napłynęły z dużych miast, ponad 500 tys. mieszkańców, ze średnich miast, 100-300 tys. mieszkańców, z mniejszych miast, od 30-90 tysięcy mieszkańców oraz z małych miejscowości; do kilku tysięcy mieszkańców. Wyniki badań ankietowych należy oczywiście traktować jako wrywkową próbę, nie pretendując one do całościowego i ogólnopolskiego ujęcia sprawdzanej kwestii: najczęściej wykorzystywanych podręczników do języka polskiego w gimnazjach, liceach, szkołach zawodowych. W związku z wynikami ankiety, szczegółowo badane w ramach analizy ilościowej i jakościowej tomy to: A. Brożek, A. Gorzałczyńska-Mróż, M. Szulc (red.), *Swoimi słowami 1 i 2*, Warszawa: Nowa Era, 2011; B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki (red.), *Klucz do świata*, Warszawa: PWN, 2009; G. Nieckula, M. Szyperska (red.), *Jesteś między nami – ćwiczenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011; A. Ciesielska, M. Pułka, A. Brożek, D. Zych (red.), *Swoimi słowami 1*, Warszawa: Nowa Era, 2010; T. Kosyra-Cieślak, *Jest tyle do powiedzenia, zeszyt ćwiczeń*, Warszawa: Stentor, 2010; E. Nowosielska, U. Szydłowska (red.), *Zrozumieć świat*, Warszawa: Nowa Era, 2010.

3. Analizę wrywkową prowadził Karol Górski oraz Maciej Duda.

Tabela 1. Związek między płcią analizowanych postaci a typem.

Płeć	Typ postaci							
	Postać/cie ludzkie rzeczywiste i historyczne	Postać/cie ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie bez odniesienia do rzeczywistych postaci	Postać boska, mityczna, baśniowa, półludzka	Postać/cie ludzkie rzeczywiste i wykreowane razem	Postać/cie ludzkie rzeczywiste i mityczne razem	Postać/cie ludzkie wykreowane i postaci mityczne	Ogółem	
'Żeńska'	N	111	296	21	0	0	0	428
	%	25,9%	69,2%	4,9%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
'Męska'	N	417	569	52	1	1	2	1042
	%	40,0%	54,6%	5,0%	0,1%	0,1%	0,2%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Widać, że w badanych podręcznikach prawie 70 procent reprezentacji kobiet stanowią postaci wykreowane lub wymyślone. Jest to 15 punktów procentowych więcej niż w przypadku mężczyzn. Odwrotną zależność prezentuje ujęcie postaci rzeczywistych i historycznych. Może to być pochodną niższej reprezentacji kobiet w historii oraz w kanonie literatury polskiej.

## RAPORT

Tabela 2. Liczba analizowanych postaci kobiecych i męskich umieszczonych w kontekstach czasowych.

Płeć	Kontekst czasowy, historyczny							
	Starożytność	Średnio-wieczne	Okres nowożytny do rewolucji przemysłowej (od początku XV do XVII w włącznie)	Rewolucja przemysłowa (XVII-XIX w)	Współczesność (XX/XXI w)	XVII-XX w: od rewolucji przemysłowej do teraz łącznie	Ogółem	
'Żeńska'	N	10	0	1	5	124	4	144
	%	6,9%	0,0%	0,7%	3,5%	86,1%	2,8%	100,0%
'Męska'	N	25	24	44	30	343	17	483
	%	5,2%	5,0%	9,1%	6,2%	71,0%	3,5%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Mniejsza prezentacja kobiet w historycznych epokach związana jest z mniejszą reprezentacją kobiet w historii i literaturze polskiej, w szczególności z nieobecnością kobiet jako autorek w kanonie literatury polskiej. Uwagę zwraca większy procent kobiet w tekstach kultury związanych ze starożytnością. Powyższy wynika z bogatej prezentacji bogiń greckich i rzymskich.

Tabela 3. Płeć a wiek analizowanych postaci.

Płeć	Wiek postaci						
	Niemowlę, do 3 roku	Małe dziecko 4- 10 lat	Nastolatek 11 – 19	Dorosły 20-60	Starszy dorosły 60 +	Ogółem	
'Żeńska'	N	1	3	35	128	11	178
	%	0,6%	1,7%	19,7%	71,9%	6,2%	100,0%
'Męska'	N	1	10	71	391	45	518
	%	0,2%	1,9%	13,7%	75,5%	8,7%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Największą różnicę prezentuje kategoria nastolatków, więc równolatków uczniów i uczennic. Reprezentacja nastoletnich dziewczyn jest mniejsza o 6 punktów procentowych. Biorąc pod uwagę powyższe, można orzec, że podręczniki prezentują mniej wzorów, z którymi mogą się identyfikować uczennice.

Tabela 4. Płeć analizowanych postaci a typ relacji.

Płeć	Typ relacji											
	Koleżeńska, przyjacielska	Partnerka	Małżeńska /mąż-zona/	Rodzicielska /rodzice-dziecko/	Macierzyństwo	Ojcostwo	Relacja zawodowa	Inne pokrewieństwo /dziadkowie-wnuczkiowie, brat-siostra/	Inne powinowactwo	Relacja sąsiedzka	Ogółem	
'Żeńska'	N	7	12	33	11	19	0	0	23	1	1	107
	%	6,5%	11,2%	30,8%	10,3%	17,8%	0,0%	0,0%	21,5%	0,9%	0,9%	100,0%
'Męska'	N	13	11	34	24	1	19	3	23	3	1	132
	%	9,8%	8,3%	25,8%	18,2%	0,8%	14,4%	2,3%	17,4%	2,3%	0,8%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Uwagę zwraca brak kobiet w aspekcie relacji zawodowych. Kobiety są także znacznie częściej umieszczane w kontekście matżeńskim. Z danych wynika, że prezentowane są także w takiej relacji nawet podczas nieobecności męża. Podobnie dzieje się w momencie prezentacji innych relacji pokrewnych.



## RAPORT

Tabela 5. Płeć analizowanych postaci a wizerunek.

Płeć		Akcesoria i atrybuty. Ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci.		
		Wzmacniające stereotypy płciowe	Sprzeczne ze stereotypami płciowymi	Ogółem
'Żeńska'	N	56	74	130
	%	43,1%	56,9%	100,0%
'Męska'	N	65	287	352
	%	18,5%	81,5%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Powyższa tabela pokazuje ciekawą zależność. Bohaterki i bohaterowie obdarzeni konkretnymi, charakterystycznymi atrybutami znacznie częściej burzą stereotypowe ujęcie płci społeczno-kulturowej, niż je stereotypizują. Dzieje się tak zarówno w ujęciu męskiej i żeńskiej płci kulturowej. Powyższe informacje należy jednak czytać w przecięciu dwóch kategorii, toteż liczba zakodowanych postaci w tym przypadku to 476 kobiet oraz 1222 mężczyzn. W ten sposób okaże się, że postaci wyraźnie wyłamujące się ze stereotypów stanowią odpowiednio 74 z 476 postaci kobiet oraz 287 z 1222 postaci mężczyzn.

Tabela 6. Płeć analizowanych postaci a sposób ich pokazywania.

Płeć		Liczba osób			
		'Postaci pokazywane indywidualnie'	'Postaci pokazywane w grupach policzalnych'	'Postaci pokazywane w grupach niepoliczalnych'	Ogółem
'Żeńska'	N	454	0	14	468
	%	97,0%	0,0%	3,0%	100,0%
'Męska'	N	1164	4	35	1203
	%	96,8%	0,3%	2,9%	100,0%
'Androgyniczna'	N	4	0	0	4
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
'Obie płcie'	N	115	0	20	135
	%	85,2%	0,0%	14,8%	100,0%
Ogółem	N	1737	4	69	1810
	%	96,0%	0,2%	3,8%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Tabela ilustruje kontekst stereotypizacji i destereotypizacji postaci kobiet i mężczyzn ujęty w poprzednim wykazie.

Tabela 7. Płeć analizowanych postaci a ich związki z innymi ludźmi.

Płeć		Relacje, związki postaci z innymi ludźmi			
		Relacje pozytywne	Relacje negatywne	Relacje neutralne	Ogółem
'Żeńska'	Liczebność	39	40	54	133
	% z płć kulturowa	29,3%	30,1%	40,6%	100,0%
'Męska'	Liczebność	57	81	164	302
	% z płć kulturowa	18,9%	26,8%	54,3%	100,0%

Źródło: Badania własne.

## RAPORT

W badanych podręcznikach w ujęciu neutralnym znacznie częściej prezentowani są mężczyźni niż kobiety, co oznaczać może, że treści podręczników poddane są stereotypowemu założeniu, że to kobiety znacznie częściej ujawniają lub poddają się emocjom.

**Tabela 8. Płeć analizowanych postaci a aktywność.**

Płeć		Aktywność wewnątrz/zewnątrz		
		Działania na zewnątrz domu	Działania wewnątrz domu	Ogółem
'Żeńska'	n	81	28	109
	%	74,3%	25,7%	100,0%
'Męska'	n	211	25	236
	%	89,4%	10,6%	100,0%

Zródło: Badania własne.

Powyższe dane ukazują prostą zależność – aktywność mężczyzn znacznie częściej niż aktywność kobiet wiązana jest z działaniem poza domem, czyli z działalnością zawodową lub oficjalną.

## Analiza jakościowa

### KANON I KOBIETA

Szczegółowy ogląd podręczników ujawnia miejsca oraz treści, które nie tyle są dyskryminujące, co nie wykorzystują potencjału zwartego w treści narracji głównej, w marginalizowanych nawiązaniach historycznych czy w prezentowanych obrazach i rycinach, będących nieodzowną częścią podręczników. Nauczanie języka polskiego pokrewne jest nauczaniu historii, bowiem poza treściami językowymi, uczniowie i uczennice zapoznać się muszą z kanonicznymi beletrystycznymi i poetyckimi tekstami historycznymi, które budują korpus każdej z omawianych epok

historyczno-literackich. Owe teksty stanowią więc swoiste fakty, które układają się w proces zmian historycznych, korespondują ze sobą, są od siebie zależne, a więc niepomijalne i niezastępowalne. Zdarza się, że układ chronologiczny w podręcznikach zostaje zastąpiony układem problemowym. Ten ostatni niestety najczęściej staje się tylko kamuflażem dla tych samych treści układanych w szeregu chronologicznym. Tak dzieje się w podręcznikach do trzech klas gimnazjum *Swoimi słowami*. Podręcznik do każdego z trzech etapów nauczania gimnazjalnego podzielono na dziewięć rozdziałów tematycznych, np. „Dom”, „Wzorce”, „Radość życia”, „Niepokój i strach”, „Charakter”, „Miłość niejedno ma imię”, „Praca”, „W zwierciadle przyrody”, „Nadzieja” (klasa pierwsza). W każdym z nich znajdują się odniesienia charakterystyczne dla danej epoki literackiej, od antyku po XX wiek. Układ hasłowy należy więc traktować jako pozorne odejście od chronologii, ale nie od kanonu. Wskazana zmiana ma jednak ważną zaletę – daje szansę na ukazywanie kontekstów i ciągów dalszych wątków, które charakterystyczne były dla danej epoki. I tak, w nawiązaniu do ogniska domowego, już w pierwszym rozdziale, obok *Mitologii* Jana Parandowskiego i *Odysei* Homera, w podręczniku pojawić mogą się teksty autorstwa Johna R.R. Tolkiena, ale też Małgorzaty Musierowicz (*Dom Borejów*) i Olgi Tokarczuk (*Czas domu; fragment Prawiek i inne czasy*). Dzięki temu przesunięciu kanon nie zostaje naruszony (jest uszczuplony, to jednak wypadkowa reform szkolnictwa i edukacji, nie sprawstwo autorów i autorek podręczników), a uczniowie i uczennice, dodatkowo, omawiając teksty przynależne antykowi, mają szansę poznać postacie i teksty autorstwa więcej niż jednej, przynależnej do epoki twórczyni – Safony. Układ historyczny, nie zagadnieniowy, z kart podręczników wyeliminowałby twórczynie postrzegane jako nieistniejące w danych epokach albo jako niekanoniczne, więc unieważnione przez historyków literatury, a dalej przez autorów i autorki podręczników.

Wskazany mechanizm, choć pozwala na autorskie, odważniejsze zestawienia wątków i postaci, nie jest w stanie zniwelować wyraźnej różnicy w liczbie cytowanych czy przytaczanych dzieł autorstwa kobiet i mężczyzn, na niekorzyść tych pierwszych. To-

## RAPORT

też uzupełniony powinien zostać odniesieniami, które tematyzować będą problem nieobecności kobiet w kanonie i w podręcznikach. Sama tematyzacja tego zjawiska nie wymaga dużych zmian w treściach podręczników. Każdy z rozdziałów rozpoczyna się wprowadzeniem i kończy podsumowaniem. Wprowadzenie zawiera treści, które przybliżają temat rozdziału, jednocześnie wiążąc go z konkretnym czasem historycznym oraz przedstawicielami konkretnych nurtów literackich i kulturowych. W momencie, gdy we wprowadzeniu nie pojawiają się postacie twórczyń, wystarczy zadać pytanie otwarte: dlaczego w danym rozdziale nie przeczytamy narracji kreślonych ręką kobiety lub też dlaczego dana epoka portretuje kobietę tylko w roli kochanki lub matki? Takie obrazy powinny być omawiane w odpowiednim dla nich kontekście historycznym, przy jednoczesnym odniesieniu do wiedzy historycznej i znajomości mechanizmów krytycznych, które rozumieją współcześni absolwenci i absolwentki studiów wyższych, czyli autorki oraz autorzy podręczników i nauczyciele/nauczycielki. Powyższe pytania powinny/i zadawać właśnie autorki i autorzy podręczników, nie tylko nauczyciele/nauczycielki, którzy/re zapragną skorygować treść podręczników poprzez wskazanie niezawartych w nich kontekstów historycznych. Podobne pytania mogą się znaleźć także w podsumowaniach danych jednostek podręczników. Ich autorzy i autorki, korzystając ze ścieżki kontekstowej, mogą wykorzystać pytanie Virginii Wolf o siostrę Shakespeare’a, zastanowić się nad tym, czy mogła pisać, lub zapytać o to, kto i w jaki sposób napisał historię literatury, kto układał kanon? O kwestiach, gdzie płęć, ale też poziom wykształcenia, pochodzenie i możliwości ekonomiczne postaci i autorów/autorek staną się ważnymi czynnikami, można dyskutować np. na każdej lekcji bibliotecznej, gdy uczniowie i uczennice poznają funkcjonowanie i kształt biblioteki, sprawdzają jej zasoby. Pytanie o kształt biblioteki także jest pytaniem o jej twórców, twórczynię, autorów i autorki poszczególnych woluminów oraz o czytelników, czytelniczki.

Zastosowanie opisanego mechanizmu nie wymaga zmian treści zawartych w podręcznikach. Wystarczy ich odpowiednie wykorzystanie. Przykładowe staną się dwa fragmenty podręcznika

*Swoimi słowami*<sup>4)</sup> dla klasy pierwszej gimnazjum. Rozdział ostatni – „Nadzieja” – prezentujący treści odwołujące się do zmian kulturowych, ale też gospodarczych i politycznych XX wieku zawiera dwa fragmenty istotne w momencie badania kwestii płci w podręcznikach. Pierwszy to fragment książki Ewy Curie, w którym zaprezentowana zostaje Maria Skłodowska-Curie (fragment zatytułowany *Uczeni i ich odkrycia*), drugi to całostronicowa prezentacja obrazu Tamary Łempickiej *Autoportret w zielonym bugatti*. Autorzy podręcznika, umieszczając obok niego notę opisową, zatytułowali go *Kobieta i samochód*. Na podstawie powyższych przykładów widać, że w podręczniku znalazły się treści ważne nie tylko ze względu na kwestie płciowe, ale też istotne pod względem tematu emancypacji kobiet. Niestety, choć narracja i obraz pojawiają się w chwili omawiania początków XX wieku, to sam temat emancypacji właściwie nie zaistnieje. Omawiając obraz Łempickiej, autorzy podręcznika poinformują, że:

wojna zmieniła zarówno sytuację kobiet, które zastąpiły w pracy walczących na froncie mężczyzn i zdobyły znaczną niezależność, jak i kanony damskiej urody<sup>5)</sup>.

Te ostatnie staną się głównym tematem omówienia obrazu. Ubranie i wygląd samodzielnie kierującej pojazdem kobiety wypełni dwie z trzech części omówienia obrazu. Kwestia samodzielnego prowadzenia pojazdu pozostaje w dalszym planie, wprowadzona do wyruszenia „na przejażdżkę”<sup>6)</sup>. W podobny sposób przegapiony zostanie potencjał postaci Tamary Łempickiej. Na jej podstawie nie dowiemy się niczego o pozycji kobiet w sztuce malarskiej, nie dowiemy się także niczego o samej malarce. Ważną kwestią pozostanie fakt, że była popularna i miała inny model samochodu, niż ten ukazany na autoportrecie. Autoportret kobiety malarki nie zostanie wykorzystany do prezentacji innego niż dotychczasowe spojrzenia na kobiety w sztuce. Autorzy podręcznika nie postawią żadnych pytań w kontekście tematu *Kobieta i samochód* ani też w kontekście biografii malarki.

4. A. Brożek, A. Ciesielska, M. Pułka, D. Zych (red.), *op. cit.*

5. *Ibidem*, s. 275.

6. *Ibidem*.

## RAPORT

Tak samo przegapiony zostanie potencjał narracji córki o podwójnej noblistce. Długi fragment powieści Ewy Curie zawiera ustępy, w których autorka informuje o tym, że Maria napotykała wiele problemów logistycznych związanych ze swoją pracą, nie mogła znaleźć odpowiedniego miejsca na laboratorium i dopiero dzięki pomocy męża uzyskała odpowiedni lokal do pracy. W ramach sześciu podstawowych pytań do tekstu nie pojawia się kwestia wykształcenia i pracy kobiet. Autorzy nie przywołują wątków emancypacyjnych. Dopiero kolejne pytanie dodatkowe, oznaczone gwiazdką można zinterpretować w kontekście historii kobiet na uniwersytetach. Owo pytanie brzmi:

Jaką rolę w badaniach uczzonej odegrały ciekawość i cierpliwość, a jaką śmiałość i wiara w siebie? Odszukaj w tekście odpowiednie fragmenty<sup>7</sup>.

Zasugerowana w raporcie interpretacja tego pytania nie wydaje się jednak pierwszoplanowa dla twórców i twórczyń podręcznika. Pytanie wytycza ścieżkę, na której kwestia wiary w siebie nie musi zostać skorelowana z brakiem praw i możliwości nauki w Polsce, toteż odpowiedź w tym wypadku niekoniecznie owocować będzie przywołaniem historycznego kontekstu nierówności płciowych.

Wskazana wcześniej kontekstowa budowa podręcznika daje możliwość umieszczenia większej ilości biogramów autorek niż budowa ściśle kanoniczna. Niestety, w części biogramów autorek występujących w badanych podręcznikach pojawiają się odniesienia do prywatnych ról pisarek. W jednym ciągu prezentowane są jako poetki oraz córki malarzy (Maria Pawlikowska-Jasnorzewska) lub autorki i siostry sławnych pisarzy (Małgorzata Musierowicz). Taka rodzinna przynależność nigdy nie pojawi się w biogramach autorów. Taki sam schemat został zastosowany przez twórców i twórczyń podręczników do kształcenia językowego, tzw. ćwiczeń z serii *Swoimi słowami* (klasa 1 i 2 gimnazjum).

Zdjęcia sławnych ludzi ograniczają się prawie wyłącznie do mężczyzn – sportowców, np. drużyna piłki nożnej z Urugwaju,

która wystąpiła na Mistrzostwach Świata w 1950 roku, aktorów, postaci serialowych, np. Waldemar Kiepski. Kobiety bardzo rzadko pojawiają się na kartach tych podręczników, ale jeśli już ma to miejsce, zawsze przedstawione są w towarzystwie mężczyzny. I tak, hasłem w krzyżówce jest: „imię i nazwisko słynnej japońskiej plastyczki, żony Johna Lennona, lidera zespołu The Beatles”<sup>8</sup>), przy jednoczesnym rozwinięciu historii Bruce’a Williisa i Arnolda Schwarzeneggera o takie detale, jak nazwa zespołu muzycznego, który aktor posiada, a także informacji, że jeden z nich jest synem austriackiego komendanta policji.

Temat kobiecości nie pojawi się także w momencie omawiania *Balladyny* Juliusza Słowackiego. Wzorce zachowań Aliny i Balladyny, dwa obrazy kobiecości w żaden sposób nie zostaną poddane refleksji przez twórców i twórczyń podręczników. Również wygląd i role społeczne kobiet nie zostały w żaden sposób zróżnicowane w podręczniku językowym *Swoimi słowami*. Wszystkie kobiety – zarówno te rysunkowe, jak i w tekstach ćwiczeniowych – zostały przedstawione stereotypowo. Pełnią one rolę córek, matek, żon, babć czy koleżanek. W rysunkowej wersji kobiecości istnieją tylko spódniczki i sukienki, jasne kolory i długie włosy. W przypadku ukazywania relacji miłosnej – na przykład romantyczna kolacja – kobieta zawsze adorowana jest przez mężczyznę.

## MĘŻCZYNA – WZORCE

Choć chłopcy i mężczyźni są podstawowymi bohaterami podręczników do języka polskiego, ich wizerunek i rola także nie są zróżnicowane. Można postawić hipotezę, że wizerunki mężczyzn prezentowane w treściach podręcznikowych ograniczają się do kanonicznego ujęcia średniowiecznych wzorców osobowych (i wariacji na ich temat), które ustalają także kanony pozostałych epok, a przynajmniej podstawowy obraz męskości. Obraz ten każdorazowo osadzany jest w centrum w taki sposób, że odmiennie od niego sylwetki artystów, poetów czy przedstawicieli cyganerii ukazane są scharakteryzowane jako nieposiadające

7. *Ibidem*, s. 267.

8. A. Brożek, A. Gorzalczyńska-Mróż, M. Szulc, *op. cit.*, s. 43.

## RAPORT

cech przynależnych wizerunkom podstawowym. Rycerz, święty i władca ulegną oczywiście modyfikacji. Rycerz zamieni się w żołnierza lub sportowca osiągającego sukcesy, święty w moralny autorytet, którym stać się może papież, ksiądz, poeta, ale też uduchowiony pisarz, np. Paulo Coelho. Władca przekształci się zaś w rewolucjonistę, propagatora idei czy nurtu lub wynalazcę. Etosowe wartości wytyczać będą relacje z kobietą w każdej epoce, podobnie jak kult sprawności fizycznej, podboju czy posiadania wiedzy wytyczał będzie ścieżkę kolejnych męskich bohaterów, od antycznych bogów, przez walczących w kolejnych powstaniach patriotów, po dwudziestowiecznych podróżników, odkrywców i reportażyistów. W przypadku ukazywania relacji partnerskich – rozmów o zainteresowaniach, np. muzyce czy sporcie – najczęściej dotyczy to tylko i wyłącznie mężczyzn. Wnioskować można, że tylko między sobą mogą oni porozmawiać o najnowszej płytce czy koncercie albo o meczu. Kobiety nie wydają się być równymi partnerkami do rozmowy.

Rola prywatna – bycie synem, bratem lub mężem, nie zostaje dowartościowana. Jeśli bohater pojawia się w kontekście hierarchicznej relacji rodzinnej, jako syn, to zazwyczaj jest to ilustracja stanu jego fizycznego niedomagania, choroby, z którą walczyć pomaga mu matka. Na czas choroby zostaje wyłączony z przynależnych mu powinności i aktywności. Sama choroba mężczyzn w przebadanych treściach ukazwana jest jednak w sposób prześmiewczy – jako objaw hipochondrii, co ukazane zostaje w formie satyry, więc w obrazie nieprzynależnym narracji o pożądanej i wymaganej męskości, lub w formie prezentacji „innego”, kozła ofiarnego, który przez chorobę jest nieakceptowany przez kolegów i koleżanki. Dopiero jego wyzdrowienie pozwala mu wrócić do znormalizowanego obrazu męskiego bohatera. W rysunkowych wersjach ćwiczeń językowych z serii *Swoimi słowami*, mniejsi chłopcy zawsze ukazywani są jako chuligani, łobuzy, psotnicy i osoby sprawiające problem wychowawczy мамie, która zwraca im uwagę i karze złe zachowanie. Dowartościowania wymaga także postać ojca jako opiekuna. W prezentowanych narracjach podręcznikowych zazwyczaj pozostaje on nieobecny lub pojawia się w wakacyjnym otoczeniu,

gdzie wraz z synem przeżywa kolejne przygody, wprowadzając chłopca w życie.

Kwestia aktywności i bierności bohaterów i bohaterki literackich prezentowanych w treściach podręczników nie różni się od rozpoznania poczynionych wcześniej przez Annę Wołosik (*Edukacja do równości czy trening uległości?*), Annę Dzierzgowską i Ewę Rutkowską (*Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*) czy Magdalenę Środę i Ewę Rutkowską (*Edukacja, w: Polityka równości płci*)<sup>9</sup>. Zauważyć należy także, że pojawiające się w treściach kontekstowych niestereotypowe ujęcia bohaterki – inteligentnych, sceptycznych, nieromantycznych, zaradnych dziewczyn czy odczuwających strach, chorujących, nieradzących sobie w dziedzinach sportowych chłopców, często ukazwane są w kontekście inności, wyłamania się ze schematu, co przez pozostałych bohaterów i bohaterki narracji nie jest postrzegane w pozytywny sposób. Dopiero normalizacja „niepasujących” bohaterów i bohaterki daje możliwość ich pełnoprawnego włączenia do grupy rówieśniczej. W ten sposób nierzadko zaprzepaszczone zostaje potencjał kontekstowej budowy podręczników.

## Niepełnosprawności

Kwestia niepełnosprawności właściwie jest pomijana w podręcznikowej narracji. Jako zagadnienie nie pojawia się ona w narracjach konstruujących kanon historii literatury polskiej, które przedostają się do podręczników. Możliwość prezentacji narracji ukazujących niepełnosprawności pojawia się w związku z kontekstową budową podręczników. Niestety w przebadanych treściach nie znalazła się żadna historia prezentująca opowieść osoby lub opowieść o osobie z niepełnosprawnością intelektualną. W ramach badanych treści znalazła się jednak autobio-

9. A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, Stowarzyszenie w Stronę Dziewcząt, [www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja\\_do\\_rownosci.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf), dostęp 17.07.2015 r.; A. Dzierzgowska, E. Rutkowska (red.), *Ślepa na płęć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, 2008; M. Środa, E. Rutkowska (red.), *Edukacja*, (w:) B. Chołuj (red.), *Polityka równości płci*, 2007, s. 48-58.

## RAPORT

graficzna historia Artura Kliszki (*Swoimi słowami*), który cierpi na porażenie mózgowe. Jego cierpienie zostaje przedstawione jako problemowe w kontekście poruszania się na wózku inwalidzkim. Tylko ograniczenie fizyczne uniemożliwiające szybkie poruszanie się jak koledzy, marginalizuje bohatera tekstu. Rozwiązaniem problemu jest posiadanie odpowiedniego, szybkiego wózka, który pozwoli mu się samodzielnie poruszać. Środki na wózek bohater zebrał sam. Kolejnym problemem była naprawa wózka po zniszczeniu. Wówczas bohater także poradził sobie sam – samodzielnie skonstruował odpowiedni pojazd, dzięki czemu mógł udać się na pielgrzymkę do Częstochowy. Dalsze losy bohater opisuje w kontekście pomocy Jezusa Chrystusa, który daje mu siły i możliwości skonstruowania kolejnego szybkiego wózka-roweru. Dzięki temu bohater będzie mógł zaimponować dziewczynom.

Powyższy przykład prezentuje schemat podręcznikowej niepełnosprawności. Narrator mówi:

Myszę, że ja, jako niepełnosprawny, mam takie samo prawo do życia jak każdy inny człowiek, i do życia takiego, jakie mają zdrowi ludzie. Jezus Chrystus stoi blisko mnie i mam nadzieję, że pozwoli mi to udowodnić<sup>10</sup>.

Trudno powyższą prezentację uznać za niekrywdzącą czy niejednostronną. Prezentacja powinna być uzupełniona narracją, która nie zakłada autoreperacji, autonormalizacji na przekór innym. Wskazana prezentacja niepełnosprawności zakłada, że jest to kwestia prywatna, nie społeczna. Dzięki temu uczennice i uczniowie poznają tylko neoliberalne ujęcie problemu, którego rozwiązaniem ma być indywidualna ścieżka, przy wsparciu wiary. Rola państwa i kwestia obywatelstwa znika. Wspomniane kwestie nie pojawiają się także w pytaniach do tekstu. Dyskusja nad postawą pomocową, obywatelską, nad solidarnością społeczną, która mogłaby być rewersem wskazanej historii, nie ma miejsca. Autor chce „pokazać, że dla ludzi niepełnosprawnych nie ma rzeczy niemożliwych”<sup>11</sup>. Redakcja cytowanego tekstu nie nosi

znamion redakcji antydyskryminacyjnej, dlatego też uczniowie i uczennice czytają o bohaterze niepełnosprawnym a nie bohaterze z niepełnosprawnością. Wydaje się także, że ten autobiograficzny tekst wskazuje na samowystarczalność bohatera jako na podstawowy kwalifikator jego akceptacji, chęci równania do modelu pełnosprawnego. To nie pozwala mu być bohaterem z niepełnosprawnością, tylko czyni z niego bohatera pomimo niepełnosprawności, bohatera, który własną niepełnosprawność chce i potrafi przezwyciężyć. Akceptacja następuje więc ze względu na osiągnięty sukces. Ten ostatni wspierają także fotografie sportowców w pozach zwycięzców, którzy poruszają się na wózkach. Innym problemem są postaci starsze, które poruszają się za pomocą laski czy kul. W przypadku podręcznika do kształcenia językowego *Swoimi słowami* tymi osobami są zawsze kobiety. Najczęściej występują w roli proszących o pomoc młodych i silnych mężczyzn.

## Pochodzenie i zawód

Miejsce pochodzenia autorów, autorek oraz postaci i narratorów poszczególnych fragmentów tekstów jest przezroczyste. Miejsce urodzenia przywoływane jest właściwie tylko w przypadku kreślenia biogramu Adama Mickiewicza i Czesława Miłosza. Najpowszechniejszą frazą budującą biogram pierwszego jest stwierdzenie: „urodzony w Zaosiu koło Nowogródka”, choć pojawiają się też mniej szczegółowe wersje: „urodzony na terenie współczesnej Białorusi, młodość spędził na Litwie”<sup>12</sup>. Noty biograficzne przedstawiające Miłosza wskazują, że „urodził się na terenie dzisiejszej Litwy”<sup>13</sup>. Powyższe informacje nie stają się jednak podstawą pytań czy dyskusji o pochodzeniu.

Narodową różnorodność odzwierciedlają biogramy pisarzy i poetów, ograniczając ją do stwierdzenia: angielski, niemiecki, francuski, amerykański, włoski pisarz, autor\_ka, poet\_ka. Ta informacja nigdy nie stanie się jednak kontekstem poruszonym w pytaniach do tekstów czy narracji owych autrów\_ek. Poza

10. A. Brożek, A. Ciesielska, M. Pułka, D. Zych, *op. cit.*, s. 257.

11. *Ibidem*.

12. *Ibidem*, s. 161.

13. *Ibidem*, s. 203.

## RAPORT

refleksją pozostanie także kwestia klasy społecznej. Historycznie ujęte społeczeństwo składało się będzie z autorów wywodzących się ze szlachty lub duchowieństwa oraz z opisywanych przez nich chłopów lub górali. Dwie ostatnie grupy są prezentowane najczęściej poprzez kanoniczne dla historii literatury polskiej teksty a właściwie ich fragmenty, w których autorzy dokonują orientalizacji lub naturalizacji wiejskiego i góralskiego życia. W rozdziałach dotyczących literatury XX wieku pojawiają się także opisy klasy robotniczej i mieszkańców miast. Ich ujęcie nie wiąże się jednak z optyką podmiotową. Fragmenty tekstów budujące treść podręczników ukazują robotników jako anonimową grupę upodobnionych do siebie przedstawicieli i przedstawicieli pracowników fabryk. Jedynymi indywidualnie zaprezentowanymi mieszkańcami miast – subiektami, handlowcami, fabrykantami, będą mężczyźni. Niekoniecznie zindywidualizowane pracujące kobiety, poza wskazanymi wyżej przykładami Marii Skłodowskiej-Curie oraz Tamary Łempickiej, to najczęściej postaci pracujące w polu, np. obraz Jeana Francois Milleta *Zbierające kłosa*, bądź kobiety wykonujące obowiązki domowe lub gospodarcze, np. afrykańskie kobiety noszące wodę. Ich zdjęcie jest najczęstszą ilustracją fragmentów reportażu Ryszarda Kapuścińskiego. W przypadku określenia zawodów i aktywności bohaterów i autorek niejednoznacznie wypada najpowszechniejsze dla podręczników określenie: „autor\_ka”, „poeta\_ka”. Wydaje się, że biogramy kolejnych twórców traktują powyższe określenie jako społeczną funkcję lub rolę, niekoniecznie jako zawód, źródło utrzymania.

Nazwy różnych grup zawodowych najczęściej i najliczniej pojawiają się z zeszytach ćwiczeń w ramach tematów słowotwórczych. Wówczas, zgodnie z językiem polskim, tworząc nazwę wykonawcy czynności, do podstawy słowotwórczej dodaje się formant określający wykonawcę w rodzaju męskim. Taki układ sugerują zawarte w ćwiczeniach przykłady, które nie odnoszą się do praktyki budowania żeńskich nazw wykonawczyń czynności zawodowych.

Narodowość i różnice kulturowe pojawiają się w badanych podręcznikach i ćwiczeniach najczęściej, nie jako temat do dys-

kusji i refleksji, lecz jako podłoże do dyskusji o stereotypach narodowych (np. Francuz grymasi, Szkot jest skąpy, Niemcy są punktualni; *Jest tyle do powiedzenia*. Zeszyt ćwiczeń, gimnazjum klasa druga<sup>14</sup>). Te z kolei często ujmowane mają być w przesmiewczy, bądź satyryczny sposób. We wskazanym przykładzie, stereotypowe stwierdzenia wzmocnione zostały konturowymi, czarnobiałymi obrazkami, które przedstawiają wyszczególnione narody i cechy ich przedstawicieli. Co ważne, ów przykład rozpoczyna dział ćwiczeń zatytułowany „Swoi, obcy, wspólnota”. Kolejne ćwiczenia poruszają takie kwestie jak, migracja, emigracja, imigracja, azylant, obcokrajowiec, uchodźca, obywatelstwo, szacunek, tolerancja. Ostatnia kwestia nie zostanie jednak odniesiona do wcześniej stereotypizowanych różnic kulturowych lub innych wymienionych przez nas kategorii. Autorka ćwiczeń ograniczy ją do tolerancji wobec spóźnień, kaprysów, dziwactw wnuczki czy lenistwa. Wydaje się więc, że wskazany przez autorkę model nie pozwoli, by zawarta w ćwiczeniach otwarta prośba o dokończenie zdania „*Jestem tolerancyjny wobec...*”<sup>15</sup> została odniesiona do kategorii kulturowych lub różnorodności. Co ważne, w wielu polskich historycznych narracjach bohaterowie wywodzący się z innych nacji stają się znakiem grożącego innego, figurą najeźdźcy lub wroga. W tym kontekście autorzy i autorki podręczników także nie tematyzują kwestii rasy i pochodzenia. Ta, pozostawiona bez komentarza, wydawać się może przezroczysta bądź nieistotna. W związku z tym trudno uznać, by podręcznikowe ujęcie kanonu literatury polskiej, stające się podstawą ukrytego programu instytucji szkolnej, w jakikolwiek sposób niwelowało wyznaniowe i narodowe uprzedzenia. Wydaje się, że przez brak refleksji na ich temat, raczej je umacnia. Innym sposobem na przemilczenie kwestii pochodzenia jest niewspominanie o nim w ogóle. Pozostawienie, niedopowiedzenie i pominięcie tego tematu sprawia, że nikt nie zastanawia się, z jakiego kraju pochodzi narysowana pani czy pan, bo automatycznie osoby takie traktowane są jako nasze, pochodzące na pewno z Polski.

14. T. Kosyra-Cieślak, *op. cit.*, s. 30.

15. *Ibidem*, s. 36.

## RAPORT

**Wiek i dorastanie**

Spółczesność przedstawiana w podręcznikach do języka polskiego składa się przede wszystkim z dorosłych w bliżej nieokreślonym wieku, najczęściej w takim, w jakim znajdują się mogą rodzice uczennic, uczniów oraz bohaterów będących w wieku uczniów i uczennic. Kobiety starsze niż potencjalne matki uczniów najczęściej ukazywane są w sytuacjach wymagających pomocy, np. dźwigania ciężkiej torby z zakupami, sprawdzenia nieczytelnego rozkładu jazdy autobusów, przypilnowania psa. Ewentualnie rysowane są w otoczeniu kuchennym, bądź na bujanym fotelu, z kotem lub włóczką na kolanach. Parą dla potrzebujących pomocy starszych kobiet zazwyczaj są chłopcy w wieku uczniów. To oni niosą oczekiwaną pomoc. Wizerunek uczennicy aktywnie spędzającej czas, doświadczającej różnych przygód jest ograniczony. Najpowszechniejsza dla podręczników języka polskiego do szkół gimnazjalnych narracja ukazuje dorastanie, rozwój i przygody jako doświadczenie chłopców. Dziewczynki pojawiają się w drugim planie lub nie zostają uwzględnione nawet w narracjach kontekstowych. Podręczniki do języka polskiego to swoiste *Bildungsroman* prezentujące doświadczenia chłopca lub mężczyzny. Dojrzały mężczyzna staje się z kolei autorytetem, przewodnikiem dla młodszego lub autorem, którego wspomnienia czytają uczennice i uczniowie. W ten sposób uczennice mają ograniczone możliwości utożsamienia się z postaciami prezentowanymi w podręcznikach.

**Język**

Zwroty do czytelnika i czytelniczki tekstów oraz zadań rzadko uwidaczniają płeć odbiorców. Ich autorzy i autorki najczęściej stosują formę nieujawniającą rodzaj i płeć odbiorcy: spójrz, poszukaj, odpowiedz, napisz. Pozwala na to forma języka polskiego. Problem pojawia się w momencie, gdy polecenie jest rozbudowane lub dotyczy zadania zespołowego. Wówczas forma polecenia brzmi najczęściej: zrób, przedyskutuj z kolegami, zapytaj kolegów. Forma przedyskutuj z kolegami i koleżankami jest niewielkim odsetkiem wszystkich zwrotów adresowanych do uczennic

i uczniów. Liczba mnoga w rodzaju męskoosobowym udaremnia możliwość stosowania dwóch rzeczowników. Powyższej strategii nie można w żaden sposób określić jako błędnej. Jednak osadzenie jej w kontekście budowania i umacniania podmiotowości uczennic i uczniów wydaje się chybionym zabiegiem. Podobnie jak o wiele mniejszy wachlarz obrazów doświadczeń bohaterek i ich niestereotypowo ujętych ról społecznych.

**Podstawa programowa**

Podstawa programowa kształtująca treści nauczania języka polskiego oraz przynależnej doń historii literatury polskiej na żadnym z etapów edukacji nie odwołuje się do kwestii związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji i równym traktowaniem czy podmiotową komunikacją. Pojęcie stereotypu oraz dyskryminacji nie występuje w podstawie programowej. Dopiero w zapisy dotyczące trzeciego etapu edukacji – etapu gimnazjalnego, we fragmencie dotyczącym *Wartości i wartościowania* ukazują poniższe wytyczne: „*Uczeń ze zrozumieniem postuluje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm – nacjonalizm, tolerancja – nietolerancja, piękno – brzydota, (...) omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; (...) dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość*”<sup>16</sup>). Uzupełnieniem czy kontynuacją powyższego wpisu staje się zapis dotyczący czwartego etapu edukacji – poziomu licealnego. Wówczas, uczeń i uczennica w ramach podstawowego zakresu edukacji „*dostrzega związek języka z wartościami, rozumie, że język podlega wartościowaniu, (...) jest narzędziem wartościowania, a także źródłem poznania wartości (utrwalonych w znaczeniach nazw wartości, takich jak:*

16. Podstawa programowa z komentarzami, Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, s. 38.



## RAPORT

*dobro, prawda, piękno; wiara, nadzieja, miłość; wolność, równość, braterstwo; Bóg, honor, ojczyzna; solidarność, niepodległość, tolerancja); (...) dostrzega w świecie konflikty wartości (np. równości i wolności, sprawiedliwości i miłosierdzia) oraz rozumie źródła tych konfliktów<sup>17)</sup>.*

Przeгляд treści podręczników udowadnia, że za tematyzację większości z powyższych odpowiedzialni są jedynie nauczycielki i nauczyciele, a zawarte w podręcznikach pytania i zadania bardzo rzadko wprost odnoszą się do kwestii tolerancji, sprawiedliwości, równości, przez co stają się mało pomocne. W najlepszym wypadku wymienione kwestie obrazują tylko w kontekście historycznym, nie odnosząc ich do realiów uczniów i uczennic.

### Rekomendacje<sup>18)</sup>

Wśród rekomendacji prezentujemy kwestie najważniejsze dla podręczników do nauki języka polskiego. Staramy się nie powielić zaleceń i wykazów prezentowanych we wcześniejszych badaniach i raportach oraz w innych częściach niniejszej publikacji. Rekomendacje obejmą pięć ścieżek działań:

**1.** Przedstawiona w ramach badań jakościowych kontekstowa budowa podręczników do języka polskiego daje możliwość zapoznania uczennic i uczniów z tekstami spoza kanonu historii literatury polskiej, przez co autorzy i autorki podręczników mogą projektować ciekawe dla współczesnych czytelniczek/ków treści oraz prezentować niekanoniczne (w znaczeniu historii literatury polskiej) przekazy autorstwa kobiet. Dzięki temu otrzymujemy możliwość uchwycenia podmiotowej narracji, która nie będzie kształtowana (tylko lub przede wszystkim) przez dorosłego mężczyznę wywodzącego się z inteligencji, szlachty czy duchowieństwa.

17. *Ibidem*, s. 47-48.

18. Proponowane rekomendacje ustalam, korzystając z własnego doświadczenia badawczego oraz praktycznego. W ten sposób łączę perspektywę badacza i trenera antydyskryminacyjnego, który prowadząc warsztaty z młodzieżą i dorosłymi korzysta z zasobów uczestników i uczestniczek, ale też z rozmaitych tekstów kultury, w tym podręczników. Powołując się na własną praktykę, widzę celowość i możliwość wprowadzenia odpowiednich zmian w samych podręcznikach oraz w strukturach prowadzonych zajęć (MD).

**2.** W ramach podręcznikowych treści tematyzować należy brak narracji kobiet oraz przedstawicielek i przedstawicieli innych niż wskazane powyżej klasy społeczne w kanonie. Pytania dotyczące miejsc, z których prowadzone są poszczególne narracje oraz miejsca, z którego kreślona jest historia literatury powinny znajdować się w części wprowadzającej lub podsumowującej dane części, rozdziały podręczników. Nie powinny być traktowane jako temat dodatkowy, dla chętnych, „z gwiazdką”. W ten sposób podlegają bowiem specyficznemu unieważnieniu, w myśl „tym zajmiemy się, gdy będziemy mieć zbyt wiele wolnego czasu”. Zarówno brak podmiotowych opowieści przedstawicieli i przedstawicielek różnych grup społecznych, jak i sprzęgnięte z tym mechanizmy kształtujące kanon (odpowiedź na pytanie kto i dlaczego mógł kształtować kanon) wiążą się z zasadniczymi, wskazanymi w podstawie programowej pojęciami, które rozumie uczeń i uczennica.

**3.** Wielostronnemu ukontekstowaniu ulec powinny obrazy męskości, kobiecości, starości, niepełnosprawności, pochodzenia<sup>19)</sup>. Obraz powyższych nie powinien być zamykany czy domykany wedle kanonicznych zapisów, bądź neoliberalnych schematów, lecz służyć dyskusji.

19. Ważną pozycją, która zbiera teorię, wyniki badań oraz genderowe interpretacje tekstów omawianych z uczniami i uczennicami liceów jest książka Magdaleny Stoch, *Gender na lekcjach polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2015. Poza lekturą kontekstową autorka postuluje lekturę otwartą na przepływy znaczeń, lekturę wielowymiarową, lekturę dekonstrukcyjną, demaskacyjną, równościową, antydyskryminacyjną. Píše: „alternatywna propozycja krytycznego modelu edukacji powinna uwzględniać: porozumiewanie się i nawigowanie zamiast kierowania władzą; nowe, eklektyczne, krytyczne i zindywidualizowane, choć nastawione na komunikację i dyskusję interpretacje kanonu literackiego, powiązane ze zjawiskami ze współczesnego życia codziennego; możliwość konfrontacji światów przedstawionych i ich symbolizacji; lekturę uwzględniającą kategorie: przyjemności, seksualności, płciowości, odmienności, inności, wykluczenia, pograniczności itp.; ujawnianie mechanizmów dyskryminacji ze względu na płeć i seksualności oraz ukazywanie sposobów ich konstruowania w obrębie społeczeństwa; dostrzeganie złożoności ludzkiej tożsamości oraz tworzenie atmosfery sprzyjającej swobodnemu komunikowaniu potrzeb”. Por. M. Stoch, *Gender na lekcjach polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2015., s. 143-144.

## RAPORT

4. Zniwelowaniu ulec powinny *backlashowe* schematy normalizacyjne, które występować mogą w kontekstowo budowanych podręcznikach. Kontekst pozwala umieścić w podręcznikach refleksje wskazane w punkcie pierwszym. Należy jednak zauważyć, że pozytywnie postrzegane przez autorki i autorów niniejszego badania treści emancypacyjne (umieszczanie w treściach podręcznika narracji wcześniej marginalizowanych, czy tematyzowanie kwestii emancypacji) wiąże się nierzadko ze wzmocnieniem stereotypów poprzez umieszczanie obok treści podmiotowych, treści oceniających ów niestereotypowy przekaz jako dziwny, rzadko spotykany, śmieszny, nielogiczny, niepoważny (ocena dyktowana rzadziej z pozycji bohaterów\_ek, częściej z pozycji autorek\_ów podręczników).

5. Odnosząc się do upodmiotawiających możliwości mechanizmów języka, formę męskoosobową liczby mnogiej (uczniowie, nauczyciele) powinno się zamienić na formę zestawiającą wyrażenia uczniowie i uczennice, nauczyciele i nauczycielki. Możliwość identyfikacji z treścią podręcznika wydaje się ważniejsza niż językowa ekonomia. ◀

## BIBLIOGRAFIA

Dzierzgowska A., Rutkowska E. (red.), *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, 2008.

*Podstawa programowa z komentarzami, Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.*

Stoch M., *Gender na lekcjach polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2015.

Środa M., Rutkowska E. (red.), *Edukacja*, (w:) B. Chołuj (red.), *Polityka równości płci*, 2007, s. 48-58.

Wołosik A., *Edukacja do równości, czy trening uległości?* Stowarzyszenie w Stronę Dziewcząt [www.bezupzedzen.org/doc/edukacja\\_do\\_rownosci.pdf](http://www.bezupzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf), dostęp 17.07.2015 r.

# 4 JĘZYK ANGIELSKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Weronika Maćków, Marta Mazurek

Poniższy raport<sup>1)</sup> streszcza wyniki badań ilościowych i jakościowych podręczników do języka angielskiego pod względem obecności oraz treści występujących w nich przedstawień płci kulturowej. Raport składa się z trzech części: pierwsza z nich przedstawia i omawia wyniki badań ilościowych, druga interpretuje wybrane przykłady z podręczników przeznaczonych dla czterech poziomów kształcenia, w części trzeciej znajdują się wnioski i rekomendacje.

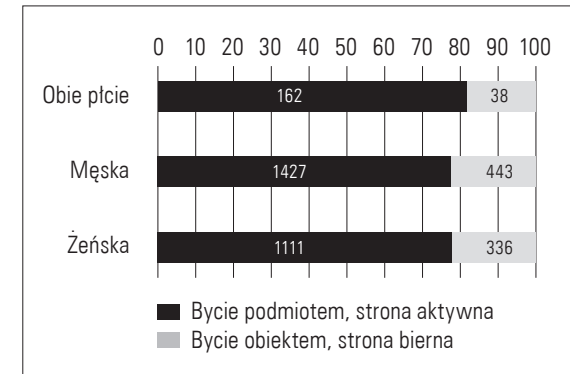
## 1. Badania ilościowe

Badanie ilościowe obejmowało 12 podręczników – 3 podręczniki dla szkoły podstawowej poziom I-III, 4 dla szkoły podstawowej poziom IV-VI, 3 dla gimnazjum, 2 dla liceum. Ogółem, w podręcznikach pojawiło się 4114 postaci, z czego 2207 rodzaju męskiego oraz 1688 rodzaju żeńskiego (oraz 219 postaci kobiecych i męskich analizowanych razem). Oznacza to, że postaci męskich jest w podręcznikach o 12,8% więcej niż kobiecych. Zdecydowana większość analizowanych postaci jest przedstawiona indywidualnie. Różnice między liczbą kobiet i mężczyzn pokazanych jako indywidualne bohaterki/bohaterowie nie są znaczące (96,8% kobiet i 96,2% mężczyzn). Liczby te uzyskują przełożenie w analizie upodmiotowienia postaci (Wykres 1), która sugeruje,

1. Raport z badań ilościowych i jakościowych przeprowadzonych przez zespół w składzie: Katarzyna Jankowiak, Weronika Maćków, Dominika Mazurek, Marta Mazurek, Ewa Młodawska, Hanna Nowak, Anna Skonecka, Urszula Skonecka.

że kobiety i mężczyźni są przedstawiani jako równie aktywni\_e. Dane te wskazują na umiarkowanie równościowy stosunek liczby postaci i względną dbałość autorów i autorek o zachowanie proporcji między aktywnymi/działającymi bohaterami i bohaterkami.

Wykres 1. Indywidualne postaci męskie i żeńskie w aktywnych i biernych rolach.

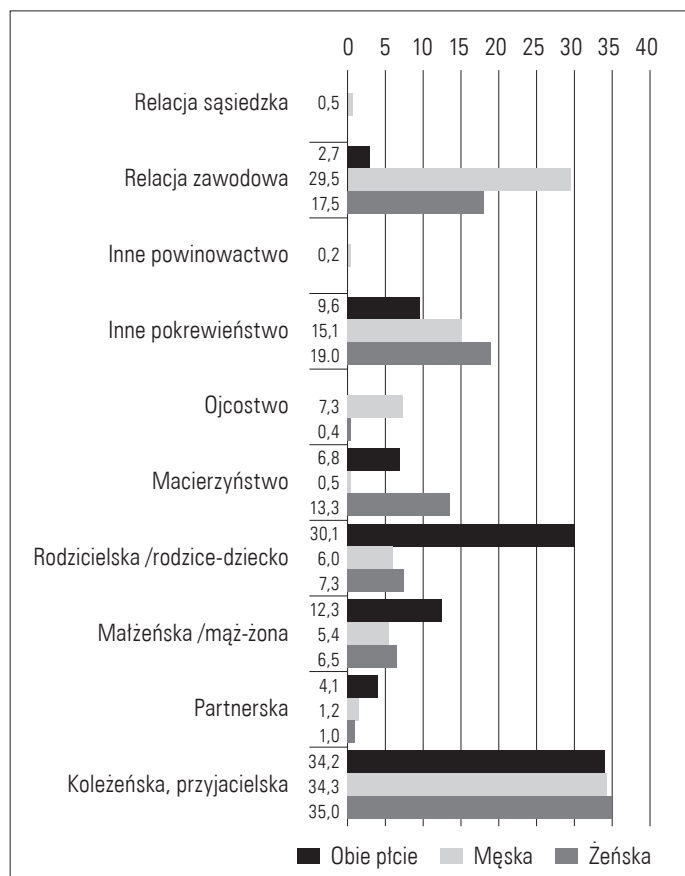


Źródło: Badania własne.

Mimo względnie równej reprezentacji kobiet i mężczyzn w podręcznikach, analiza typu związków oraz zawodów wydaje się podtrzymywać stereotypowe postrzeganie ról społecznych. W przypadku postaci kobiecych, częściej wspomina się o nich w kontekście macierzyństwa (13,3%) niż o mężczyznach w kontekście ojcostwa (7,3%). Mężczyźni natomiast częściej umieszczani są w relacjach zawodowych (29,5%) niż kobiety (17,5%). Różnice te wydają się niewielkie, choć rzucają się w oczy, w porównaniu z pozostałymi kategoriami występującymi w zestawieniu typów związków (Wykres 2), w których dysproporcja jest nieznacząca.

RAPORT

**Wykres 2. Typy relacji społecznych, w jakich ukazywane są postaci indywidualne kobiece i męskie.**



Źródło: Badania własne.

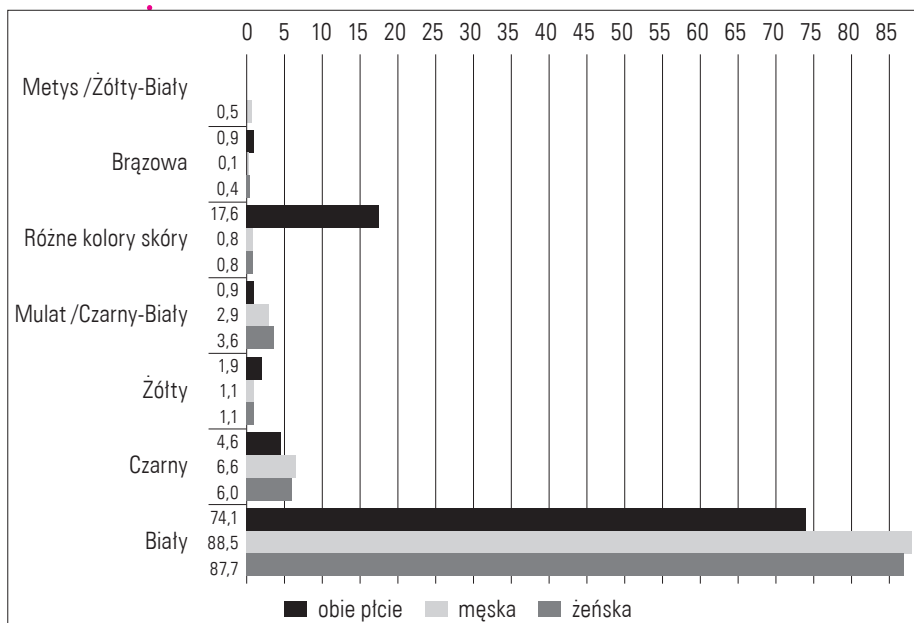
W przypadku postaci męskich, określenie zawodu pojawia się ponad dwa razy częściej niż w przypadku postaci kobiecych (przy czym 70,7% ze wszystkich określonych pracujących to mężczyźni). Wydaje się, że różnica ta jest zbyt duża, by tłumaczyć ją ogólną przewagą postaci męskich nad kobiecymi w badanych

podręcznikach – tym bardziej, że – jak zostało wspomniane – różnica ta w przypadku podręczników do języka angielskiego jest względnie nieduża.

Ostatecznie, warto zwrócić uwagę na ogólną charakterystykę postaci występujących w podręcznikach. Prawie bez wyjątku są to osoby pochodzące z krajów wysoko uprzemysłowionych (Globalnej Północy), o średnio-wysokim statusie społecznym, zdrowe, pełnosprawne i heteroseksualne. Znikoma ilość danych dotyczących takich kategorii, jak niepełnosprawność czy seksualność (ubóstwo i niepełnosprawność pojawiają się sporadycznie, zaś zagadnienia związane z homoseksualnością nie pojawiają się w ogóle), wskazuje na to, co w podręcznikach postrzegane jest jako norma. W konsekwencji postaci oraz rzeczywistość przedstawione w podręcznikach nabierają ekskluzywnego charakteru. Ponadto w przebadanych podręcznikach do nauki języka angielskiego (jako obcego) – które niejako z założenia mają wpisaną ideę wielokulturowości – uderza eurocentryzm przejawiający się chociażby w znikomej liczbie postaci o innym niż biały kolorze skóry.

## RAPORT

Wykres 3. Płeć a kolor skóry.



Źródło: Badania własne.

## 2. Badania jakościowe

Poniższe studia wybranych przypadków za swój przedmiot badań obrały postaci ludzkie, rzeczywiste i wymyślone, którym poprzez uwikłanie w kontekst społeczny została przypisana płeć. Pojęciami organizującymi zaprezentowane poniżej badanie jakościowe są: stereotypy, role społeczne i relacje zawodowe oraz dyskryminacja i seksizm. Stereotypy ujmowane są jako tekstowo-wizualne obrazy kobiet i mężczyzn, utrwalające zbiorowe wyobrażenia na temat płci oraz tego, co składa się na kulturowe pojęcia „męskości” i „kobiecości”. Są one skrótowe, uproszczone i oparte na fałszywej wiedzy i zwykle odzwierciedlają kulturo-

wy porządek płci<sup>2)</sup>. W tym obszarze analizowane są reprezentacje<sup>3)</sup> „kobiecości” i „męskości”: wygląd, cechy osobowości bohaterów oraz ich emocje (przedstawione *explicitie* w tekście bądź *implicitie*, na podstawie kontekstu albo zachowania) czy atrybuty, którymi się otaczają. Analiza ról społecznych i relacji zawodowych<sup>4)</sup> skupiła się na identyfikacji norm społeczno-kulturowych oraz czynników ekonomicznych, które odpowiadają w podręcznikach za binarne układy, zazwyczaj nacechowane płcią i podlegające wartościowaniu. W tym miejscu brane są pod uwagę zależności, takie jak: władza-podwładny, matka-ojciec, osoba dorosła-dziecko. Polaryzacja rodzaju związana jest z trzecim badanym aspektem – dyskryminacją, czyli nierównym traktowaniem w różnorodnych obszarach życia: politycznym, rodzinnym, edukacyjnym, społecznym czy zawodowym<sup>5)</sup>. Analizowane są w tym miejscu zależności między władzą, wiedzą<sup>6)</sup>, językiem i przestrzenią publiczną oraz identyfikowany charakter dominacji wpisanej w te układy. Kategoria płci powiązana została z takimi pojęciami, jak seksualność, rasa czy klasa.

Nowoczesny patriachal i seksizm przybierają coraz bardziej złożone formy, które często nie są widoczne na pierwszy rzut oka<sup>7)</sup>. Odnotowanie ilościowych różnic między płciami niewątpliwie oddaje rozpiętość badanych problemów, lecz nie jest w stanie zidentyfikować niebezpośrednich przejawów dominacji oraz odsłonić mechanizmów odpowiedzialne za konstrukcję płci społecznej. Z tego powodu konieczne staje się użycie omówio-

2. M. Chomczyńska-Rubacha, *Podręczniki jako przedmiot badań genderowych (feministycznych)*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Kraków: Impuls, 2011, s. 34-35.

3. Reprezentacja rozumiana jest za Raymondem Williamsem jako, po pierwsze, symbol oraz obraz odsyłające do tego, co reprezentowane, oraz, po drugie, proces reprezentowania. R. Williams, *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, London: Fontana, 1983, s. 296.

4. M. Chomczyńska-Rubacha, *Podręczniki jako przedmiot badań...*, s. 36-37.

5. *Ibidem*, s. 35.

6. Podstawowe ujęcie reguł władzy i dyskursu za: M. Foucault, *Porządek dyskursu*, Gdańsk: słowo/obraz/terytoria, 2002.

7. J. Pawelczyk, Ł. Pakuła, *Constructing gender and sexuality in the EFL classroom in Poland: Textbook construction and classroom negotiation?*, (w:) Ł. Pakuła, J. Pawelczyk, J. Sunderland (red.), *Gender and sexuality in English language education: Focus on Poland*, London: British Council, 2015, s. 193-211.

## RAPORT

nych pokrótce pojęć jako kategorii analitycznych, co pozwala na sprobematyzowanie zagadnień dotyczących (nie)równości płci poprzez przyjrzenie się im pod różnym kątem.

Analizą jakościową objęto 10 podręczników<sup>8)</sup>. Materiał stanowią przede wszystkim narracje, szczególnie w młodszych klasach podstawówki, oparte na materiale wizualnym, teksty wraz z towarzyszącymi im zdjęciami bądź rysunkami oraz ćwiczenia leksykalno-gramatyczne.

Wszystkie badane podręczniki spełniają wymagania dotyczące celów i treści podstawy programowej przeznaczonej dla wszystkich poziomów edukacji. Zgodnie z założeniami podstawy programowej uczennice i uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej posiadają zdolność do wypowiedzania się na podstawowe tematy, takie jak: części ciała, kolory, jedzenie. Na etapie edukacyjnym dla klas IV-VI szkoły podstawowej, uczennice i uczniowie, zgodnie z podstawą programową, nauczą się posługiwania bardzo podstawowym zasobem środków językowych: leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych czy fonetycznych. Zgodnie z założeniami podstawy programowej do gimnazjum, uczennice i uczniowie posiadają zdolność do wypowiedzania się na podstawowe tematy, takie jak: człowiek, dom, szkoła oraz będą w stanie przygotować krótką wypowiedź pisemną. Warto zaznaczyć jednak, że analizowane podręczniki na tym etapie praktycznie nie podejmują kwestii będących przedmiotem obecnej analizy: nie porusza się w nich problemu inności, emigracji, różnic płciowych czy emancypacji w sposób, który można by określić jako kształtujący światopogląd albo pobudzający

do refleksji. Badane podręczniki do liceum w większym stopniu problematyzują zagadnienia związane z rzeczywistością społeczną. Podręczniki, zgodnie z wymogami podstawy programowej, wzbogacone są o treści kulturowe i społeczno-polityczne anglojęzycznego obszaru językowego, zapewniając uczniom i uczniom kontakt z autentycznym językiem. W kontekście projektu „Gender w podręcznikach” warto jednak zwrócić uwagę, że podstawa programowa przewiduje rozwijanie umiejętności refleksji i interpretacji tekstów kultury, lecz nie precyzuje, jakiego rodzaju problemy na styku kultur i społeczności powinny zostać poruszone. W konsekwencji w żadnym z badanych podręczników ani kwestie emancypacyjne, ani problematyka związana z dyskryminacją w kulturze zachodniej nie stanowi zagadnienia dla pogłębionej refleksji.

## 2.1 STEREOTYPY

Wstępne badanie wybranych podręczników pod kątem obecności stereotypów płciowych pozwala na stwierdzenie, że niewiele przykładów wprost odnosi się do tradycyjnych koncepcji „kobiecości” i „męskości”. W nowoczesnych podręcznikach do języka angielskiego można zauważyć dbałość, jeśli chodzi o równościowe traktowanie płci, rozumiane (co wynika z badań ilościowych) przede wszystkim jako równa reprezentacja bohaterów i bohatererek, którzy/które zazwyczaj podejmują się podobnych czynności. Separacja płci nie wydaje się rażąca, gdyż w przeważającej części badanych materiałów dydaktycznych, mężczyźni i kobiety, dziewczynki i chłopcy pojawiają się obok siebie – wspólnie pracują, bawią się i spędzają czas. W *BW3* dwaj chłopcy przygotowują i smażą naleśniki, ale tylko po to, żeby potem wziąć udział w wyścigu z naleśnikami, w którym dziewczęta również biorą udział<sup>9)</sup>. Aktywność jest zabawą, atrakcją, przygotowaniem do rywalizacji sportowej, nieprzypisaną wyłącznie jednej płci. W *BW2* dzieci tańczą razem i śpiewają, grają w piłkę w parach mieszanych czy razem przygotowują śniadanie<sup>10)</sup>. Podręcznik *NEZ3*, również sta-

8. Szkoła podstawowa I-III: C. Bruni, A. Worrall, *English Adventure 1*, Warszawa: Longman, 2009 [EAI]; C. Reed, A. Soberon, *Bugs World 2*, Warszawa: Macmillan, 2010 [BW2]; E. Papiol, M. Toth, *Bugs World 3*, Warszawa: Macmillan, 2010 [BW3]. Szkoła podstawowa IV-VI: R. Nolasco, D. Newbold, *New English Zone 3*, Oxford: Oxford University Press, 2007 [NEZ3]; J. Dooley, V. Evans, *Fairyland 5*, Kraków: Express Publishing, 2010 [F5]. Gimnazjum: V. Evans, N. O'Sullivan, *Click On 2*, Kraków: Express Publishing, 2008 [CO2]; V. Evans, N. O'Sullivan, *Click On 3*, Kraków: Express Publishing, 2013 [CO3]; I. Freebairn, J. Copage, J. Bygrave, *UpBeat Starter*, Warszawa: Longman, 2010 [UBS]. Szkoła ponadgimnazjalna: C. Oxenden, C. Latham-Koenig, *New English File upper intermediate*, Oxford: Oxford University Press, 2010 [NEF]; V. Evans, J. Dooley, *Matura Prime Time*, Kraków: Express Publishing, 2012 [MPT]; w nawiasach podane są skróty tytułów podręczników stosowane w tekście.

9. E. Papiol, M. Toth, *op. cit.*, s. 74.

10. C. Reed, A. Soberon, *op. cit.*, s. 17, 19, 68.

## RAPORT

nowi przykład takiego równościowego traktowania płci. Dziewczeta i chłopcy wspólnie podejmują różnego rodzaju działania, np. współpracują ze sobą w celu odnalezienia drogi do muzeum czy przygotowują wspólnie kolację dla całej rodziny<sup>11</sup>.

Jednak bardziej uważna analiza wybranych przykładów odkrywa mechanizmy tradycyjnej konstrukcji „kobiecości” i „męskości”. W *BW2* postaci dziecięce wykonane techniką rysunku prezentują różne rodzaje fryzur, kolorów włosów, kolorów ubrań i aktywności. Reprezentacja płci jest równościowa. W podręczniku znajduje się również jednostka tematyczna zawierająca zdjęcia rzeczywistych osób i tutaj rozróżnienie płci pod kątem wyglądu dziewczynek i chłopców jest bardziej widoczne (np. trójka długowłosych dziewczynek w spódniczkach tiulowych kłania się po występie, grupa chłopców gra w piłkę nożną na boisku w strojach sportowych<sup>12</sup>). W *BW3* tekst i zdjęcia poświęcone szkolnemu mundurkowi wprost odnoszą się do podziału na dziewczynki i chłopców (dziewczynka ubrana w męskie buty, krawat i kapelusz – mundur szkolny rzekomo niweluje różnice w wyglądzie, ale jednak podkreśla gender – spódniczka u dziewczynki; spodnie u chłopca<sup>13</sup>). Ponadto, dziewczynka i chłopiec przedstawieni są na dwóch odrębnych zdjęciach i osobno wypowiadają się na temat swojego stroju. Widać tu dbałość auterek podręcznika o wyraźną separację, jeśli chodzi o obszar związany z wyglądem i ubiorem. Można wobec tego wysunąć wniosek, że o ile komiksowych rysunków (raczej przynależących do dyskursu bajkowego) nie można posądzić o odtwarzanie tradycyjnych podziałów płciowych czy utrwalanie separacji płci, o tyle zdjęcia (realistyczne, reprezentujące codzienne doświadczenie uczniów i uczennic) wskazują już na wyraźną tendencję do wpisywania bohaterów w ramy konstruujące pojęcia „kobiecości” i „męskości”.

Podobnie uważna analiza przykładów zawartych w *NEZ3*, uwydatnia tradycyjne myślenie o cechach „męskości” i „kobiecości”. Na przykład, na stronie 38 podręcznika znajduje się ćwiczenie

(słuchanie i czytanie) – dialog – uzupełniony zdjęciem<sup>14</sup>). Jest to scena domowa: trójka dzieci, dwie dziewczynki i chłopiec, siedzą na kanapie, oglądając telewizję. W drzwiach stoi kobieta-mama z zakupami w rękach. Nawiązuje się dialog, w którym mama prosi po kolei dzieci, aby pomogły jej w gotowaniu. Wszystkie dzieci odmawiają, podając wymówki: Monica chce wziąć kąpiel, Lucy ma lekcję pianina a Matthew musi odrobić pracę domową. Gdy mama narzeka, że nikt jej nie pomaga, Lucy pyta o ojca, po czym – gdy dowiaduje się, że nie będzie go do kolacji – stwierdza: „tata to ma szczęście”. Gdy mama decyduje się wyjść zamiast zrobić kolację dla rodziny, Matthew decyduje się pomóc w gotowaniu. Warto zwrócić uwagę na fakt, że to chłopiec jest w tej sytuacji bohaterem aktywnym. W odróżnieniu od siostr, decyduje się pomóc, mimo że ma najbardziej wiarygodną wymówkę. Mama jednoznacznie wybiera Matthew na „przewodniczącego”, któremu siostry mają pomóc w przygotowaniu kolacji. Nie można nie odnieść wrażenia, że chłopiec stanowi w tej sytuacji reprezentację dorosłego mężczyzny, który pomaga w domu w kryzysowej sytuacji, stając się niejako „wybawicielem”, zamiast nieobecnego ojca (co więcej, nieobecność ojca przez nikogo nie jest komentowana w sposób negatywny, a wręcz przypisana jej zostaje pozytywna konotacja poprzez stwierdzenie jednej z córek). Matthew pomaga, mimo że „ma dużo pracy domowej do odrobienia”, co wydaje się czynnością bardziej znaczącą niż kąpiel Moniki czy lekcja pianina Lucy. Ostatecznie więc, mimo że wszyscy podejmują się przygotowania kolacji, w centrum działania pozostaje jedyny w opowieści chłopiec. Zatem to, co na pierwszy rzut oka wydaje się progresywnym myśleniem o płciowej równości, w rzeczywistości powiela konserwatywne reprezentacje męskości i kobiecości – to chłopiec jest postacią czynną i decyzyjną, dziewczynki pozostają bierne w tle wymiany zdań.

Również na wyższych stopniach edukacji uwidacznia się stereotypizacja płci. W *MPT* przy tekście o wyglądzie i kompleksach znajduje się 7 zdjęć – 5 z nich przedstawia kobiety, 2 mężczyzn<sup>15</sup>).

11. R. Nolasco, D. Newbold, *op. cit.*, s. 30, 44.

12. C. Reed, A. Soberon, *op. cit.*, s. 22.

13. E. Papiol, M. Toth, *op. cit.*, s. 32.

14. R. Nolasco, D. Newbold, *op. cit.*, s. 38.

15. V. Evans, J. Dooley, *op. cit.*, s. 108.

## RAPORT

Zdecydowana przewaga postaci kobiecych w takim kontekście powtarza i wzmacnia elementy socjalizacji kobiecej, tj. koncentracji na wyglądzie i nastawieniu na „podobanie się”<sup>16</sup>). Natomiast tekst o ludzkich wadach podzielony jest na 6 akapitów, każdy poświęcony innej cesze, dodatkowo wsparty rysunkiem. Tu również można zauważyć klarowną konstrukcję „kobiecości” i „męskości”. Plotkowanie, narzekanie/marudzenie, gadulstwo, skłonność do przesady – przy tych wadach są narysowane kobiety. Agresję i zarozumiałstwo przypisuje się mężczyznom<sup>17</sup>). Podobne nagromadzenie płciowych stereotypów odnaleźć można w ćwiczeniach leksykalno-gramatycznych. W podręczniku CO3 z jednego z typowych zdań gramatycznych dowiadujemy się, że „Eva o 9.15 nadal myła włosy”, a „Frank pracował nad swoim raportem, kiedy zadzwonił do niego szef”<sup>18</sup>). Zakodowana informacja umieszcza kobietę w sytuacji sugerującej dbanie o wygląd, mężczyznę – podczas pracy. W CO3 zdarzają się przypadki powielania stereotypowego myślenia w kwestii podziału ról (np. w zdaniu, w którym mężczyzna „poddaje się i w końcu daje jej prowadzić samochód”, sugeruje się, że kobieta gorzej radzi sobie z prowadzeniem samochodu<sup>19</sup>). Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden ciekawy przypadek: odsłuch przedstawia sytuację, w której małżeństwo jadące samochodem gubi drogę<sup>20</sup>). Mężczyzna zaczyna krzyczyć na kobietę, że to przez nią się zgubili i na dodatek, że nie zabrała ze sobą telefonu. Całe nagranie ma nieprzyjemny charakter; najistotniejszy jest jednak fakt, że mężczyzna krzyczy na kobietę, a ona się tłumaczy. Mężczyzna przedstawiony jest tu jako agresywny i gwałtowny, kobieta jako uległa i roztrzępana. Wszystkie wymienione przypadki stanowią przykłady tego, w jaki sposób schematyczne konstruowanie ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych ujawnia kryjące się w nich tradycyjne wzorce „kobiecości” i „męskości”. Co więcej, nagro-

16. Elementy socjalizacji chłopców i dziewczynek z podziałem na okresy dorastania można znaleźć w: M. Chomczyńska-Rubacha, *Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i edukacja”, 2011, nr 1, s. 41.

17. V. Evans, J. Dooley, *op. cit.*, s. 110.

18. V. Evans, N. O’Sullivan, *op. cit.*, s. 21.

19. *Ibidem*, s. 82.

20. *Ibidem*, s. 127.

madzenie tego typu „drobnych” stereotypów oraz brak komentarza czy pogłębionej refleksji umacnia ich naturalizację, czyli przyjmowanie za coś oczywistego.

## 2.2 ROLA I RELACJE ZAWODOWE

Stereotypowe myślenie na temat „kobiecości” i „męskości” znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach na wszystkich etapach nauczania. Polaryzacja rodzaju, rozumiana jako opozycyjny podział treści, jest szczególnie widoczna w zróżnicowaniu, jeśli chodzi o zawody i role społeczne: „*Głównym zadaniem kobiety jest bycie matką i gospodynią domową, głównym zadaniem mężczyzny - tworzenie podstaw bytowych rodzinie oraz działalność na wszelkich polach aktywności w szeroko rozumianym życiu społecznym (politycznym, zawodowym)*”<sup>21</sup>). Omawiane poniżej przypadki stanowią różne modele tego podziału. Cechy, takie jak empatia, komunikatywność, opiekuńczość czy emocjonalność, niejako predestynują kobiety do zawodów wymagających posiadanie takich cech. Sfera zawodowa przedstawiona w badanych podręcznikach jest wyraźnie spolaryzowana. W NEZ3 mama Matthew – nauczycielka – jest jedynym przykładem kobiety pracującej zawodowo. Role społeczna i zawodowa kobiety odpowiadają sobie, gdyż obie wymagają podobnych „kobiecych” cech: opiekuńczości, wrażliwości, łagodności. Jedynie w takim wypadku kobieta przedstawiana jest jako realizująca się w dwóch przestrzeniach: domowej i zawodowej<sup>22</sup>). W innym przypadku kobiety przedstawiane są w podręczniku jako „dodatek” do mężczyzn, a nie jako autonomiczne jednostki: przykład mężczyzny, gwiazdy muzyki pop, z długimi, czarnymi włosami i w czerwonych okularach, otoczony pięknymi kobietami<sup>23</sup>). Mężczyzna figuruje tutaj jako osoba znana, która święci triumfy w swoim zawodzie. W podręczniku pojawia się informacja co do jego imienia i nazwiska (Rick Dagger z zespołu The Rolling

21. D. Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, (w:) L. Kopiciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: ENETEIA, 2009, s. 32.

22. M. Chomczyńska-Rubacha, *Dyskryminacja w szkole...*, s. 41.

23. R. Nolasco, D. Newbold, *op. cit.*, s. 68-69.



## RAPORT

Klones), kobiety natomiast są jedynie bezimiennymi fankami zakochanymi w swoim gwiazdorzce. Na tym tle, podręcznik *F5* wydaje się bardziej równościowy. Można znaleźć przykład kobiety pracującej zawodowo, np. Trish czy kobiety-ekspertki, udzielającej porad w gazecie. Także przykład dzieci, mówiących o tym, czego by dokonały, gdyby zostały prezydentem, ukazuje równościowe podejście do pełnienia funkcji i roli społecznej, jaką jest prezydentura<sup>24</sup>). W podręczniku *F5* przedstawiono również historię kobiet sławnych, które spełniają się w danej dziedzinie, np. brytyjska aktorka Emma Watson lub 15-letnia znana pianistka Emily Bear<sup>25</sup>). Zawody reprezentowane przez mężczyzn w obu podręcznikach to głównie tzw. wymarzone zawody, wiążące się z popularnością, odwagą czy ponadprzeciętnymi zarobkami, takie jak sławny piłkarz lub piosenkarz, górnik czy kapitan statku kosmicznego. Z powyższych przykładów możemy zatem wyczytać nieprzeciętne zdolności oraz hart ducha, które nieustannie towarzyszą mężczyznom. Z drugiej strony, zawody przypisane kobietom są znacząco bardziej przyziemne. W tej perspektywie, wzmianki o kobietach sukcesu w *F5* działają raczej na zasadzie tokenizmu<sup>26</sup>) – są one reprezentowane jako szczególne przypadki w sferze, która generalnie przypisana jest mężczyznom.

W podręcznikach przeznaczonych dla wyższych etapów edukacji role zawodowe bardziej się wyrównują: w *UBS* postaci męskie pojawiają się równolegle do żeńskich w rolach typowo przypisywanych kobietom (pielęgniarka/pielęgniarski, sekretarka/sekretarz). W *MPT* bohaterowie aktywni zawodowo to zarówno kobiety i mężczyźni. Kobiety to: badaczka UFO, dziennikarka oraz naukowczyni prowadząca badania nad delfinami. Jednakże mężczyźni wciąż reprezentują szersze spektrum zawodowe: badacz wulkanów, wspinacz, podróżnik, nurek pływający z rekinami, naukowiec zajmujący się ewolucją, grupa mnichów w zamkniętym zakonie, youtuber, który zarabia z nagrywania filmów oraz student-wynalazca.

24. J. Dooley, V. Evans, *op. cit.*, s. 83, 84.

25. *Ibidem*, s. 29, 50.

26. *Ibidem*, s. 54.

W *NEF* warto zwrócić uwagę na interesujące zależności: wiele z tekstów (podręcznik przeznaczony jest dla zaawansowanych uczniów i uczennic) to autentyczne artykuły oraz omówienia/streszczenia książek. W podręczniku znajdują się 23 dłuższe teksty – artykuły z podanym źródłem oraz artykuły „problemowe”, podejmujące jeden konkretny temat. Autorkami 7 artykułów są kobiety, a tylko 3 mężczyźni. 13 artykułom nie można przypisać autorstwa. Kobiety są autorkami tekstów na następujące tematy: randki, tarot, styl, anegdoty z pracy w liniach lotniczych, komunikacja w związku małżeńskim, badanie głosu, „historia życia”. Mężczyźni – pokonywanie strachu przed lataniem, opis pracy zawodowej (dwa przykłady – krytyk teatralny i dziennikarz sportowy). Z wyjątkiem 2 tekstów napisanych przez kobiety (o liniach lotniczych i stylu), wszystkie artykuły pisane są z perspektywy narratora pierwszoosobowego, a więc z poziomu personalnego i subiektywnego, odnoszącego się do doświadczeń, uczuć i przeżyć. U wszystkich autorów męskich pojawia się informacja o wykonywanym zawodzie, u kobiet – tylko w 2 przypadkach (antropolożka i dziennikarka). Pozostałe artykuły autorstwa kobiet są omówieniem wyników badań lub zdaniem relacji z konkretnej sytuacji. Artykuły omawiające wyniki badań/eksperymentów cytują (z nazwiskami) wyłącznie mężczyzn-ekspertów. Bohaterowie i bohaterki pojawiające się z nazwiska w pozostałych artykułach to 6 mężczyzn, 4 kobiety (w tym 1 małżeństwo – artykuł, dotyczący wychowania dzieci, cytuje jedynie męża). Z tych obserwacji nasuwają się następujące wnioski: po pierwsze, tematy podejmowane przez kobiety zamykają się w sferze relacji społecznych, rozrywki, komunikacji; mężczyźni mówią wyłącznie o (własnej) pracy zawodowej oraz pokonywaniu (własnych) słabości. Przewaga pierwszoosobowej narracji w relacjach kobiet przedstawia autorki jako empatyczne, uczuciowe, uważne obserwatorki życia społecznego (w wypadku męskich narracji w przewadze znajduje się „sucha” relacja na temat życia zawodowego). Po drugie, w pozostałych 13 tekstach, w których nie można określić płci autora/-ki, przeważają teksty naukowe, podejmujące „poważne” tematy, m.in. prawo, psychologię, językoznawstwo (co warte odnotowania, jedyna ekspertka pojawia się w narracji pro-

## RAPORT

wadzonej przez kobietę). Narracja bezosobowa, z wielokrotnym użyciem strony biernej, w zestawieniu z „kobiecy” osobistymi narracjami, wpisana zostaje w obszar dyskursu naukowego, z mężczyznami jako głównymi aktorami. Jeśli już pojawiają się relacje mężczyzn pisane w pierwszej osobie, to dotyczą one albo wyłącznie sfery zawodowej (każdy z bohaterów czuje się spełniony w swoim zawodzie), albo w kontekście pokonywania własnych słabych stron, co podkreśla cechy kulturowo przypisane mężczyznom – odwagę i waleczność. Po trzecie, artykuły dotyczące spraw społecznych oraz wydarzeń (m.in. wychowanie dzieci, sprawiedliwość, dieta) przejawiają wyraźną dysproporcję, jeśli chodzi o status społeczny bohaterów i bohaterek wymienionych z nazwiska. Wśród 10 postaci 6 to mężczyźni (wymienione zawody to: sędzia, astronauta, karykaturzysta, doktor), 4 kobiety (jeden zawód: biznesmenka). 3 postaci są postawione w pozytywnym świetle (sędzia, karykaturzysta, biznesmenka), 1 postać w negatywnym (kobieta zestawiona z postacią sędziego). Warto podkreślić wyraźną polaryzację rodzaju w *NEF*: kobiety i mężczyźni (aktywni/aktywne zawodowo) są niebezpośrednio przypisani/przypisane określonym sferom życia społecznego – podział na sfery męską i kobiecą przebiega w tym wypadku wzdłuż linii zawodowej, która odzwierciedla kulturowy, binarny układ płci.

W analizowanych podręcznikach do nauczania początkowego, np. w *EA1*, sfera zawodowa nie jest przedstawiona (nie ma postaci wykonujących jakiś zawód). Role domowe pokazane są jedynie na 2 obrazkach (na obu są kobiety jako matki opiekujące się dzieckiem, na jednym jest ojciec na pikniku z żoną i dzieckiem, ale to do matki należy opieka na maluchem<sup>27</sup>). W *CO2* tradycyjny podział ról i sfer funkcjonowania społecznego przejawia się najbardziej w kwestii relacji między rodzicami a dziećmi: to matka jest zawsze osobą odpowiedzialną za wychowanie dziecka, karanie go czy strofowanie (np. złości się na Johna, że wybił szybę w oknie czy tłumaczy córce, dlaczego powinna uczyć się matematyki i namawia ją do odrobienia zadania domowego<sup>28</sup>).

27. C. Bruni, A. Worrall, *op. cit.*, s. 26-27.

28. *Ibidem*, s. 30, 47.

Z drugiej strony, to matka daje dziecku w prezencie drewniany piórnik z naklejkami z ulubionymi gwiazdami filmowymi, który towarzyszy dziecku przez całą szkołę i do dziś wywołuje miłe wspomnienia. Kobieta chodzi też np. z córką na zakupy i wybiera dla niej sukienkę. Matka jest więc przedstawiana jako ta, która ma z dzieckiem bardziej „codzienną” więź, jakkolwiek w podręcznik znajduje się również ilustracja przedstawiająca mężczyznę prowadzącego za rękę dziecko z plecakiem i w mundurku (a zatem zapewne jest to ojciec odprowadzający syna do szkoły).

### 2.3 DYSKRYMINACJA

Z polaryzacją rodzaju wiążą się zagadnienia związane z wiedzą, władzą i konstrukcją przestrzeni publicznej. Postaci kobiece są zupełnie wykluczone z dyskursu związanego z nauką, władzą, polityką. Autentyczne postaci pojawiające się w podręcznikach to: Juliusz Verne, James Cook, Magellan, Cortez, Kolumb, Marco Polo, Napoleon, Walt Disney i Beethoven, R. Amundsen, A. Conan Doyle, Mozart, Y. Gagarin, A. Einstein<sup>29</sup>. W czytance o sławnych odkrywcach na 5 bohaterów pojawia się tylko Maria Curie, jednak nie jako autonomiczna naukowiec, lecz wymieniona wraz z mężem<sup>30</sup>, druga wymieniona w tekście kobieta identyfikowana jest według swojej roli społecznej – żony naukowca. Na tym tle pojawienie się kobiet w sferze, która kulturowo jest przypisana mężczyznom, a co podręczniki reprodukują (niepełnosprawna malarka S. Briffin, aktorka A. Jolie lub mistrzyni jazdy na BMX S. Reade), nosi znamiona tokenizmu. Warto również zwrócić uwagę, że wymienione postaci kobiece to postaci współczesne, co może sugerować, że wszelki postęp naukowy, techniczny i cywilizacyjny był zasługą mężczyzn.

Wykluczenie kobiet z przestrzeni związanych z polityką, władzą i dyskursem publicznym określa je jednoznacznie jako domeny męskie. Rozdział *NEF* „Speaking to the Word [Mówienie do świata]”<sup>31</sup> przywołuje autentyczne fragmenty słynnych

29. R. Nolasco, D. Newbold, *op. cit.*, s. 22; J. Dooley, V. Evans, *op. cit.*, s. 31, 95, 97; V. Evans, N. O’Sullivan, *op. cit.*, s. 128.

30. C. Oxenden, C. Latham-Koenig, *op. cit.*, s. 94.

31. *Ibidem*, s. 84-85.

## RAPORT

przemówień, krótko przedstawiając biografie ich autorów oraz osadzając je w kontekście historycznym (ćwiczenie na słuchanie to autentyczne nagrania): Winstona Churchilla, Martina Luthe-  
ra Kinga, króla Edwarda VIII. Fragmenty przemówień uzupełnia materiał wizualny, przedstawiający wymienione postaci oraz mapę Europy przedzieloną żelazną kurtyną. Ponadto rozdział uzupełnia artykuł poświęcony lądowaniu na księżycu i słynnym słowom wypowiedzianym przez Louisa Armstronga. Tekst wzbogacają zdjęcia: astronauty, Ziemi widzianej z kosmosu oraz obraz zapisu audio. Artykuł oraz fragmenty mów wraz z towarzyszącym materiałem wizualnym są tu traktowane jako całość konstruująca reprezentację domeny publicznej. Rozdział sugeruje bowiem, że obecny w tytule „mówiący do świata” (bez wyjątku mężczyzna) posiada – z racji zajmowanej pozycji – prawo do wypowiedzania się w sprawach najbardziej istotnych dla XX wieku: zimnowojennej polityki, praw człowieka czy rozwoju technologicznego. Bohaterowie są przedstawieni jako dominujące głosy w skali globalnej, a materiał wizualny umacnia wysoką pozycję mówiącego, przemawiającego do mikrofonów, z założonymi rękami nadającym poważny wygląd, oraz określając kontekst polityczny (mapa). Postać Louisa Armstronga jest rozpatrywana w kontekście wypowiedzianych przez niego słów, a nie lądowania na Księżycu, co kieruje uwagę na symboliczne znaczenie (a więc władzę), jaką miały jego słowa. Kobiętom w tym rozdziale odebrano prawo do mówienia (wzmiankowana jest tylko jedna kobieta – Wallis Simpson – i to tylko w kontekście uczuciowym, prywatnym, a więc nie politycznym).

W sferze publicznej konstruowanej w analizowanych podręcznikach władzę posiadają biali mężczyźni. Przebadane przypadki uwidaczniają typowe mechanizmy, które skazują kobiety oraz zmarginalizowane grupy na niższe pozycje społeczne lub wręcz je uprzedmiotawiają. Tekst zamieszczony w podręczniku *NEF* „A world without time or number [Świat bez czasu i liczb]”<sup>32</sup> to artykuł o lingwiście, który prowadził badania nad jednym z plemion w Amazonii. Artykuł – relacjonując wyniki badań naukowca –

32. *Ibidem*, s. 115.

przedstawia plemię jako całkowicie prymitywne, o czym miałyby świadczyć brak zrozumiałego języka (język składający się z kilku samogłosek i spółgłosek, mlasków i gwizdów, mężczyźni używali więcej dźwięków, kobiety mniej: „[język kobiet *Piraha*] to język o najmniejszej liczbie dźwięków na świecie”), pozbawionego zdań podrzędnych, czasu przeszłego czy nazw kolorów; brak pisma, brak pamięci kolektywnej, brak konceptu sztuki („*Kultura [ludu *Piraha*] jest równie ograniczona [jak język]”). Członkowie plemienia nie byli w stanie pojąć konceptu liczby, mimo że badacz uczył ich liczyć przez pół roku. Podręcznik nie nadmienia, że chodzi tu o zachodni koncept liczby, zachodni koncept języka, zachodni koncept sztuki, zachodni koncept pamięci – wreszcie, zachodni koncept kultury. Tubylcy w podręczniku są przedstawieni jako egzotyczny przedmiot badań naukowca (znamy jego imię i nazwisko, stopień naukowy, a nawet wiemy, czym się zajmował w przeszłości), który z kolei przyjmuje pozycję nauczyciela. Postać naukowca jest ciekawie skonstruowana – zaznacza się, że jest profesorem, który jest w stanie dyskutować z takimi teoretykami jak Noam Chomsky, lecz również byłym hipisem i misjonarzem. Tekst sugeruje, że Dan Everett jest zarówno światłym naukowcem, jak i – dzięki kulturowemu bagażowi przypisywanemu subkulturze hipisowskiej i postaci misjonarza – spokojnym i empatycznym, niosącym kaganek oświaty nauczycielem. Wpisany w tę postać paternalizm wzmacnia przedstawienie plemienia, w którym nie ma indywidualnych bohaterów, lecz tylko grupa, „ucząca” się zachodniego (przypisującego sobie znamiona uniwersalnego) sposobu myślenia. Co więcej, na zdjęciu towarzyszącym tekstowi pokazana jest długowłosa kobieta, siedząca na ławce pod baldachimem z traw (na ramieniu ma rodzaj biżuterii, a otoczona jest artefaktami i kolorowymi materiałami, co swoją drogą sprawia wrażenie, że kultura, z której pochodzi nie jest jednak zupełnie prymitywna). Reprezentacja grupy zinfantylizowanej, niezdolnej do nauki i funkcjonowania we współczesnym świecie poprzez postać ciemnoskórej kobiety to typowy przykład orientalizacji i uprzedmiotowienia dokonywanego w imperialnym (i patriarchalnym) dyskursie. Kobieta jest w nim traktowana jako inna, niezdolna do wypowiedzania się, postępująca się językiem o „najmniejszym na*

## RAPORT

świecie zasobie dźwięków”. Dyskurs naukowy, w którym funkcjonuje ten tekst, regulowany jest zatem zasadami wytworzonymi przez zachodnią, paternalistyczną kulturę, ustanawiającą biały, męski podmiot jako tożsamość uniwersalną.

Zmarginalizowane grupy w badanych podręcznikach pojawiają się rzadko. W 10 przebadanych podręcznikach tylko w jednym (UBS) pojawia się niepełnosprawna bohaterka. Ze wstępu dowiadujemy się, że Rachel (sfotografowana na wózku inwalidzkim) wraz z dwudziestoma innymi nastolatkami bierze udział w wyprawie z Ekwadoru do Argentyny<sup>33</sup>). Pozostała część tekstu ma formę 4 wpisów do pamiętnika/dziennika. W pierwszym wpisie dowiadujemy się, że nie było łatwo dostać się na wózek inwalidzkim na łódź płynącą przez jezioro w Ekwadorze (nie ma informacji, czy ktoś grupie pomagał i na czym polegała trudność). Z ostatniego wpisu wynika, że grupa dotarła do Buenos Aires i obejrzała występ tancerzy tango, a Rachel wykonała „wspaniały taniec na wózku”. Innymi słowy, trudności w poruszaniu się na wózku nie są przeszkodą w wykonywaniu czynności przypisywanych pełnosprawnym osobom. Wszystkie badane podręczniki unikają zagadnień związanych z seksualnością. Zakładana heteronormatywność w omawianych podręcznikach do nauki języka angielskiego jest obecna na wszystkich poziomach nauczania. Dyskryminację należy zatem rozpatrywać nie tylko w kontekście dostępu do pewnych sfer życia zawodowego, lecz w poszerzonym aspekcie ujawniającym mechanizmy wykluczenia.

33. I. Freebairn, J. Copage, J. Bygrave, *op. cit.*, s. 92.

### 3. Wnioski i rekomendacje

Analiza ilościowa i jakościowa wybranych podręczników do nauki języka angielskiego wykazała:

- ▶ zdecydowaną przewagę treści neutralnych rodzajowo<sup>34</sup>). Widoczna jest świadomość i dbałość autorów i autorek o równą reprezentację, a co za tym idzie równy podział szans i umiejętności między płciami. Podejście to charakteryzuje się świadomością istnienia podziałów w społeczeństwie, lecz je akceptuje i działa w tradycyjnych ramach kulturowych. W żadnym z podręczników nie wskazano treści w konsekwentny sposób kwestionujących czy domagających się zmian relacji rodzajowych;

- ▶ podręczniki w zdecydowanej części wpisują się w ramy podejścia Women In Development (WID), które cieszy się największym uznaniem rządów i organizacji międzynarodowych<sup>35</sup>). Jest to podejście równościowe, w którym równość przekłada się na równą reprezentację kobiet i mężczyzn.

Rekomenduje się:

- ▶ wprowadzenie elementów edukacji wrażliwej na rodzaj: wyczerpanie na kwestie rodzaju, aby zapobiegać dyskryminacji płciowej, oraz promowanie równouprawnienia płci. Perspektywa zorientowana jest na prowadzenie konkretnych działań w konkretnym kontekście;

- ▶ wprowadzenie praktyki *gender mainstreaming* poprzez włączenie do głównego nurtu wszystkich grup marginalizowanych;

- ▶ zwrócenie szczególnej uwagi na sposoby reprezentacji kobiet i mężczyzn w młodszych klasach. Jako że podręczniki przeznaczone dla młodszych klas odzwierciedlają świat najbliższy uczniom i uczennicom<sup>36</sup>), warto od początku pokazywać szeroki wachlarz zawodów, wizerunków, oraz ról społecznych dostępnych kobietom i mężczyznom;

34. Podział na treści neutralne rodzajowo i wrażliwe na rodzaj za: M. Chomczyńska-Rubacha, *Podręczniki jako przedmiot badań...*, s. 38-39.

35. M. Chomczyńska-Rubacha, *Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa*, „Kultura i edukacja” 2012, nr 4, s. 90.

36. Co wynika z celów i treści programowych dla I i II etapu edukacyjnego dla języka nowożytnego, wyszczególnionych w podstawie programowej.

## RAPORT

► dobrym rozwiązaniem byłoby zalecanie i wprowadzanie jako suplementu autentycznych materiałów wizualnych i tekstowych zawierających reprezentacje różnorodnych grup społecznych, w tym nieheteronormatywnych, które mogłyby stanowić swego rodzaju wyzwanie i przeciwwagę dla skonstruowanego podręcznikowo przedstawienia obrazu świata.

Przykłady dobrych praktyk:

► dbałość o brak nadreprezentacji jeden z ptci (wszystkie badane podręczniki);

► inkluzywny język: w badanym przykładzie (MPT) polskie tłumaczenia poleceń do ćwiczeń zadań maturalnych biorą pod uwagę rodzaje męski i żeński, np. „zapytaj kolegę/koleżankę”, a polecenia sformułowane są w drugiej osobie w czasie teraźniejszym, przez co unika się wskazywania na rodzaj/płeć adresatów/adresatek poleceń. Polskie tłumaczenie poleceń uwzględnia również to, że w języku angielskim wiele rzeczowników, przede wszystkim określających m.in. nazwy zawodów, pełnionych funkcji oraz tytułów zajmowanych stanowisk, a także zaimki nieokreślone (np. anybody „ktokolwiek”, somebody „ktoś”, everybody „każdy/a”) odnoszą się zarówno do rodzaju męskiego, jak i żeńskiego (czyli mogą im towarzyszyć zaimki he „on” oraz she „ona” lub uniwersalny they „oni/one”; i tak np. słowo friend to zarówno „kolega”, jak i „koleżanka”) natomiast czasowniki nie zawierają informacji na temat rodzaju, czyli mogą być tłumaczone na język polski zarówno w rodzaju męskim, jak i żeńskim. Pojawia się wyjątek: „Przebywasz w domu kolegi/koleżanki z Anglii. Są jego/jej urodziny, poszedłeś do sklepu, aby kupić prezent”<sup>37)</sup> (s.43), w którym występuje jedynie męska forma czasownika. Może to sugerować, że o ile na tle konsekwentnego używania obu form przypadek ten wydaje się być przeoczeniem, o tyle przeoczenie to wskazuje jednak na androcentryzm językowy;

► w NEF pojawia się postać Emmeline Pankhurst<sup>38)</sup>. Co prawda, zostaje ona przywołana w kontekście wycieczki po Londynie (przedsiębiorca turystyczny wymienia jej pomnik jako jeden

z ulubionych w mieście), lecz obok ćwiczenia znajduje się notka informacyjna o biografii i zasługach Pankhurst. Nazwisko sufrażystki zostaje wymienione obok Nelsona Mandeli, co może stanowić symboliczny gest postawienia znaku równości między tymi postaciami. Wśród wszystkich przebadanych podręczników jest to jedyna wzmianka odnosząca się do historii ruchów kobiecych, a więc warta wspomnienia. ◀

37. V. Evans, J. Dooley, *op. cit.*, s. 43.

38. C. Oxenden, C. Latham-Koenig, *op. cit.*, s. 96.

## BIBLIOGRAFIA

Chomczyńska-Rubacha M., *Dyskryminacja w szkole ze względu na płeć w perspektywie krytycznej socjologii edukacji*, „Kultura i edukacja”, 2011, nr 1, s. 39-58.

Chomczyńska-Rubacha M., *Podręczniki jako przedmiot badań genderowych (feministycznych)*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Kraków: Impuls, 2011, s. 31-48.

Chomczyńska-Rubacha M., *Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa*, „Kultura i edukacja”, 2012, nr 4, s. 88-101.

Foucault M., *Porządek dyskursu*, Gdańsk: słowo/obraz/terytoria, 2002.

Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, (w:) L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.): *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: ENETEIA, 2009, s.29-67.

Pawelczyk J., Pakuła Ł., *Constructing gender and sexuality in the EFL classroom in Poland: Textbook construction and classroom negotiation?*, (w:) Ł. Pakuła, J. Pawelczyk, J. Sunderland (red.), *Gender and sexuality in English language education: Focus on Poland*, London: British Council, 2015, s. 193-211.

Williams R., *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, London: Fontana, 1983.

# 5 JĘZYK NIEMIECKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Barbara Biskup

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie analizy ilościowej oraz jakościowej materiałów edukacyjnych z języka niemieckiego, przeznaczonych do realizacji w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Uznano za istotne poddanie pod refleksję sposobów, w jakich rodzaj jest prezentowany w podręcznikach, z którymi uczniowie i uczennice stykają się na początku swej drogi edukacyjnej, ponieważ wizualne i treściowe przekazy służą do budowania koncepcji świata społecznego. Szkoła jako jedna z najistotniejszych agend edukacji (do) rodzaju ma w tym względzie olbrzymie możliwości kształtowania, odtwarzania, a także modyfikowania znaczeń związanych z płciowością. Czy proponując uczniom i uczennicom pierwsze kontakty z językiem obcym, wykorzystuje szansę na odpowiedzialne kształtowanie postawy tolerancji, poszanowania różnorodności i podmiotowości dziewczynek i chłopców? Czy odpowiada współczesności, ukazując dziewczynki i chłopców podejmujących różnego typu aktywności, kobiety i mężczyzn przełamujących stereotypy płci, oprócz tradycyjnych ról znajdując przestrzeń na niestandardowe narracje osobiste? Czy upomina się o widoczność osób o tożsamościach związanych z przynależnością do mniejszości, posiadających inny niż biała kolor skóry czy wychowujących się w rodzinach różnego typu? W ramach kolejnych akapitów postaram się odpowiedzieć na te pytania.

## RAPORT

## 1. Badania ilościowe

Materiały dopuszczone do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jako uwzględniające nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obejmują podręczniki: *Ich und du 1-3*, *Eins Zwei Drei 1-3*, *Hallo Anna 1*, *Aha Neu*, *Kompass 1*, *Mit Links*, *Das ist Deutsch*<sup>1</sup>. Przez wzgląd na tematykę projektu „Gender w podręcznikach”, kładącego nacisk na to, jak w polskiej rzeczywistości edukacyjnej (nie)obecna czy też z rozmysłem pomijana jest kategoria rodzaju – zdecydowano się poddać badaniom ilościowym losowo wybrane podręczniki autorstwa polskich pedagogów. Tym samym wyłączono z próby pakiety edukacyjne będące adaptacjami zagranicznych autorów i autorek. Ostatecznie do badania zostały zakwalifikowane wszystkie części podręczników: *Ich und du* oraz *Eins Zwei Drei* przeznaczone do realizacji w klasach 1-3.

W ramach badań ilościowych analizowano zależności pomiędzy płcią kulturową a innymi cechami uwarunkowania społecznego (m.in. wiekiem, przynależnością narodową i etniczną, poziomem sprawności, przejawianymi aktywnościami, pełnionymi rolami i emocjami wyrażanymi przez poszczególne postacie). Wyniki przeprowadzonej analizy pozwoliły na wyodrębnienie interesujących związków pomiędzy zmiennymi. Istotny statystycznie okazał się związek między płcią kulturową a językową formą rodzajową, liczbą osób ukazywanych na ilustracjach, znaczeniem

postaci oraz ich wiekiem. Cechy takie, jak kolor skóry, położenie geograficzne czy zawód, także okazały się skorelowane z płcią prezentowanych osób. Poniżej zostaną zaprezentowane tabele ukazujące związek między płcią a językową formą rodzajową, zawodem oraz cechami fizycznymi, przy pomocy których charakteryzowana jest postać.

Tabela 1. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a językową formą rodzajową.

Płeć	Językowa forma rodzajowa					
		Rodzaj żeński/ niemęskoosobowy	Rodzaj męski/ męskoosobowy	Rodzaj nijaki	Mieszany	Ogółem
'Żeńska'	N	52	0	137	2	191
	%	27,2%	0,0%	71,7%	1,0%	100,0%
'Męska'	N	6	30	158	2	196
	%	3,1%	15,3%	80,6%	1,0%	100,0%
'Obie płcie'	N	36	5	310	18	369
	%	9,8%	1,4%	84,0%	4,9%	100,0%
Ogółem	N	94	35	605	22	756
	%	12,4%	4,6%	80,0%	2,9%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Biorąc pod uwagę, że w podręcznikach występuje stosunkowo równa reprezentacja żeńskich i męskich bohaterów i bohaterek głównych (odpowiednio 137 do 148), można przypuszczać, iż język odzwierciedla ten podział, płynnie dostosowując się do sytuacji komunikacyjnej, w jakiej jest stosowany. Okazuje się jednak, że najczęściej w odniesieniu do obu płci stosuje się formę nijaką. Nie dziwi to rozróżnienie, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż większość poleceń formułowanych jest w odniesieniu do swoich „bezpłciowego” czy też „pozapłciowego” podmiotu.

1. Badaniu ilościowemu poddano następujące podręczniki: M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło, *Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego 1-3*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN, 2006; L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk, *Eins, Zwei, Drei 1-3*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN, 2000; Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012; O. Swerłowa, *Hallo Anna 1-3. Podręczniki ćwiczenia*, Poznań: Wydawnictwo „LektorKlett”, 2011; A. Potapowicz, K. Tkaczyk, *Aha Neu*, Warszawa: WSiP, 2003; E. Reymont, A. Sibiga, M. Jezierska-Wiejak, *Kompass 1*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2007; E. Kręcejewska, D. Lisowska, C. Serzysko, *Mit Links*, Warszawa: Pearson, 2012; J. Kamińska, *Das ist Deutsch!*, Warszawa: Nowa Era, 2010. Badaniu jakościowemu poddano: L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk, *op. cit.*; Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L., *Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1*; H. Stasiak, E. Andrzejewska, A. Fuks, *Kangookangoos Deutsch 1*, Warszawa: Wydawnictwo REA, 2006; O. Swerłowa, *Hallo Anna 1*, Poznań: Wydawnictwo „LektorKlett”, 2011.

## RAPORT

Tabela 2. Związek między płcią analizowanych postaci a zawodem.

Zawód										
Wyższe kadry kierownicze		Inteligencja, wolne zawody		Pracownicy biurowi	Handel i usługi	Właściciel firmy zatrudniający pracowników	Personel wykwalifikowany	Rolnik, pracownik rolny	Uczeń student	Przedstawiciele grup zawodowych o różnicowanym prestiżu razem
n	1	9	2	4	0	0	0	4	0	
%	5,0%	45,0%	10,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	
n	0	12	0	0	0	2	2	4	1	
%	0,0%	57,1%	0,0%	0,0%	0,0%	9,5%	9,5%	19,0%	4,8%	
n	0	35	0	3	1	4	0	7	0	
%	0,0%	70,0%	0,0%	6,0%	2,0%	8,0%	0,0%	14,0%	0,0%	
n	1	56	2	7	1	6	2	15	1	
%	1,1%	61,5%	2,2%	7,7%	1,1%	6,6%	2,2%	16,5%	1,1%	

Źródło: Badania własne.

Najwięcej postaci ukazywanych jest jako przedstawiciele i przedstawicielki wolnych zawodów, co pozostaje w zgodzie z wolnorynkowym podejściem do edukacji dominującym w sferze milcząco przyjmowanych założeń pedagogicznych i zdawałoby się oddawać współczesnego „ducha epoki”<sup>2)</sup>. Kolejną rolę, w jakiej najczęściej występują postaci, jest bycie uczniem/uczennicą, co wydaje się jasne w kontekście grupy odbiorców i odbiorczyń, do których są kierowane omawiane materiały. Głównymi bohaterami i bohaterkami prezentowanych podręczników są zawsze osoby uczęszczające do szkoły podstawowej, dzięki czemu młodzi czytelnicy i czytelniczki mogą zidentyfikować się z ich potrzebami i postępowaniem w porozumiewaniu się po niemiecku.

2. Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.

Tabela 3. Związek między płcią a cechami fizycznymi służącymi do charakteryzowania analizowanych postaci.

Płeć	Cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowana jest postać		
		Wzmacniające stereotypy płciowe	Sprzeczne ze stereotypami płciowymi
'Żeńska'	N	22	95
	%	18,8%	81,2%
'Męska'	N	14	96
	%	12,7%	87,3%
'Obie płcie'	N	207	122
	%	62,9%	37,1%
Ogółem	N	243	313
	%	43,7%	56,3%

Źródło: Badania własne.

Tabela 4. Związek między płcią a akcesoriami i atrybutami tworzącymi wizerunek postaci.

Płeć	Akcesoria i atrybuty. Ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci.		
		Wzmacniające stereotypy płciowe	Sprzeczne ze stereotypami płciowymi
'Żeńska'	N	25	96
	%	20,7%	79,3%
'Męska'	N	12	144
	%	7,7%	92,3%
'Obie płcie'	N	254	80
	%	76,0%	24,0%
Ogółem	N	291	320
	%	47,6%	52,4%

Źródło: Badania własne.



## RAPORT

W powyższych analizach na szczególną uwagę zasługuje zjawisko wzmocnienia stereotypów płci w przypadku, kiedy obie płcie występują razem. O ile osobno chłopcy i dziewczynki mogą posiadać wizerunek sprzeczny ze stereotypowym obrazem płci, o tyle współdziałając w grupie, dokonują wtórnego potwierdzenia nieprzekraczalności granic wyznaczających ich funkcjonowanie wewnątrz rodzajów. Tendencja ta pozostaje w zgodzie z obserwacjami poczynionymi przez J.R. Harris, wypowiadającą się odnośnie segregacji rodzajowej wśród dzieci. Badaczka ta wskazywała, iż wewnątrz zróżnicowanych płciowo grup, dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają tendencję do podkreślania poczynionych przez siebie autokategoryzacji i wyraźnego zaznaczenia „*jestem taki sam jak chłopcy i jestem inny niż dziewczynki i vice versa*”<sup>3</sup>). Zasadne byłoby dokładniejsze zbadanie, w jaki sposób przez osoby znaczące tego typu wypowiedzi są wzmocniane, modyfikowane i powtarzane tak długo, aż zyskują status jedynej prawdy o płci<sup>4</sup>).

Inną kwestią wartą zaznaczenia jest znaczenie postaci wyodrębnionych na ilustracjach, które okazało się istotne statystycznie. Przewaga bohaterów względem bohaterek utrzymuje się zarówno w odniesieniu do pełnienia ról pierwszo- (odpowiednio 75,9% do 71,7%), jak i drugoplanowych (6,7% do 4,7%). Podobnie przedstawia się związek między płcią biologiczną a wiekiem postaci – do wieku nastoletniego utrzymuje się przewaga postaci żeńskich (największa dysproporcja obejmuje kategorię 11-19 lat: 53, 1% do 51,1%), a następnie następuje wzrost procentowego udziału postaci męskich, uzyskując w kategorii „starszy dorosły” przewagę (4% do 1,7%). Można przypuszczać, iż wraz z wkraczaniem w sferę publiczną zwiększa się liczba męskich aktorów społecznych, podczas gdy w wypadku pokazywania sytuacji domowych i szkolnych przestrzeń prywatna dominowana jest przez kobiety.

3. J. R. Harris, *Geny czy wychowanie?*, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski, 1998, s. 245.

4. Por. komunikaty noszące znamiona przemocy symbolicznej kierowane przez nauczycielki do dzieci w wieku przedszkolnym, (w:) M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007, s. 70-91.

Oprócz prezentacji wyników istotnych statystycznie, należy odnotować także te treści, których dostrzeżenie zależy od osobistego zaangażowania badacza/badaczki w daną tematykę. Nie stanowią one wartości procentowych, ponieważ sumują się do zera, ale symbolicznie i w odniesieniu do praktyk codzienności są niezwykle ważne. Obejmują one kategorie marginalizowane, ukryte, łatwe do przeoczenia, kiedy pobieżnie przegląda się podręcznik, bez należytej dbałości o istotne szczegóły. Odnoszę się do „narzucającej się nieobecności” osób z niepełnosprawnością, przynależących do mniejszości etnicznych czy religijnych bądź o innym niż biały kolorze skóry. W podręcznikach i ćwiczeniach do nauki języka niemieckiego niewiele można dostrzec tego typu różnorodności. Co ciekawe, jeśli pojawiała się jednostka wyróżniająca się z grupy jednolitej rasowo, był to chłopiec. Dość dodać, iż zdarzało się, że bohater występował przy tym w atrybutach odsyłających raczej do kolonialnych wyobrażeń o „inności” czy „obcości” niż do rzeczywistych przedstawień danej grupy etnicznej<sup>5</sup>).

## 2. Badania jakościowe

Badaniom jakościowym poddano wszystkie części podręczników *Ich und du*, *Eins Zwei Drei* oraz wybrane części *Hallo Anna i Kangookangoo Deutsch*. Poniższe studia przypadków oparte są o analizę wymyślonych postaci ludzkich, które w podręcznikach stają się nośnikami treści związanych z płcią i rodzajem wprost bądź w sposób niejawni.

Omawiane materiały obejmują cykl podręczników do nauki języka niemieckiego na poziomie A2. Ze względu na potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci w młodszym wieku szkolnym, na tym etapie kształcenia w materiałach edukacyjnych nie pojawiają się dłuższe czytanki czy skomplikowane opisy. Nacisk położony jest na skuteczne porozumiewanie się i wszechstronny rozwój kompetencji poznawczych, interpersonalnych oraz związanych

5. Por. ilustracja chłopca pochodzącego z bliżej nieokreślonej grupy rdzennych Amerykanów ubranego w kolorową kamizelkę i noszącego opaskę w zygzaki oraz pióro we włosach. (w:) L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk, *Eins, Zwei, Drei 1...*, s. 8.

## RAPORT

z funkcjonowaniem w grupie i w instytucji edukacyjnej. Zgodnie z tymi ideami, nadrzędne staje się „*wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur*”<sup>6</sup>). Zakładana jest przy tym kontynuacja nauki przez kolejne lata, zatem treści ułożone są w sposób umożliwiający ich powtarzanie, utrwalanie i rozszerzanie.

Metody nauczania języka obcego w klasach początkowych odnoszą się do etapu rozwojowego, na którym znajdują się dzieci. Postulowane jest stymulowanie ich sfery poznawczej poprzez angażowanie wszystkich zmysłów, oddziaływanie na całość kształt osobowości oraz nauka poprzez zabawę<sup>7</sup>. Efekty kształcenia zakładają, iż kończąc klasę pierwszą, uczeń/uczennica będzie „*formułować krótkie wypowiedzi o prostych strukturach gramatycznych oraz komunikować się w sytuacjach życia codziennego*”<sup>8</sup>). Oczekuje się również, iż osoba zaangażowana w proces uczenia się języka niemieckiego po zakończeniu pierwszego etapu edukacyjnego będzie potrafiła „*posługiwać się zwrotami używanymi na co dzień, rozumiała sens krótkich tekstów oraz prostych dialogów w historyjkach obrazkowych, czytała ze zrozumieniem oraz współpracowała z rówieśnikami w trakcie nauki*”<sup>9</sup>). Warto mieć na uwadze zakładane cele i pamiętać o tym, że pomimo ograniczonej ilości treści przyswajanych przez dziecko rozpoczynające naukę języka obcego, w analizowanych materiałach jest obecnych wiele zjawisk interesujących ze względu na rodzajowe konteksty edukacji wczesnoszkolnej.

## 2.1 JĘZYK W ANALIZOWANYCH PODRĘCZNIKACH

Forma gramatyczna stosowana w analizowanych podręcznikach w większości jest neutralna rodzajowo i ogranicza się do krótkich poleceń typu: pokoloruj, zobacz, wpisz, wklej, wysłuchaj. W *Ich und du* zdarzają się odstępstwa od tej reguły, obejmujące zarówno uwzględniającą obie płcie formę, jak w przykładzie: „*Pokoloruj zabawki. Jakich kolorów użyłaś/ użyłeś*”<sup>10</sup>). Ewenementem niespotykanym w innych materiałach jest wprowadzenie podwójnej formy gramatycznej po niemiecku i rozróżnienie: „*deine Freundin/ dein Freund*”<sup>11</sup>), co pozwala na odczytanie tekstu z perspektywy obu płci oddzielnie i niewątpliwie powinno służyć za przykład dobrej praktyki. Nie świadczy to jednak o nieobecności androcentrycznej perspektywy, która pojawia się w poleceniach typu: „*pokoloruj te owoce, które chciałbyś zjeść*”<sup>12</sup>) oraz opisie podręcznika i zeszytu ćwiczeń: nauczyciel, uczniowie oraz (pozornie) apłciowe słowo dzieci. W *Hallo Anna* także zdecydowano się na stosowanie formy „*dzieci*”<sup>13</sup>), zamiast bezpośredniego odniesienia do chłopców i dziewczynek. Polecenia w tym podręczniku ograniczają się do form typu: popatrz, ponumeruj, narysuj, zaznacz, przygotuj, powiedz, w związku z czym brak przykładów pozytywnego rozwiązania dylematów gramatycznego rodzaju.

We wstępie do podręcznika *Kangookango Deutsch* znajduje się odniesienie do różnorodności kultur i celów nauki obcego języka, co wymaga odnotowania zwłaszcza w kontekście zaleceń podstawy programowej. Wspomniany opis brzmi następująco:

Wiecie o tym doskonale, że na świecie żyją miliony dzieci w różnych krajach. Ubie-  
rają się różnie. Mają różne obyczaje. Mieszkają w różnych miastach, wsiach i róż-  
nych domach. No i mówią różnymi językami. Nie dogadamy się z nimi niestety po  
polsku<sup>14</sup>.

6. D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2003, s. 13.

7. W praktyce wskazania te realizowane są poprzez używanie pacynek dodawanych do podręczników oraz płyt CD.

8. Zob. S. Rypacka, *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III oraz IV-VI szkoły podstawowej*, [http://uploads.wszpwn.com.pl/uploads/oryginal/8/1/47409291\\_ProgramNauczaniaJęzykNiemiecki.pdf](http://uploads.wszpwn.com.pl/uploads/oryginal/8/1/47409291_ProgramNauczaniaJęzykNiemiecki.pdf), dostęp 01.06.15 r.

9. *Podstawa programowa. Język nowożytny. Klasy I-III*, s. 27, [http://jows.pl/sites/default/files/Podstawa%20programowa\\_j%C4%99zyki\\_tom3.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/Podstawa%20programowa_j%C4%99zyki_tom3.pdf), dostęp 01.06.15 r.

10. M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło, *op. cit.*, s. 26.

11. M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło, *op. cit.*, s. 76-77.

12. *Ibidem*, ilustrowany dodatek do podręcznika „Fur mein Portfolio”.

13. O. Swerłowa, *op. cit.*, s. 45-47.

14. H. Stasiak, E. Andrzejewska, A. Fuks, *op. cit.*

## RAPORT

Teksty poleceń w analizowanym materiale sformułowane są w języku neutralnym płciowo: czy umiesz...?, do gry potrzebujesz..., odpowiedź głośno na pytanie, umiem powiedzieć, co robimy? Wyjątek stanowi polecenie: „*umiem powiedzieć, że jestem zdrowa (zdrowy)*”<sup>15</sup>). Wszystkie czytanki są opatrzone poleceniem: „*Mamo przeczytaj dla mnie, babciu przeczytaj mi*”, co zwraca uwagę na wykluczenie mężczyzn z procesu edukacji. Ojcowie i dziadkowie są w tym aspekcie nieobecni, zmarginalizowani. Również prośby związane z przygotowaniem posiłków są kierowane jedynie do mamy i babci, co wzmacnia stereotypowy wizerunek kobiet jako związanych ze sferą opieki nad członkami rodziny<sup>16</sup>). W *Eins Zwei Drei* treści wizualne dominują nad językowymi poleceniami i komunikatami skierowanymi do odbiorców i odbiorczyń, zatem ten aspekt analizy został pominięty.

## 2.2 STEREOTYPOWE PRZEDSTAWIENIA

W odniesieniu do stereotypowych wizerunków i bezrefleksyjnego powielania schematycznych obrazów płci, każdy z analizowanych podręczników wpisuje się w tendencje przedstawiania płci wraz z zestawem określonych atrybutów. Znacznie różnią się natomiast skalą dostępnych alternatyw.

W *Ich und du* dziewczynki najczęściej chodzą w sukienkach i mają długie włosy, ale nie jest to stała reguła. Chłopcy natomiast, choć noszą wyłącznie krótkie włosy, to nie są grupą jednorodną. Wrażenie to wynika prawdopodobnie z zastosowanej techniki: łączenia kolaży zdjęć oraz rysunków. Nawet taki zabieg nie uchronił jednak autorkę przed jednostronnym przedstawieniem świata. Na zdjęciach brak jest osób chorych, starszych, z niepełnosprawnością, zróżnicowanych etnicznie. Nie występują również rodziny o różnym typie czy strukturze. Autorkom zdarza się także powielać stereotypowe wyobrażenia, ukazując chłopców jako niezdolnych do pomocy w kuchni czy samodzielnego pójścia na zakupy, ale są to przykłady jednostkowe<sup>17</sup>).

15. *Ibidem.*, s. 74.

16. *Ibidem.*, s. 97.

17. M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło, *op. cit.*, s. 25, 33.

W *Hallo Anna* główna bohaterka jest przedstawiana zawsze w tym samym zestawie ubrań, na który składa się sukienka i trampki, a jej najbliższy kolega z klasy chodzi w luźnych spodniach i bluzie. W odniesieniu do cech osobowości stereotypowo wpisanych w płęć, to o Annie sformułowane są zarówno komunikaty przeczące wizerunkowi wyuczonyj bezradności: „*nie boi się niczego, choć nie lubi pajaków*”<sup>18</sup>), jak i potwierdzające cechy kulturowo uważane za kobiece: „*jest bardzo uprzejma*”<sup>19</sup>). O Benno jest zaś sformułowany komunikat, wzmacniający przekonania o zdolnościach w dziedzinach ścisłych: „*jest dobry z matematyki*”<sup>20</sup>) oraz stereotypowych zajęciach i braku wypełniania obowiązków domowych:

[U]wielbia słuchać muzyki i grać na komputerze. Ale mama i siostra ciągle go o coś proszą<sup>21</sup>).

Co interesujące, w analizowanym materiale pojawiają się także postacie przełamujące stereotyp: dziadek aktywny zawodowo oraz ojciec opiekujący się małym dzieckiem, podobnie jak postacie dziewczynek chodzących w spodniach<sup>22</sup>) czy uczennic i uczniów o innym niż biały kolorze skóry<sup>23</sup>).

W *Kangookango Deutsch* role kobiet są przedstawione w odniesieniu do sfery związanej z opieką i dbaniem o innych, jak w przypadku mamy niosącej koszyki z prowiantem, pomagającej się pakować czy oferującej jedzenie<sup>24</sup>) oraz babci pieczącej ciastka i nakrywającej do stołu<sup>25</sup>). Wizerunek starszej pani jednak znacznie odbiega od stereotypu: chodzi ona w dresie, ma piłkę do siatkówki, hantle i lubi wspinać się po drzewach<sup>26</sup>). Podobnie jest z dziadkiem, który, choć siwy i lekko zgarbiony, to lubi

18. O. Swerłowa, *op. cit.*, s. 9.

19. *Ibidem.*, s. 12.

20. *Ibidem.*, s. 30.

21. *Ibidem.*, s. 71.

22. *Ibidem.*, s. 56.

23. *Ibidem.*, s. 16-17.

24. H. Stasiak, E. Andrzejewska, A. Fuks, *op. cit.*, s. 11, 12, 89.

25. *Ibidem.*, s. 93-94.

26. *Ibidem.*, s. 11, 12, 20, 24, 36, 37, 46.

skakać, bawić się oraz latać w powietrzu<sup>27</sup>). Podobnie jak inni przedstawiciele rodziny jest szczęśliwy, nie doskwierają mu żadne dolegliwości ani choroby.

W *Eins, Zwei, Drei* można odnaleźć skrajnie stereotypowe ilustracje przedstawiające:

▶ chłopca odzianego w skóry i stojącego na tle igloo. Jego wizerunek może wzmacniać wrażenie, iż mieszkańcy Arktyki nadal mieszkają w tego typu domach<sup>28</sup>);

▶ odznaczającego się wyglądem chłopca o ciemnej karnacji, noszącego opaskę w szlaczki i pióro we włosach, co powieli europocentryczne wyobrażenie o wyglądzie rdzennych Amerykanów<sup>29</sup>).

Należy też dodać, iż w materiałach wizualnych tej serii dziewczynki zawsze przedstawione są w sukienkach i z kokardami we włosach, nawet podczas swobodnych zabaw na podwórku czy gra w berka.

### 2.3 AKTYWNOŚCI WPISANE W PŁEĆ

Mimo, że w *Ich und du* różnice genderowe nie wysuwają się w analizowanym materiale na pierwszy plan, to są subtelnie zaznaczane. Pojawiają się zajęcia przypisane tylko dziewczynkom (działalność artystyczna w dziedzinie sztuk plastycznych) oraz tylko chłopcom (działalność techniczna, szczególnie związana z budowaniem, konstruowaniem), na ilustracjach znajdują się również zabawki skojarzone z konkretną płcią. Można zaobserwować ciekawą tendencję – o ile dziewczynki zyskały możliwość zabawy piłkami i autami, to próżno poszukiwać pokoi chłopięcych wyposażonych w domki dla lalek. Co więcej, widoczne jest płciowe kontinuum - aktywności podejmowane przez dziewczynki są również podejmowane przez matki i babcie (malowanie, pływanie), a podejmowane przez chłopców są związane z tym, co robią tata i dziadek (jazda konna, majsterkowanie). Z punktu widzenia edukacji prorównościowej, zastanawia również brak wizerunków osób, które przełamują stereotypy rodzajowe.

27. *Ibidem.*, s. 11.

28. L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk, *Eins, Zwei, Drei 1...*, s. 8.

29. *Ibidem.*, s. 16.

W większości ćwiczeń nie występują polecenia odnoszące się do płciowego podziału aktywności, chociaż pojawia się pytanie dotyczące tego, co robią dziewczynki, a co chłopcy na przerwie. Pod tekstem możemy zobaczyć ilustrację, na której dziewczynki i chłopcy pochłonięci odmiennymi zajęciami nie nawiązują żadnego kontaktu ze sobą (dziewczynki śmieją się, skaczą na skakance, bawią się w chowanego, a chłopcy biegają, śpiewają, grają w piłkę oraz w berka)<sup>30</sup>). Wśród licznych ilustracji znajdują się i takie, na których obie płcie wchodzi w interakcję (zabawa w berka i chowanego, rozmowa), ale, niestety, nie pojawia się analogiczne pytanie: Co dziewczynki i chłopcy robią wspólnie? Wrażenie odseparowania pogłębia dodatkowo przedstawienie dziewcząt i chłopców jako siedzących w osobnych ławkach.

W *Hallo Anna* przestrzenią rozgrywania się wydarzeń istotnych dla głównej bohaterki jest klasa szkolna, w której, w przeciwieństwie do innych analizowanych podręczników, dziewczynki i chłopcy siedzący w ławkach razem<sup>31</sup>). Po zapoznaniu się z kolejnymi materiałami wizualnymi w podręczniku i ćwiczeniach, można zauważyć, iż wszelkie działania przedstawione w tej serii podejmowane są w zróżnicowanych grupach. Dziewczynki i chłopcy razem liczą, grają w kości, bawią się pluszakami, jeżdżą na rolkach, malują, czytają i tańczą. Większość czasu spędzają, siedząc bądź grając w kręgu, co przypomina aktywności właściwe okresowi przedszkolnemu i w sposób bezstresowy przygotowuje do nauki w klasie pierwszej, prezentując w tym względzie dobre wzorce. Różnice płci nie są zaznaczone w żaden sposób, poza wyznacznikami wizualnymi.

Podobną wspólnotowość działań można zaobserwować w *Kangookango Deutsch*, ale ponieważ w tym podręczniku jedynym środowiskiem działań jest nuklearna rodzina, nie dowiadujemy się zbyt wiele na temat aktywności dziecięcych czy relacji z grupami rówieśniczymi. Główni bohaterowie: rodzeństwo Heidi i Tomi wszystkie czynności wykonują razem (oprowadzanie po ogrodzie, bieganie, skakanie, zabawa w chowanego, gra w piłkę,

30. M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło, *op. cit.*, s. 72.

31. O. Swerłowa, *op. cit.*, s. 16-17, 64, 43-44, 50-51, 59, 64-65.

## RAPORT

śpiewanie, pieczenie ciasteczek z babcią a nawet mycie się w jednej łazience), nie posiadają zabawek, indywidualnych zainteresowań czy znajomych. Rozmawiają albo ze sobą albo ze zwierzętami w ogrodzie. W *Eins Zwei Drei* na placu szkolnym dziewczynki zwykle nie bawią się z chłopcami, ale zajmują się własnymi aktywnościami, takimi jak żonglerka, skakanie na skakance, strzelanie z łuku, huśtanie się, zjeżdżanie ze zjeżdżalni. Chłopcy w tym czasie biegają, wspinają się, bawią w piaskownicy i huśtają, nie dążąc do nawiązania relacji z koleżankami<sup>32</sup>). Mimo wyraźnego zaznaczenia różnic w wyglądzie i przeznaczenia dla każdej z osób odrębnej przestrzeni w klasie, w podręczniku ukazane są także wspólne aktywności, takie jak śpiewanie, huśtanie się czy granie na gitarze i taniec<sup>33</sup>). Uczniowie i uczennice wspólnie przygotowują się również do świąt i wakacji<sup>34</sup>). Nie można zatem uznać, iż zakresy aktywności obu płci są zupełnie rozdzielne.

### 3. Wnioski i rekomendacje

Rozpoczynając naukę w szkole podstawowej, chłopcy i dziewczynki posiadają już szeroką wiedzę na temat stereotypów płci, choć nie zawsze potrafią ją wprost wyartykułować. Wzrastając w określonym środowisku społecznym, uczą się wpasowania w nieustannie modyfikowane oczekiwania pod kątem „właściwej” realizacji rodzaju. Niemal każde działanie jest oznaczone płciowo i oceniane w odniesieniu do schematów przypisanych każdemu i każdej z nas<sup>35</sup>). Za przekroczenie granic grozi alienacja, a bytowanie w ich ramach ogranicza szanse rozwojowe.

Szkoła jako miejsce „*harmonijnego i wszechstronnego rozwoju*”<sup>36</sup>) uczniów i uczennic nie może pozostawać obojętna na wyzwania związane z przemianami tożsamości płci. Zgodnie ze

strategią *gender mainstreaming*, perspektywa wrażliwa na tę tematykę powinna być włączana w całość działań podejmowanych działań i nie może być pomijana w myśleniu pedagogów i pedagogek. Należy wykorzystać każdą okazję ku temu, by kształtować postawy względem rodzaju w sposób odpowiedzialny i dopasowany do wieku osób uczestniczących w zajęciach. W związku z tym rekomenduje się, aby w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej:

- ▶ wprowadzono postacie wykonujące różnego typu zawody i podejmujące działalność w przestrzeni publicznej;
- ▶ zamieszczono ilustracje przedstawiające osoby starsze, o różnym stopniu sprawności czy z różnym zapleczem kulturowym oraz teksty odnoszące się do poszanowania i doceniania odmienności;
- ▶ oferowano uczniom i uczennicom wizerunki przełamujące stereotypy płci poprzez ukazywano osoby wychodzących poza schemat tego, co kulturowo wpisane w aktywności i zainteresowania chłopców oraz dziewczynek;
- ▶ wykazano większą dbałość o inkluzywny język, pozwalający kierować polecenia do obu płci oraz w dłuższych tekstach wymagających użycia zaimków wskazujących na rodzaj uwzględniać formę on/ona. ◀

32. L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk, *Eins, Zwei, Drei 2*, s. 22-23.

33. L. Halej, M. Kozubska, E. Krawczyk, *Eins, Zwei, Drei 3*, s. 8-9.

34. *Ibidem.*, s. 15, 24, 27-28.

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

36. Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, <http://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego-w-szkolach-podstawowych-gimnazjach-i-liceach.html>, dostęp 01.06.15 r.

## BIBLIOGRAFIA

- Chomczyńska-Rubacha M., *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2003.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
- Harris J.R., *Geny czy wychowanie?*, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski, 1998.
- Marciniak Z., *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, <http://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego-w-szkolach-podstawowych-gimnazjach-i-liceach.html>, dostęp 01.06.15 r.
- Podstawa programowa. Język nowożytny. Klasy I-III, [http://jows.pl/sites/default/files/Podstawa%20programowa\\_j%C4%99zyki\\_tom3.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/Podstawa%20programowa_j%C4%99zyki_tom3.pdf), dostęp 01.06.15 r.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- Rypacka S., *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III oraz IV-VI szkoły podstawowej*, [http://uploads.wszpwn.com.pl/uploads/oryginal/8/1/47409291\\_ProgramNauczaniaJęzykNiemiecki.pdf](http://uploads.wszpwn.com.pl/uploads/oryginal/8/1/47409291_ProgramNauczaniaJęzykNiemiecki.pdf), dostęp 01.06.15 r.

## 6

JĘZYK ROSYJSKI  
– RAPORT PRZEDMIOTOWY

Monika Popow

Analizowany podręcznik *Vremena. Kurs dla początkujących*<sup>1)</sup> przeznaczony jest dla klas pierwszych szkół gimnazjalnych.

Analizując podręcznik w odniesieniu do podstawy programowej, która zakłada, że na tym poziomie edukacji uczniowie i uczennice poznają podstawowe zwroty, służące komunikacji w życiu codziennym (a więc podstawowy zasób środków językowych), nie dziwi, że w podręczniku znajdują się teksty nierozbudowane, w większości w formie dialogów. Podręcznik nie zawiera między innymi przymiotników, których na tym etapie uczniowie nie potrafią jeszcze odmieniać, w związku z czym nie ma w nim rozbudowanych charakterystyk postaci. A analiza jakościowa prowadzona jest zatem przede wszystkim w oparciu o ilustracje i towarzyszące im podpisy.

Głównymi bohaterami i bohaterkami podręcznika są dwie dziewczynki Ira i Marta oraz dwóch chłopców – Adam i Anton. Ira i Anton mieszkają w Rosji, Marta i Adam w Polsce i w szkole uczą się rosyjskiego. Udzielona jest im stosunkowo równa ilość miejsca. W podręczniku występują ponadto ich rodzice, rodzeństwo, koleżanki i koledzy, a także grupa niepowiązanych z nimi postaci oraz osób zaliczanych do kategorii zbiorowych, takich jak uczestnicy i uczestniczki obozu międzynarodowego.

1. Raport sporządzony na podstawie analizy podręcznika R. Broniarz, E. Chamrajewa, E. Iwanowa, *Vremena 1. Kurs dla początkujących*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2009.

## RAPORT

Na podstawie analizy ilościowej zauważyć można przewagę liczby postaci męskich (27) nad żeńskimi (19). Biorąc pod uwagę liczbę wyodrębnionych postaci (49, włączając bohaterów zbiorowych), jest to przewaga znaczna. Nierówny podział widoczny jest również w rozdziale prezentującym przedstawicieli i przedstawicielki kultury rosyjskiej. Na trzynaście postaci, przedstawione są 4 kobiety, w tym jako jedno przedstawienie – członkini duetu Tatu. Wymienione kobiety to trzy piosenkarki i jedna tancerka, podczas gdy mężczyźni reprezentują różne zawody: dwóch pisarzy, dwóch poetów, dwóch kompozytorów, reżyser, aktor oraz fizyk, laureat pokojowej Nagrody Nobla. Jest to niewątpliwie nierówna reprezentacja, nieodzwierciedlająca faktycznego obrazu kultury rosyjskiej.

Wydaje się, że *Vremena 1* w ograniczonym stopniu promuje różnorodność zachowań oraz wielostronny rozwój chłopców i dziewczynek. Mimo iż odnaleźć można kilka przykładów różnorodnych sposobów spędzania czasu wolnego oraz ról zawodowych (na przykład mama Iry jest lekarką, która gra z córką w szachy), to kobiety częściej przedstawiane są podczas wykonywania pracy, w tym zawodów związanych z sektorem usług (kasjerki, sprzedawczynie) oraz pracy w domu, w tym w kuchni (np. ilustracja, na której dziewczynki przygotowują bliny)<sup>2</sup>. Chłopcy i mężczyźni częściej przedstawieni są w sytuacji spędzania czasu wolnego, w tym podróżowania. Pojawia się również element stereotypowego przedstawienia zabaw dziewczynki i chłopców (dziewczynki bawią się lalkami, chłopcy samochodami)<sup>3</sup>. Choć obie płcie przedstawione są w sytuacji uczenia się czy też bycia uczniem/uczennicą, jednak to najczęściej dziewczynki przedstawione są jako pilne uczennice, chłopcy natomiast jako mniej chętni do nauki, częściej nieprzygotowani.

Głównym bohaterom i bohaterkom poświęcona jest stosunkowo równa ilość miejsca. Wszyscy mają oni wiele zainteresowań, chętnie się uczą oraz interesują się kulturą rosyjską. Wszyscy czworo są w pełni sprawnymi, białymi nastolatkami. Pochodzą

z rodzin, w których rodzice mają wyższe wykształcenie. Mamy to lekarka i nauczycielka, natomiast ojcowie to ekonomista i inżynier. Mimo iż podział zawodów wskazuje na równą reprezentację (tradycyjnie przypisywany kobietom zawód nauczycielki jest w podręczniku reprezentowany również przez jednego z bohaterów – pana Wacława), są to zawody reprezentatywne wyłącznie dla klasy średniej. Co więcej, bohaterowie i bohaterki mieszkają wyłącznie w miastach. Również wyłącznie miasta pokazane są jako symbole kultury polskiej i rosyjskiej. Mamy tutaj zatem do czynienia z wyraźnym preferowaniem określonych klasowo i pochodzeniowo przedstawień.

Biorąc pod uwagę przesłankę rasy/pochodzenia etnicznego w podręczniku, w grupach pobocznych postaci studentów oraz uczestników i uczestniczek obozu międzynarodowego występują cztery postaci czarnoskóre, jedna o żółtym kolorze skóry oraz jedna o brązowym kolorze skóry. Do postaci o brązowym kolorze skóry należałoby również zaliczyć Aleksandra Puszkina, jednak jego pochodzenie etniczne nie jest w podręczniku wspomniane. Podobnie jak w przypadku pochodzenia społecznego, zaznaczyć należy, że wszystkie główne postaci są białe. Wszystkie postaci są również w pełni sprawne. Nie ma przedstawień postaci z niepełnosprawnością.

W analizowanym podręczniku stereotypowo przedstawione są związki pomiędzy kobietami i mężczyznami, a także emocjonalność kobiet. Mężczyźni przedstawieni są jako strona inicjująca kontakt (np. Anton pisze wiersz dla bohaterki o imieniu Inna, drugi chłopiec daje jej kwiaty). Muszą też zabiegać o kobiety, które są nieprzewidywalne emocjonalnie i obrażone (np. ilustracja przedstawiająca parę, która nie może się porozumieć w kwestii spędzania czasu<sup>4</sup>), czy też niezadowolona kobieta, której ktoś wręcza kwiaty<sup>5</sup>). Wszystkie przedstawione relacje mają charakter heteroseksualny. Tego typu przedstawienia utwierdzają obraz kobiet jako biernych w relacji z mężczyznami.

2. R. Broniarz, E. Chamrajewa, E. Iwanowa, *op.cit.*, s. 77.

3. *Ibidem*, s. 38.

4. *Ibidem*, s. 65.

5. *Ibidem*, s. 114.

Podsumowując, stwierdzić można, że podręcznik pokazuje różnorodne role kobiet i mężczyzn, ale mimo to znajdują się w nim stereotypy płciowe, przede wszystkim dotyczące relacji kobiet i mężczyzn oraz emocjonalności kobiet.

Najważniejszą rekomendacją, wynikającą z analizy, jest zatem zamieszczenie w podręczniku przedstawień niestereotypizujących emocjonalności kobiet. Drugą rekomendacją będzie natomiast zwiększenie różnorodności prezentowanych postaci, przede wszystkim poprzez ukazanie postaci z niepełnosprawnością oraz o większej różnorodności wiekowej. ◀

## 7

**JĘZYK WŁOSKI  
– RAPORT PRZEDMIOTOWY***Maria Serafinowicz***1. Wprowadzenie**

Opublikowana przez MEN podstawa programowa dotycząca języka włoskiego wśród celów nauczania stawia na pierwszym miejscu przede wszystkim nabycie kompetencji językowych. Uczeń/uczennica po każdym etapie edukacyjnym ma wykazać się znajomością gramatyki, leksyki, umiejętnością rozumienia tekstu oraz konstruowania wypowiedzi w mowie i piśmie. Nie pojawiają się cele wychowawcze, w tym uwrażliwienie na kwestie nierówności płciowych. W podstawie programowej do nauczania języków obcych nie pojawia się ani razu słowo: „płeć”, „gender”, „nierówności”, ani nawet „kobieta” czy „mężczyzna”. Również kwestie poznania kultury ograniczają się do zaznajomienia z leksyką z danych grup tematycznych.

Analizie jakościowej i ilościowej zostały poddane cztery podręczniki do nauki języka włoskiego. W wyborze konkretnych podręczników kierowałam się faktem, że są one najczęściej wybierane przez nauczycieli i nauczycielki uczące w szkołach publicznych, co zostało ustalone na podstawie list podręczników



## RAPORT

dostępnych na stronach szkół oraz w rozmowach z lektorami i lektorkami<sup>1</sup>).

Podręczniki do nauki języka włoskiego dopuszczone przez Ministerstwo Edukacji to głównie podręczniki na licencji włoskich wydawnictw. Autorzy podręczników starają się na ogół zapoznać ucznia/uczennicę z kulturą i historią Włoch. Mimo że wszystkie podręczniki są często uaktualniane i unowocześniane pod względem metodyki nauczania języka obcego, w różnym stopniu powielają zakorzenione w kulturze klisze i stereotypy. Z tego względu, tytułem wstępu do proponowanej analizy należy przyrzeć się pewnym cechom charakterystycznym języka i kultury włoskiej – o tyle, o ile mają one znaczenie dla kwestii sposobu reprezentacji płci kulturowej.

### 1.1 KULTURA WŁOSKA JAKO KULTURA TYPU MĘSKIEGO

Włochy są krajem patriarchalnym, katolickim i dość konserwatywnym. W typologii kultur zaproponowanej przez Geerta Hofstede, w ramach jednego z postulowanych przez niego wymiarów różnicowania, tj. podziału na kultury męskie i kobiece, kultura włoska została zaliczona do kultur typu męskiego. Zdaniem tego autora, kultury tego rodzaju charakteryzuje orientacja na wartości takie, jak pieniądze, sukces i przedmioty. Ponadto role płciowe są definiowane rozłącznie i nie dopuszcza się raczej przejmowania ról i zajęć kobiecych przez mężczyzn lub odwrotnie. Przeciwnie w kulturach żeńskich: wartość stanowią tutaj troska o innych i jakość życia, a jednocześnie akcentowana jest wzajemna zależność płci, bez nastawienia na bezwzględną dominację mężczyzn i realizację ich ambicji<sup>2</sup>. Dodajmy, że oprócz

kultur zdecydowanie męskich lub żeńskich, wyróżnia się również kultury w typie mieszanym<sup>3</sup>.

Jednym ze źródeł nierówności płciowych, wskazywanych przez badaczy i badaczki jest nierówne obciążenie kobiet nieodpłatną pracą domową, w tym odpowiedzialnością za wychowanie dzieci. Włosi hołdują idei tradycyjnej, wielopokoleniowej rodziny, w której za organizację życia rodzinnego w przeważającej mierze odpowiadają kobiety. Figura *la mamma* podniesiona jest do rangi sacrum, jednak jej funkcja w domu zredukowana jest głównie do usługowej. Tzw. *mammoni* (maminsynkowie) przeważnie mieszkają z rodzicami do ślubu, kiedy przechodzą pod opiekę innej kobiety<sup>4</sup>. Procent dorosłych osób, które decydują się pozostać w domu rodzinnym stale się zwiększa, na co niewątpliwie wpływ ma kryzys ekonomiczny i związane z nim bezrobocie młodych. Niezależnie od przyczyn, rodzice pozostają głównymi żywicielami, a kobiety opiekunkami swoich dzieci długo po osiągnięciu przez nich dojrzałości.

Analiza podręcznika prowadzona jest z perspektywy dyskursywno-analitycznej, według której podręcznik szkolny stanowi „medium dystrybucji dominującej wiedzy społeczno-kulturowej służące transmisji i legitymizacji ‘oficjalnych’ dyskursów, w toku pedagogicznej komunikacji”<sup>5</sup>).

Dlatego nie traktuję świata przedstawianego w podręczniku jako wiernego obrazu życia Włochów. Według przyjętej przeze mnie perspektywy jest to rzeczywistość postulowana, stanowiąca punkt przecięcia wielu narracji o męskości i kobiecości. Zasadniczo w analizie wyłania się konserwatywna, anachroniczna wręcz wizja społecznych ról kobiety i mężczyzny. Szczególnie na płaszczyźnie języka i sposobu przedstawiania ról zawodowych widoczna jest, większa niż w rzeczywistości, dominacja mężczyzn.

1. M. Mezzadri, P. E. Balboni, *Rete! Junior A. Corso multimediale d'italiano per stranieri*, Perugia: Guerra Edizioni, 2010 (Rete); T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente*, Roma: Edilingua, 2006 (NPI1); T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Quaderno degli esercizi*, Roma: Edilingua 2006 (NPIĆW); T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente*, Roma: Edilingua, 2009 (NPI2). W nawiasach zostały umieszczone skróty tytułów podręczników stosowane w tekście.

2. J. Mikulowski Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2003, s. 117.

3. *Ibidem*.

4. Według raportu instytutu badań społecznych Censis z 2012 roku ponad 60% osób pomiędzy 13-34 rokiem życia mieszka nadal z rodzicami. Jedna trzecia niezależnie od wieku pozostaje w domu rodzinnym, a 42% znajduje mieszkanie nie dalej niż pół godziny od miejsca zamieszkania matki. <http://www.coldiretti.it/News/Pagine/731---19-Settembre-2012.aspx>, dostęp 15.07.2015 r.

5. E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013, s. 70.

## RAPORT

Stanowi ona, moim zdaniem, podobnie jak wizualne reprezentacje kobiet w części podręczników, przejaw antyfeministycznego *backlashu*. W sytuacji, kiedy kobiety formalnie mogą ubiegać się o najwyższe pozycje w społeczeństwie, obliuguje się je do pięknego i wiecznie młodego wyglądu. Powoduje to, że część kobiet, która uważa, że nie wpisuje się w rygorystyczne kanony piękna, nie podejmuje rywalizacji na polu aktywności zawodowej bądź polityki. Inne zaś koncentrują się na konkurowaniu w sferze piękna i seksualnej atrakcyjności. Szczególnie w okresie kryzysu ekonomicznego mogą się pojawiać w kulturze tendencje, takie jak podkreślanie szczególnej roli kobiet w wychowaniu dzieci i prowadzeniu domu, mające na celu wypchnięcie kobiet z rynku pracy<sup>6</sup>. Jednocześnie w niektórych obszarach stosunki pomiędzy płciami są bardziej równościowe i demokratyczne.

### 1.2 ANDROCENTRYZM W JĘZYKU WŁOSKIM

Jezyk włoski posiada dwa rodzaje gramatyczne: męski i żeński. Logika nakazywałaby więc, żeby postaci męskie określane były rodzajem męskim, żeńskie natomiast żeńskim. Badacze i badaczki zwracają jednak uwagę na androcentryzm języka włoskiego. W 1987 Alma Sabatini wydała swoją głośną pracę *Seksizm w języku włoskim*, w której pisze o zasadzie androcentryzmu, według której mężczyzna jest rdzeniem i wokół niego obraca się i konstruuje lingwistyczne uniwersum<sup>7</sup>.

Jezyk nie jest przez użytkowników zastany, lecz przez kogoś i dla kogoś tworzony. Zmienia się pod wpływem praktyki społecznej, ale też odzwierciedla stosunki między płciami, występujące w rzeczywistym świecie. Jeśli przyjmiemy, że język jest narzędziem percepcji, opisu i klasyfikacji zjawisk, zdajemy sobie

sprawę, że rzeczywistość tę również wytwarza<sup>8</sup>. W języku włoskim samo słowo *uomo* ma podwójne znaczenie – odnosi się zarówno do osobnika rodzaju męskiego, jak i do człowieka jako takiego. Słowo *donna* natomiast oznacza tylko żeńskie przedstawicielki rodzaju ludzkiego. Dlatego sławne zdanie Protagorasa: „Człowiek jest miarą wszechrzeczy”, w języku włoskim nabiera dodatkowego wydźwięku, można je bowiem czytać jako „Mężczyzna jest miarą wszechrzeczy”. Alma Graham rozwija tę myśl pisząc, że jeśli grupa oznaczona jako A dzieli się na dwie podgrupy, z których jedna określana jest tą samą nazwą („A”), drugą zaś określa się inaczej (np. jako „B”), to nie ma wątpliwości, że grupa B jest grupą mniejszościową, podporządkowaną i niewidzialną. W myśl tych słów mężczyzna jest gatunkiem i normą, a kobieta podgatunkiem i wyjątkiem. Dlatego też – jak zauważa Sabatini – neutralizacja rodzaju męskiego w języku włoskim jest pozorna. Gdy mówimy „człowiek pierwotny”, wizualizujemy w umyśle osobnika męskiego. Podobnie ma się rzecz z dzisiejszymi nazwami zawodów: słowa „chirurg” lub „prezydent” narzucają nam obraz mężczyzny.

Jak w większości języków posiadających rodzaje gramatyczne, także w języku włoskim dużo emocji budzą żeńskie nazwy zawodów. Zarówno w języku mówionym, jak i pisanym, mając na myśli konkretne kobiety, używa się męskich nazw zawodów. Jest to szczególnie widoczne w przypadku zawodów stereotypowo postrzeganych jako męskie, łączonych z władzą, prestiżem i pieniędzmi<sup>9</sup>. Tak więc o ile przyjęła się żeńska forma *la professoressa*, używana w stosunku do nauczycielki w szkole, o tyle kiedy chodzi o wykładowczynię wyższej uczelni, wiele osób używa męskiej formy *il professore*. Mimo że nazwy takie, jak adwokatka, burmistrzynie czy naukowczynie budzą społeczny

6. Badania Piotra Perkowskiego dotyczące prasy kobiecej wydawanej w okresie PRL-u ukazują, jak zmieniła się narracja dotycząca gospodyń domowych, prowadzenia domu i wychowywania dzieci w zależności od zapotrzebowania na siłę roboczą kobiet na rynku pracy, zobacz: Perkowski P., *Aktywność zawodowa gospodyń domowych na łamach prasy kobiecej Polski Ludowej*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENE-TEIA, 2009, s. 289-315.

7. A. Sabatini, *Il sessismo nella lingua Italiana*, Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1993, s. 20.

8. B. L. Whorf, *Jezyk, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo KR, 1983, s. 284-285; E. Sapir, *Kultura, jezyk, osobowosc. Wybrane eseje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978, s. 88.

9. O tym, że w debacie publicznej człowiek utożsamiany jest z mężczyzną, a żeńskie końcówki przyjmują się szczególnie trudno w przypadku zawodów związanych z prestiżem, odpowiedzialnością i władzą oraz często są źle widziane przez same kobiety wykonujące takie zawody, gdyż ich zdaniem odbierają im powagi, pisała m.in. Agnieszka Graff: A. Graff, *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa: Wydawnictwo WAB, s. 35-43.

## RAPORT

opór, nie budzą go kucharka, opiekunka, praczka czy aktorka. Podobnie jak w języku polskim, zawody związane z opieką oraz dbaniem o ciało i wyglądem posiadają formę żeńską, której używanie nie budzi negatywnych emocji. Teoretycznie użycie końcówek powoduje, że od każdego zawodu można utworzyć formę żeńską. W praktyce, jeżeli w ogólnie wskazuje się na płęć, to częściej mówi się pani minister, pani senator, pani dyrektor niż senatorka, ministra, dyrektorka. Dodatkowo, zwracając się bezpośrednio do kobiet, używa się formy grzecznościowej *signora* lub (w przypadku panny) *signorina*, co powoduje, że kobieta funkcjonuje w przestrzeni publicznej zawsze w relacji do mężczyzny. W przypadku mężczyzny zwrot *signore* nie wskazuje stanu cywilnego.

Do używania męskich form przyczyniają się również same kobiety, często domagając się tego, aby tytułować je męską nazwą zawodu. Wynika to nie tylko z chęci podniesienia własnego prestiżu, lecz z faktu, że feministki drugiej fali, postulując równość kobiet i mężczyzn na rynku pracy, utożsamiały ją często z unifikacją. Sądono, że tytułowanie kobiet męskimi nazwami zrówna ich pozycję na rynku pracy z mężczyznami. Oczywiście to męska nazwa poprzez swoją rzekomą neutralność stała się obowiązującą. Przepisy dotyczące dyskryminacji na rynku pracy, ustanowione jeszcze w latach 70, stanowią, że nie można w ogłoszeniu o pracę podawać płci kandydata. Nieokreślenie płci w praktyce realizuje się jednak nie poprzez podawanie obydwu form rodzajowych, lecz formy męskiej – uniwersalnej i neutralnej<sup>10</sup>.

Podobnie jak w języku polskim, w czasie przeszłym (*participio passato*) czasownik ma rodzaj. Dochodzi zatem do tego, że nawet jeśli jedna z osób w grupie jest mężczyzną, bądź nieznana jest płęć osób, używa się formy męskiej. Wśród feministycznych rekomendacji można często odnaleźć postulat, aby w przypadku, gdy większość osób jest rodzaju żeńskiego, używać żeńskiej formy czasownika.

Jak pisała ponad trzydzieści lat temu Sabatini, równość nie polega na zrównaniu do męskiej normy, lecz na realnej możliwości pełnego rozwoju i samorealizacji dla wszystkich ludzi w ich różnorodności. Niestety nawet osoby podzielające ten pogląd przekonują w dobrej wierze, że kobieta jest równa mężczyźnie. Nikt nie twierdzi natomiast, że mężczyzna jest równy kobiecie. Niestety idea, że kobieta i mężczyzna są sobie równi, jest trudna do pomyślenia i powiedzenia w języku, w którym punktem odniesienia i nazwą gatunku jest „mężczyzna”<sup>11</sup>.

## 2. Analiza ilościowa

W poddanych analizie podręcznikach wyraźnie widać opisaną powyżej tendencję neutralizacji form męskich. Najczęstszym przypadkiem jest określanie grupy niejednorodnej płciowo rzeczownikiem rodzaju męskiego. Autorzy używają więc formy *ragazzi* (chłopcy) zamiast *ragazzi e le ragazze* (chłopcy i dziewczęta), *fratelli e sorelle* (bracia i siostry), *bambini e bambine* (dziecko płci męskiej i żeńskiej). W ponad 4% procentach przypadków kobiety określane były rodzajem męskoosobowym, natomiast określanie mężczyzn rodzajem żeńskim nie występowało.

Podobna tendencja występuje w przypadku grup osób („Włosi”, „młodzi”, „konsumenci”), gdzie konsekwentnie używa się rodzaju męskiego, mimo że z kontekstu można się domyślać, że chodzi o mężczyzn i o kobiety. Efekt wykluczenia kobiet pogłębiają częstokroć fotografie, na których widać grupę kobiet i mężczyzn, podpis natomiast informuje nas o imigrantach, bezrobotnych czy konsumentach.

Wśród pojawiających się w podręczniku bohaterów znacząco przeważają mężczyźni – przypada ich 1568 na 1029 kobiet. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni są przeważnie bohaterami ćwiczeń z materiałem wizualnym oraz ćwiczeń. Procentowo, bohaterowie płci męskiej dwukrotnie częściej niż kobiety przedstawiani są w tekstach źródłowych z ilustracjami oraz komiksach i historyjkach obrazkowych. Większość kobiet uwiecznio-

10. C. Robustelli, *Linee guida per l'uso del tenere nel linguaggio amministrativo*, s. 4, [http://www.rai.it/dl/docs/1354527785476guida\\_robustelli.pdf](http://www.rai.it/dl/docs/1354527785476guida_robustelli.pdf), dostępn. 15.07.2015 r.

11. A. Sabatini, *Il sessismo nella lingua Italiana*, Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1993, s. 99.

## RAPORT

na została natomiast na ilustracjach niezwiązanych treściowo z tekstem. W 187 przypadkach przedstawiono obie płcie razem, najczęściej w ćwiczeniach z materiałem wizualnym, lub tekście źródłowym z ilustracją.

Mężczyźni nieco częściej pokazywani byli jako postacie indywidualne (97,3% do 98,4%). Grupy samych mężczyzn lub samych kobiet, w których nie można było wyróżnić i policzyć jednostek, stanowiły nieznaczny odsetek bohaterów. Mężczyźni czterokrotnie częściej byli przedstawiani jako postacie rzeczywiste. Wśród bohaterek żeńskich więcej niż w przypadku mężczyzn było postaci wymyślonych, np. bohaterek literackich lub bohaterek zdań stanowiących przykłady gramatyczne. Zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn najwięcej bohaterów/bohaterek stanowili dorośli i nastolatki. Zgodnie z zaprezentowanym w analizowanych podręcznikach obrazem świata, w starożytności i średniowieczu nie było żadnych kobiet wartych wzmianki: jedyny wyjątek stanowi władczyni Egiptu Kleopatra. Do końca XIX wieku nadal znacząco dominują mężczyźni, kobiety pojawiają się zaś dopiero w wieku XX.

Istotne różnice dotyczyły też wieku bohaterów i bohaterek ukazanych w podręcznikach: 69,5% bohaterek i 74,8% bohaterów mieściło się w przedziale od 20 do 60 lat. W dalszej kolejności co do częstotliwości pokazywani byli nastolatki: 26,4% kobiet i 19,7% mężczyzn miało pomiędzy jedenaście a dwiętnaście lat. Najrzadziej bohaterami były niemowlęta: tylko 0,2% kobiet i żaden mężczyzna. Nie dziwi to jednak szczególnie, gdyż dzieci w tym wieku mają ograniczoną aktywność i możliwość komunikowania się ze światem. Są też znacząco młodsze niż uczniowie i uczennice korzystający z książki. Niepokojąca jest natomiast niska reprezentacja osób, które przekroczyły 60 rok życia (1,5% kobiet i 2,2% mężczyzn). Nie odpowiada to w żaden sposób rozkładowi wieku w społeczeństwach zachodnich i dziwi szczególnie, zważywszy na fakt ciągłego starzenia się społeczeństwa. Oswajanie ze starością, szczególnie starością kobiet, które w wieku podeszłym są podwójnie marginalizowane, staje się wobec tego faktu istotnym wyzwaniem. W tym kontekście należy też zwrócić uwagę na niski odsetek różnych kategorii wie-

kowych ukazanych wspólnie (0,2% wśród populacji kobiet, 1,1% mężczyzn oraz 19% w przypadku obu płci).

W podręcznikach ukazane były niemal wyłącznie osoby o białym kolorze skóry (97,3% kobiet i 96,5% mężczyzn). W omawianych podręcznikach nie odnajdziemy żadnej czarnej ani żółtej kobiety (dla mężczyzn reprezentacja wynosi 2,1% i 0,4%). Wśród mulatów jest tylko 0,5% kobiet i nie ma żadnego mężczyzny. Także Latynosi i hindusi stanowili margines bohaterów. Znacząca większość bohaterów (84,2%) i bohaterek (81,8%) mieszkała w krajach Europy Zachodniej i Południowej należących do Unii Europejskiej, w Niemczech (1,3% mężczyzn i 4,5% kobiet) oraz Krajach Europy Południowej poza UE (1,3% mężczyzn i 4,5% kobiet)<sup>12</sup>.

Zawód został określony jedynie w przypadku 57 kobiet i 128 mężczyzn. Aż 10,9% mężczyzn, w przypadku których określono zawód, zajmowało stanowiska kierownicze, podczas gdy kobiet-kierowniczek nie odnotowano. Mężczyźni prawie o połowę częściej byli przedstawicielami wolnych zawodów i inteligencji; częściej od kobiet wykonywali więc zawody wymagające wysokich kwalifikacji. Przedstawione w analizowanych podręcznikach kobiety to przede wszystkim uczennice i studentki oraz pracownice biurowe. O połowę częściej niż mężczyźni pracują też w handlu, najczęściej w sklepach z ubraniami i spożywczymi. Dwóch bohaterów męskich pracowało jako robotnicy i dwóch jako rolnicy; kobiet pracujących w tych zawodach również nie odnotowano. Bohaterki dwukrotnie częściej były bezrobotne. W perspektywie patriarchalnego charakteru kultury włoskiej omówionego we wstępie okazuje się, że w analizowanych podręcznikach typowy pracujący zawodowo mężczyzna (najczęściej profesjonalista, intelektualista, często kierownik) odpowiada

12. Także w polskich podręcznikach przedstawione jest uniwersum z wyraźnie zaznaczonym centrum, które stanowią kraje europejskie i Ameryka Północna z peryferiami, które w żaden sposób nie oddaje rzeczywistości, ale dużo mówi o istniejących stosunkach władzy, zob.: M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 17-18.

## RAPORT

temu kulturowemu ideałowi dużo lepiej niż kobieta (studentka, uczennica, ewentualnie sprzedawczyni lub bezrobotna).

Istotne różnice widać w typach relacji, w jakich przedstawieni są w analizowanych podręcznikach bohaterowie i bohaterki. Mężczyźni częściej niż kobiety przedstawiani są w relacjach koleżeńskich oraz jako synowie. Kobiety z kolei prawie dwukrotnie częściej od mężczyzn przedstawione są jako rodzice, a ponadto o jedną trzecią częściej funkcjonują w roli partnerki lub współmałżonki. Charakterystyczne jest to, że – uwzględniając fakt, iż jest ich o połowę mniej niż bohaterów męskich – kobiety nieproporcjonalnie często są określane w relacjach do innych ludzi. Jest to więc sytuacja odwrotna niż w przypadku zawodu, który był określony znacznie częściej w przypadku mężczyzn. Mężczyźni dwukrotnie częściej byli przedstawiani podczas aktywności w przestrzeni publicznej. Kobiety dwukrotnie częściej działały wewnątrz domu, w przestrzeni prywatnej, często jako żony i/ albo matki. W pewnym stopniu koreluje to z innym stwierdzeniem charakteryzującym kultury typu męskiego: „Męczyzna powinien rządzić, a kobieta wychowywać”.

We wszystkich analizowanych podręcznikach występowała znacząca nadreprezentacja mężczyzn jako autorów tekstów źródłowych i reprodukowanych dzieł sztuki. W NPI1 na jedną autorkę dzieła sztuki reprodukowanego w podręczniku, w tym przypadku piosenki, przypada trzynastu mężczyzn. W NPI2 przytoczono jeden tekst źródłowy, którego autorką była kobieta oraz jedenaście tekstów autorstwa mężczyzn. Jeszcze większa dysproporcja (jeden do piętnastu) występowała w przypadku innych niż literackie dzieł sztuki (utworów muzycznych, obrazów). W NPI3 w na cały podręcznik przypadła tylko jeden tekst literacki, autorstwa mężczyzny, a w Rete nie przywołano żadnych utworów literackich ani reprodukcji dzieł sztuki.

### 3. Analiza jakościowa

#### 3.1 PRACA W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ

Podręcznik dla początkowego etapu kształcenia (Rete) nie posiada wiele tekstu, a bohaterowie nie mają zbyt bogatych charakterystyk, dowiadujemy się o nich przeważnie wyłącznie ze szczątkowych informacji, takich jak wiek i imię. Kiedy wprowadzone zostają nazwy zawodów, widać jednak, że kobiety i mężczyźni tworzą binarny i komplementarny układ<sup>13</sup>. Mężczyźni wykonują zawód policjanta, mechanika, lekarza, rolnika, taksówkarza, urzędnika, murarza, informatyka. Kobiety to przeważnie nauczycielki<sup>14</sup>. Kobiety też kilkakrotnie pokazane są w roli gospodyni domowej<sup>15</sup>, żaden bohater książki nie pełni tej roli. Zawody wykonywane przez obydwie płcie to sprzedawca/sprzedawczyni, fryzjer/fryzjerka, urzędnik/urzędniczka.

W NPI zawody są przedstawione równie stereotypowo jak w Rete. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni są sprzedawcami, urzędnikami, pracownikami biurowymi i konduktorami. Natomiast przedstawiciele wymagających większych kompetencji i lepiej płatnych zawodów, takich jak dentysta czy informatyk, to prawie wyłącznie mężczyźni. Staje się to szczególnie widoczne w częściach dotyczących kultury i historii Włoch, gdzie pokazywane są postacie realne, historyczne lub nadal żyjące. Mężczyźni są przedstawicielami bardziej prestiżowych, wymagających kreatywności zawodów, takich jak artyści, wynalazcy. Reżyserzy to zawsze mężczyźni (na jedenastu nie przypada żadna reżyserka), a kobiety w filmie to wyłącznie aktorki. Podrzędny status i rolę kobiet w filmie oddaje cytata dotycząca Moniki Bellucci, o której autorzy piszą: „dzięki swojej niezwykłej urodzie i swojemu talentowi Monica Bellucci robi międzynarodową karierę”. Wśród piętnastu współczesnych piosenkarzy włoskich z kobiet wymieniona jest tylko Laura Pausini. Dysproporcja w sposobie przedstawiania kobiet i mężczyzn widać nawet w tak stereotypowo kobiecym

13. M. Mezzadri, P. E. Balboni *op. cit.*, s. 38, 39, 47, 85, 134.

14. *Ibidem*, s. 38, 39, 56, 58, 85.

15. *Ibidem*, s. 38, 39, 118.

## RAPORT

obszarze jak moda. Na szesnastu projektantów odzieży przypadają tylko dwie projektantki. Kobiety są za to przedstawiane jako modelki oraz konsumentki mody<sup>16</sup>.

Podobne upłciowienie zawodów występuje w NPI2. Podręcznik ukazuje wprawdzie kobietę adwokatkę, architektkę, a nawet panią, która zakłada własny butik<sup>17</sup>; zawody wymagające kreatywności oraz będące formą kreacji wykonują jednak niemal wyłącznie mężczyźni. Prawie wyłącznie mężczyźni są pisarzami (wyjątek stanowi Oriana Fallaci, w dość nietypowym jednak niejętęcie „List do nienarodzonego dziecka”), sławnymi śpiewakami (wśród których pojawia się jedna tylko kobieta, Maria Callas) i autorami oper, a także wynalazcami, naukowcami, malarzami i reżyserami. W części dotyczącej włoskiej literatury w NPI2, sprzedawczyni w księgarni prosi o pomoc w wyborze lektury zaczyna zgadywać, spod jakiego znaku zodiaku jest klient. Zapytana przez zdenerwowanego kupującego odpowiada, że nie czyta książek, jedynie horoskopy. Wyłącznie mężczyźni są najwyraźniej według autorów nie tylko pisarzami, ale i czytelnikami. Nawet praca w księgarni nie zachęca sprzedawczyni do sięgnięcia po ambitniejszą literaturę<sup>18</sup>. W tekście zapoznającym uczniów z historią Włoch nie pojawia się żadne nazwisko kobiety. Tylko w kadrach dwóch zdjęć można odnotować obecność kobiet w tłumie.

### 3.2 PRACA W DOMU: PODZIAŁ OBOWIĄZKÓW

Rodziny są przedstawione wspólnie najczęściej podczas posiłków<sup>19</sup>. Jednocześnie, w świetle wszystkich omawianych podręczników, posiłki w domu przygotowują (z jednym wyjątkiem) kobiety<sup>20</sup>. Głównie kobiety robią też zakupy, wybierając przy tym produkty, które lubią ich partnerzy<sup>21</sup>. Kobiety są wręcz wtłaczane w rolę gospodyni domowej. W zadaniu mającym na celu utrwalenie wiadomości o używaniu czasu przyszłego w NPI1 Chiara

jest pytana, kiedy wreszcie nauczy się gotować<sup>22</sup>. Trening bycia przyszłą matką otrzymuje też bohaterka historii z NPI2, która musi zajmować się rodzeństwem<sup>23</sup>.

Czasami pozostali członkowie rodziny również angażują się w prace domowe. Przykładami mogą być: syn wysłany przez matkę po zakupy, któremu trzeba dokładnie wytłumaczyć, co ma kupić lub dziecko, które (po upomnieniu matki) postanawia umyć naczynia<sup>24</sup>. Czasem mężczyźni robią sprawunki lub towarzyszą w nich partnerkom, jednak przedstawieni są jako niekompetentni i mało zaangażowani w to zadanie (np. Franco towarzyszący w zakupach Valeri zapomina listy sprawunków oraz gubi klucze<sup>25</sup>).

Za dom jednak wydaje się być odpowiedzialna kobieta, ewentualny wkład pozostałych członków rodziny opiera się na „pomaganii mamie”<sup>26</sup>. Jeśli natomiast na zdjęciu przedstawiony jest kucharz, to jest zawsze mężczyzna<sup>27</sup>. Sprawdza się tu zasada, że te same czynności, gdy wykonywane są w przestrzeni prywatnej, codziennie i nieodpłatnie, przypadają kobietom i są nisko cenione. Jeśli jednak wykonywane są w przestrzeni publicznej przez mężczyzn, ich prestiż wzrasta, stają się pracą (w sensie zarobkowym), a nawet sztuką. Kobiety troszczą się też o rodzinę i relacje w niej panujące. Dbają o zdrowie partnerów często wbrew ich woli, jak przyjaciółka i partnerka mężczyzny, który narzeka, że czuje się zmęczony, lecz nie jest w stanie zmienić niezdrowych nawyków<sup>28</sup>. W zadaniach często pojawia się postać matki, która nie pozwala grać synowi za dużo w gry komputerowe, budzi do szkoły lub napomina do nauki i przygotowywania się do egzaminów<sup>29</sup>.

16. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 122, 138, 139.

17. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 34.

18. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 24.

19. M. Mezzadri, P. E. Balboni *op. cit.*, s. 79, 82, 105, 106.

20. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 96, 105.

21. *Ibidem*, s. 118, 122, 126; T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 6.

22. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 76.

23. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 8.

24. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 48.

25. *Ibidem*, s. 128.

26. O narracji obecnej w polskich podręcznikach, według której udział pozostałych członków rodziny ogranicza się do fakultatywnego i odświętnego pomagania mamie, pisała Anna Wołosik, zob.: A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja\\_do\\_rownosci.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf), dostęp 24.07.2015 r.

27. *Ibidem*, s. 97; T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 44.

28. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 70-71.

29. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 23, 77.

## RAPORT

To kobiety odpowiedzialne są za wychowanie i opiekę nad dziećmi, wyjątek stanowi ojciec tłumaczący synowi historię starożytnego Rzymu oraz dziadek z fragmentu książki Gianni Rodari, który wprawdzie opowiada wnuczce bajkę, ale jest tym jednak wyraźnie znużony<sup>30</sup>. Ostatecznie daje jej pieniądze na gumę do żucia, aby pozwoliła mu wrócić do lektury gazety.

### 3.3 STOSUNKI MIĘDZY PŁCIAMI

Mężczyźni w przestrzeni publicznej przedstawieni są jako bardziej kompetentni, kreatywni i wykonujący bardziej prestiżowe zajęcia. Jednocześnie trudno o jednoznaczne stwierdzenie, że to mężczyźni dzierżą władzę w rodzinie. W tekście „Jedziemy w podróż” Aldo i Ugo rozmawiają o nadchodzących świętach<sup>31</sup>. Aldo chciał wyjechać do Zurychu w święta, ale jego żona zdecydowała pojechać sama do rodziców. Ugo przygotował zaś żonie niespodziankę i zaplanował wycieczkę po Europie. W następnym tekście dowiadujemy się, że małżeństwo nigdzie nie pojedzie, bo żona Ugo, również nie pytając go o zdanie, zaprosiła mamę na tydzień i już kupiła jej bilety. W PNI Elena opowiada mamie o tym, że pokłóciła się ze swoją przyjaciółką, która wyszła na kolację z Franco, chłopakiem Eleny. Chłopak twierdzi, że może wychodzić z kim chce, więc Elena w ramach odwetu umawia się ze swoim kolegą. W następnej rozmowie, w której relacjonuje problemy tacie, Elena zarzuca ojcu, że nie stoi po jej stronie i stwierdza, że tylko mama ją rozumie<sup>32</sup>.

Narracja podręczników marginalizuje kobiety w sferze publicznej, jednocześnie kreując wrażenie, że kobiety są paniami w domu: to one organizują życie rodzinne, gotują, a nawet podejmują decyzje. Jest to zgodne z potocznymi wyobrażeniami, według których *la mamma* dzierży władzę w domu. Jednocześnie jest to narracja „szyi, która kręci głową”, bowiem nieodpłatna praca domowa cieszy się mniejszym szacunkiem niż odpłat-

na praca na zewnątrz domu. W konsekwencji kobiety pracujące w domu uzależnione są ekonomicznie od partnerów<sup>33</sup>.

Jako pewne siebie i wyemancypowane w relacjach damsko-męskich przedstawiane są szczególnie młode kobiety. Bohaterka, której koleżanki spóźniają się na seans, zaczepia obcego chłopaka, który jej się podoba, co staje się początkiem ich związku. Również bohaterka Rete dzwoni do znajomego, aby zaprosić go na kolację. Bohaterki kłócą się z partnerami, bronią swoich poglądów, a czasem wręcz narzucają swoje zdanie. We wszystkich podręcznikach kobiety komentują bez skrepowania wygląd i urodę mężczyzn. Tendencja ta pozwala mówić o pewnej demokratyzacji stosunków między płciami. To osoby o silniejszej pozycji posiadają władzę spojrzenia, mogą podziwiać i oceniać osoby podporządkowane<sup>34</sup>.

Wyjątek stanowią modele ukazani kilkakrotnie na stronach podręczników. Jest to oczywiście ich praca, ale sama obecność mężczyzn modeli oraz rozbudowanie oferty odzieżowej adresowanej do mężczyzn świadczy w pośredni sposób o zwiększeniu zainteresowania mężczyzn swoim wyglądem. Z drugiej strony, autorzy jak Zbyszek Melosik wskazują, że większa dbałość o ciało i wygląd mężczyzn jest raczej triumfem kultury konsumpcyjnej, a nie oznaką demokratyzacji stosunków między kobietami, a mężczyznami<sup>35</sup>.

30. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 54, 61.

31. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 74.

32. *Ibidem*, s. 88-89.

33. Urząd Statystyczny w spisach powszechnych i innych badaniach statystycznych przyjmuje następującą definicję: *głową gospodarstwa domowego jest osoba, która całkowicie lub w przeważającej części dostarcza środków utrzymania danemu gospodarstwu domowemu. Jeżeli dwie lub więcej osób dostarczały środków utrzymania w jednakowym stopniu, za głowę gospodarstwa domowego uznano tę osobę, która tymi środkami rozporządza*. <http://wroclaw.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/spisy-powszechne/dane-nsp-psr-97/gospodarstwa-domowe-i-rodziny-w-województwie-dolnoslaskim-154/uwagi-metodyczne-282/>, dostęp 15.07.2015 r.

34. Dla Bourdieu spojrzenie jest formą władzy symbolicznej, domeną mężczyzn i manifestacją jego pozycji. Kobięcie przypisany jest status bycia widzianą, mężczyzna z kolei uprawniony jest, aby na kobietę patrzeć. Kobiety istnieją „przez i dla spojrzenia, są więc przedmiotem – dostępnym, przykuwającym wzrok, gotowym do użycia. Oczekuje się od nich, że będą ‘kobiece’, to znaczy uśmiechnięte, podleżące, uważne, dyskretne, wycofane”. P. Bourdieu, *Męska dominacja*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2004, s. 82.

35. Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Wolumin, 2002, s. 12-17.

## RAPORT

Jednocześnie wyłącznie kobiety ukazane są jako osoby, które dbają o wygląd i chcą się podobać. Ich wartość bywa mierzona wiekiem i atrakcyjnością fizyczną, jak w narracji Gianniego, który relacjonując problemy małżeńskie Martiny, stwierdza:

Jeśli sobie pójdzie [mąż Martiny] ostatecznie, to nie będzie koniec świata. Na początku będzie trudno, ale później dzieci dorosną i Martina, która jest nadal młoda znajdzie sobie innego partnera <sup>36</sup>.

Z wypowiedzi Gianniego można wywnioskować, że posiadająca dzieci Martina jest zobowiązana przede wszystkim do opieki nad nimi. Kiedy jednak dzieci dorosną, być może znajdzie nowego partnera. Wynika to jednak z faktu, że nadal jest młoda, tak więc bycie starszą kobietą w oczach Gianniego przekreślałoby szanse Martiny na nowy związek.

Mimo że mężczyźni w analizowanych podręcznikach przekraczają tradycyjną wizję męskości (dbają o wygląd, przyjaźnią się z kobietami, plotkują), to w jednym z podręczników pojawia się bohater macho, będący uosobieniem stereotypowego męczyzny południa. W przytoczonym tekście Luciano De Crescenzo chłopak zwany playboyem rozmawia w pociągu przez telefon po kolei z dwoma kobietami, obydwu wyznając miłość i wspominając upojne chwile, które razem spędzili. Podmiot liryczny wyraża się o playboyu pogardliwie, niechęć nie dotyczy jednak stosunku chłopaka do kobiet, tylko tego, że rozmową przeszkadza mu w lekturze. Kiedy inny współpasażer pozwala zadzwonić autorowi ze swojego telefonu, ten odzyskuje spokój i dobry humor <sup>37</sup>

### 3.4 SPOSOBY SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO

Ścisły podział ról przypisanych do płci kulturowej występuje też w sferze czasu wolnego. Wprawdzie obydwie płcie w czasie wolnym najczęściej spotykają się z przyjaciółmi, należy jednak zauważyć, że kobiety najchętniej wybierają się na wspólne zaku-

py, mężczyźni zaś oglądają mecze lub grają w piłkę nożną <sup>38</sup>. Kobiety znacznie częściej pokazane są, gdy uprawiają sport, głównie ćwicząc na siłowni <sup>39</sup>. W podręcznikach pojawia się również sfera zajęć wspólnych: występują w nich pary i grupy różnoopcio-we, które razem jedzą, oglądają telewizję, bawią się w dyskotekę oraz podróżują i robią zakupy <sup>40</sup>.

Mężczyźni interesują się sportem, przede wszystkim piłką nożną. W NPI2 jako tekst źródłowy przywołano fragment *Trzecich zapisków na pudełku od zapatek*, w których Umberto Eco drwi z przekonania fanów piłki nożnej, że każdy powinien pasjonować się tą piękną grą. W tym samym czasie, w przytoczonym fragmencie sam autor pisze o swoim szacunku do piłki i jednocześnie niechęci do kibiców <sup>41</sup>. W tym samym podręczniku pojawia się również dyrektor, który pozwala pracownicy wyjść wcześniej z pracy, aby kupić bilety na operę, prosi ją jednak, żeby wzięta też jeden dla jego żony, by on mógł w spokoju obejrzeć „Sportową niedzielę” <sup>42</sup>. O piłce nożnej rozmawiają w podręcznikach wyłącznie mężczyźni, pojawia się ona jako preferowany sposób spędzania czasu wolnego nawet w wywiadzie z Erosem Ramazzotti <sup>43</sup>. Kibicowanie i granie w piłkę nożną przedstawiane jest jako ważny element kultury włoskiej. Na żadnym ze zdjęć nie widać jednak kobiet lub dziewcząt grających w piłkę.

W rozdziale „Czas wolny” w Rete opisano zmiany w sposobach spędzania wolnego czasu, które dokonały się we Włoszech w ostatnich latach. Autorzy podręcznika opisują, że kiedyś mężczyźni wychodzili spotkać się z kolegami w barze, a ich żony zostawały w domu. Po drugiej wojnie światowej, zdaniem autorów, „żony zawsze miały mniej czasu wolnego, tak więc zawsze poświę-

36. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Quaderno degli esercizi...*, s. 47.

37. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 127.

38. *Ibidem*, s. 57, 58, 137; T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 8; T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Quaderno degli esercizi...*, s. 26.

39. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 29; M. Mezzadri, P. E. Balboni, *op. cit.*, s. 90, 119.

40. M. Mezzadri, P. E. Balboni, *op. cit.*, s. 95; T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Quaderno degli esercizi...*, s. 21, 50, 68.

41. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2...*, s. 80.

42. *Ibidem*, s. 86.

43. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1...*, s. 30, podkreślenie autorki.



## RAPORT

*caty go sprawom domowym i dzieciom*<sup>44</sup>). Dziś bar przestał być miejscem zarezerwowanym dla mężczyzn i chodzi się tam także z żonami lub narzeczonymi. Autorzy nie tłumaczą przyczyny tych zmian, nie poddają ich także ocenie. Wśród zmian, które się dokonały, autorzy wymieniają również częstsze uprawianie sportu przez Włochów. Na siłownię chodzą wszyscy: młodzi specjaliści, którzy szukają remedium na stres i siedzący tryb życia oraz gospodynie domowe, a także generalnie kobiety, które chcą osiągnąć idealną figurę<sup>45</sup>).

W tym krótkim fragmencie autorom udało się zawrzeć szeroki wachlarz stereotypów. Kobiety najwidoczniej nie są profesjonalistkami, najprawdopodobniej w ogóle nie pracują zawodowo. Mężczyźni natomiast nigdy nie zajmują się domem. Co więcej, nie ćwiczą, aby osiągnąć piękny wygląd, gdyż pragnienie bycia piękną i podziwianą zarezerwowane jest dla kobiet. Wszystkie kobiety bowiem, zdaniem autorów, chodzą na siłownię po to, żeby w wakacje móc założyć bikini. Z tego krótkiego fragmentu można również wywnioskować, że bikini można założyć tylko, o ile ma się idealną figurę, co tłumaczyłoby przynajmniej po części, dlaczego należy do niej dążyć. Problematyczne jest umieszczanie podobnych treści w podręczniku ewidentnie adresowanym do najmłodszych uczniów. Coraz więcej dziewczynek ma problemy z akceptacją własnego wyglądu, a okres dorastania łączy się z obniżaniem się u nich poczucia własnej wartości. Dlatego podręcznik nie powinien utrwalać skupienia na rozmiarze i wyglądzie kobiecego ciała. Wystarczy, że niepokoje dotyczące wagi i wyglądu umiejętnie podsyci reklama, wykorzystując je jako koło zamachowe rynku kosmetycznego. Również w NPI 1 pojawia się temat odchudzania. Laura zwierza się koleżance Verze, że chce się odchudzać przed zbliżającymi się wakacjami. Vera wprawdzie twierdzi, że Laura wygląda dobrze, ale udziela jej rad, co powinna zrobić, aby schudnąć<sup>46</sup>).

Na podstawie omawianego w Rete tekstu uczniowie i uczennice mają wykonać ćwiczenie polegające na opisanu sposobów

spędzania wolnego czasu Włochów i Włozek. Nie ma miejsca, aby wypisać zajęcia, którym oddają się oni wspólnie, co może pogłębiać postrzeganie zajęć i czynności jako przypisanych jednej płci. Jednocześnie uczniowie i uczennice mogą odnieść wrażenie, że czas wolny należy spędzać w grupach jedнопłciowych. Jest to dość paradoksalne, gdyż w rozdziale dotyczącym kuchni na większości fotografii i w tekstach ludzie jedzą całymi rodzinami, spotykają się też przy posiłkach ze znajomymi obojga płci.

### 3.5 WYGLĄD BOHATERÓW

W NPI1, NPIĆW ćwiczeniom często towarzyszą rysunki ludzi. Wizerunki kobiet i mężczyzn są na nich przeważnie zgodne z kulturowymi stereotypami. Kobiety noszą buty na obcasie, obciste garsonki, spódniczki i bluzki uwypuklające duże biusty i wąską talię. Stroje utrzymane są w jasnej kolorystyce czerwieni, różu i pomarańcu. Mężczyźni przeważnie ubrani są w ciemne marynarki i koszule oraz spodnie. Kobiety w zasadzie zawsze mają długie, starannie ułożone włosy, a wszyscy mężczyźni krótkie fryzury. Mniej przejawione są postacie przedstawione na fotografiach, aczkolwiek ich ubiór również zgodny jest z płcią kulturową. W NPI2 wygląd bohaterów/ek jest przedstawiony znacznie mniej stereotypowo. Także w Rete bohaterowie i bohaterki w podręczniku nie różnią się znacząco pod względem wizualnym. Kobiety i mężczyźni przedstawieni na rysunkach są ubrani w podobnym stylu i równie kolorowo. Kobiety mają często spódniczki i dłuższe włosy. Bardziej odbiegają od siebie wyglądem bohaterowie i bohaterki na zdjęciach.

### 3.6 WIELOKULTUROWOŚĆ

Podręcznik *Rete A* przeznaczony jest do nauki włoskiego na poziomie szkoły gimnazjalnej. Funkcję przewodników po podręczniku pełnią Włoch Claudio i Szwajcarka Anne. Na początkowym etapie edukacji często wprowadzane są nazwy różnych krajów i określenia ich obywateli. Dzieci uczą się mówić, skąd pochodzą i pytać o to samo rozmówców. Często jednak pokazane są dość stereotypowe wizerunki mieszkańców innych kontynentów. W części zatytułowanej „Projekt” kilkakrotnie widzi-

44. M. Mezzadri, P. E. Balboni, *op. cit.*, s. 118.

45. *Ibidem*, s. 119.

46. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1....*, s. 175.

## RAPORT

my na zdjęciu dzieci różnych narodowości i ras bawiące się lub pracujące wspólnie w klasie szkolnej. Część z nich poznajemy z imienia, dowiadujemy się jakie są z charakteru oraz poznajemy ich zainteresowania i rodzinę<sup>47</sup>). Autorzy unikają ukazywania osób z innych kultur jako groźnych lub egzotycznych Innych. Tylko w jednym ćwiczeniu poznajemy obywateli różnych krajów w strojach narodowych lub z typowymi atrybutami kojarzonymi z ich krajem pochodzenia: Włoch trzyma pizzę, Japończyk aparat fotograficzny, Niemiec ubrany jest w tyrolskie spodnie, a w rękę trzyma wielki kufel piwa, Francuz ukazany jest w berecie z bagnetką pod pachą, a Chinka nosi bambusowe, stożkowe nakrycie głowy<sup>48</sup>). W części „Projekt” pozostałe dzieci przedstawione na zdjęciach są ubrane po europejsku i różnią się od siebie wyłącznie rysami i odcieniem skóry. Niestety, o ile autorzy wykazują się wrażliwością na kwestie rasy i wielokulturowości, o tyle nie poświęcają tyle samo uwagi kwestii płci. Polecenie do zadania, które mają wykonać uczniowie i uczennice, brzmi: „*ascolta il tuo insegnante*”, co oznacza: posłuchaj swojego nauczyciela. Także w innych poleceniach autorzy proszą, aby zapytać o imię dwóch kompanów lub o pracę z kolegą<sup>49</sup>). Zarówno w NPI1 jak i w NPI2 uczniowie i uczennice mają napisać list do swojego kolegi. W podręcznikach można też odnaleźć męskie nazwy zawodów, nawet gdy z treści wynika, że wykonujące je osoby są kobietami. Najbardziej poprawny pod względem językowym jest podręcznik NPI2. Wynika to jednak nie z adresowania poleceń również do dziewcząt, lecz z takiej konstrukcji zdań, która nie wskazuje na płeć adresatów.

Również w NPI1 poznajemy przedstawicieli różnych narodowości. W pierwszym rozdziale „Witajcie!” widzimy na zdjęciu Marię z Brazyli, Hamida z Maroka czy Jane z Australii, poznajemy też przedstawicieli innych narodowości<sup>50</sup>). Nie dowiadujemy się jednak o nich nic ponad to, z jakiego kraju pochodzą. W dalszych rozdziałach poza czarnym mężczyzną w pociągu nie ma już osób

z innych kultur, nie ma też Włochów o innym niż biały kolorze skóry. Także w NPI1 i NPI2 brakuje wizerunków osób z innych kręgów cywilizacyjnych lub o innym niż europejskie pochodzeniu, podczas wykonywania codziennych czynności. W NPI2 w zadaniu opatrzonym zdjęciami z początku XIX wieku i współczesnym, uczniowie mają porównać sytuację włoskich imigrantów sprzed stu lat i osób migrujących dziś do Włoch i innych państw<sup>51</sup>). Na dalszych stronach uczniowie mogą zapoznać się z empatycznym wobec obcokrajowców zmuszonych opuszczać swoją ojczyznę, fragmentem książki Enzo Biagi oraz tekstem opisującym problem nielegalnych imigrantów i działania państwa mające na celu ich integrację z włoskim społeczeństwem<sup>52</sup>).

#### 4. Rekomendacje

Ważne wydaje się nie tylko zwiększenie reprezentacji kobiet wśród bohaterów, ale przede wszystkim ukazywanie obu płci w możliwie szerokim wachlarzu czynności, zainteresowań i uzdolnień. Postulowałabym także zwiększenie reprezentacji kobiet i mężczyzn działających wspólnie. Szczególnie istotne wydaje się promowanie przez podręczniki rzeczywistości, w której obowiązki i przywileje są równo dzielone między obydwie płcie, stąd wskazane jest przedstawianie kobiet partycypujących w życiu publicznym i zajmujących prestiżowe stanowiska oraz mężczyzn zajmujących się dziećmi i domem.

Jeżeli podręcznik ma stać się nie tylko odzwierciedleniem zastanej rzeczywistości, ani tym bardziej sposobem forsowania i legitymizowania świata opartego na nierównościach, należy uwzględnić w podręcznikach politykę różnorodności, mającą na celu obronę interesów grup marginalizowanych i dyskryminowanych. Należy promować rzeczywistość, w której osoby różnych wyznań, nieheteroseksualne, o innym niż biały kolor skóry, stare i z niepełnosprawnością, w pełni partycypują w życiu publicznym. Na wczesnych etapach edukacji pożądanym jest moim zdaniem przedstawianie różnorodności, szczególnie w perspek-

47. M. Mezzadri, P. E. Balboni, *op. cit.*, s. 36, 40, 61, 120, 141.

48. *Ibidem*, s. 126.

49. *Ibidem*, s. 17, 34.

50. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 1....*, s. 9, 21.

51. T. Marin, S. Magnelli, *Nuovo Progetto Italiano 2....*, s. 158.

52. *Ibidem*, s. 163.

## RAPORT

tywie lokalności i codzienności, np. przez przedstawianie dzieci i dorosłych bawiących się, pracujących i uczących razem, niezależnie od dzielących ich różnic. Dotyczy to także reprezentacji rodzin niepełnych, rekonstruowanych oraz takich, w których rodzice są tej samej płci. Wierzę, że zaowocowałyby to nie tylko wzrostem tolerancji na inność (która zresztą po pewnym czasie staje się codziennością i normalnością), lecz także nie marginalizowałyby i nie budowały poczucia bycia gorszym u uczniów odbiegających w charakterystykach od bohaterów przedstawianych w podręcznikach. Utożsamianie się z treściami obecnymi w książkach wpływa z kolei pozytywnie także na sam proces / uczenia się/nauczania i wychowania.

Istotna też jest wrażliwość na język, który stanowi ramy naszego funkcjonowania w świecie. Optowałabym za uwzględnianiem żeńskich końcówek, używaniem żeńskich nazw zawodów oraz adresowaniem zadań i poleceń do uczniów i uczennic. Interesujący wydaje się też postulat włoskich językoznawczyń, aby w stosunku do grupy, gdzie przewagę stanowią kobiety używać rodzaju żeńskiego. Ewentualne zarzuty, że spowoduje to pewne zamieszanie, wydają się bez podstawne. Aktualnie w stosunku do grupy dwudziestu kobiet i jednego mężczyzny użyjemy czasownika o końcówce męskiej, co nie tylko zafatyszowuje rzeczywistość, ale i buduje przekonanie o większej istotności mężczyzn. Zdanie: „Kasia, Ola, Magda i Wojtek pojechały na wycieczkę” wydaje się lepiej odzwierciedlać rzeczywistość niż: „Kasia, Ola, Magda i Wojtek pojechali na wycieczkę”. Postuluję również używanie żeńskich końcówek i nazw zawodów oraz unikanie określenia stanu cywilnego przed nazwiskami kobiet. ◀

## BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P., *Męska dominacja*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2004.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska, D., *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, (w:) M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 17-30.
- Graff A., *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa: Wydawnictwo WAB, 2003.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Wolunin, 2002.
- Mikulowski-Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2003.
- Perkowski P., *Aktywność zawodowa gospodyń domowych na łamach prasy kobiecej Polski Ludowej*, (w:) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA, 2009, s. 289-315.
- Robustelli C., *Linee guida per l'uso del tenere nel linguaggio amministrativo*, s. 4, [http://www.rai.it/dl/docs/135452785476guida\\_robustelli.pdf](http://www.rai.it/dl/docs/135452785476guida_robustelli.pdf), dostęp 15.07.2015 r.
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość, Wybrane eseje*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978.
- Wołosik A., *Edukacja do równości, czy trening uległości?*, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja\\_do\\_rownosci.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf), dostęp 15.07.2015 r.
- Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2013.
- Whorf B.L., *Język, myśl i rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo KR, 1983.
- Uwagi metodyczne do spisu powszechnego zawierające podstawowe definicje i klasyfikacje pojęć, <http://wroclaw.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/spisy-powszechne/dane-nsp-psr-97/gospodarstwa-domowe-i-rodziny-w-województwie-dolnoslaskim-154/uwagi-metodyczne-282/>, dostęp 15.07.2015 r.

# 8 JĘZYK FRANCUSKI – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Marta Mazurek, Iwona Szwoch

Poniższy raport przedstawia wyniki analizy ilościowej i jakościowej, której przedmiotem były dwa podręczniki do nauki języka francuskiego: *Le Mag 1* (dla gimnazjalistów i gimnazjalistek)<sup>1)</sup> oraz *Version Originale* (dla uczniów i uczennic szkół ponadgimnazjalnych)<sup>2)</sup>. Celem była analiza treści wymienionych podręczników w odniesieniu do przyjętej w projekcie perspektywy i przedstawienie wniosków i rekomendacji, które z niej wypływają.

Oba podręczniki skierowane są do młodzieży, która rozpoczyna naukę języka francuskiego w wymiarze 2-3 godz. tygodniowo (w tzw. wariancie podstawowym). Podstawowym celem nauki języka francuskiego przy użyciu analizowanych podręczników jest opanowanie języka w stopniu umożliwiającym podstawową komunikację niezbędną do radzenia sobie w sytuacjach życia codziennego. Zgodnie z wymogami nowej podstawy programowej, podręczniki do języka francuskiego dopuszczone przez MEN przygotowują do egzaminu gimnazjalnego, jak również – zgodnie z wytycznymi Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego – do egzaminów DELF na poziomach A1/A2 dla grupy początkującej oraz A2+/B1 dla grupy kontynuującej naukę języka po szkole podstawowej. Po gimnazjum uczeń/uczennica powinien/powinna więc opanować podstawowe struktury języ-

ka obcego, które umożliwiłyby realizację następujących kompetencji: znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi, przetwarzanie wypowiedzi<sup>3)</sup>.

Obok wyżej wymienionych celów językowych należy wziąć pod uwagę cele interkulturowe, bowiem oprócz opanowania umiejętności komunikowania się w języku obcym, uczeń/uczennica, poprzez naukę języka francuskiego, dzięki tym podręcznikom ma okazję zapoznać się z tzw. krajami obszaru frankofonii oraz może obserwować i porównywać różnice i podobieństwa interkulturowe i cywilizacyjne. Poznaje życie codzienne, tradycje i ogólne obyczaje ludzi postępujących się językiem francuskim, a nabyte informacje będzie mógł/mogła wykorzystać w innych sytuacjach czy działaniach. W odniesieniu do kwestii badanych w projekcie „Gender w podręcznikach” należałoby uzupełnić, że dzięki poznawaniu rzeczy nowych i innych niż te, które znał/a dotychczas, uczeń/uczennica uczy się, które zachowania są społecznie naganne (rasizm, ksenofobia, seksizm) oraz kształtuje postawę otwartości i tolerancji. Z kolei w odniesieniu do tak sformułowanych założeń interkulturowych na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że badane podręczniki nie dają wielu możliwości realizacji celów interkulturowych, zwłaszcza w zakresie postawy otwartości wobec różnorodności społecznej/kulturowej.

## Prezentacja wybranych wyników analizy ilościowej

Ogółem w dwóch podręcznikach pojawiło się 447 postaci, 193 postaci męskich i 135 rodzaju żeńskiego. Liczba reprezentacji mężczyzn i kobiet jest porównywalna w tekstach źródłowych, zadaniach, ćwiczeniach oraz na ilustracjach, podczas gdy w jednostkach skategoryzowanych jako „Zadanie, ćwiczenie

1. C. Himber, C. Rastello, F. Gallon, *Le Mag Methode de français*, A1, Paryż: Hachette, 2006.

2. M. Denyer, A. Garmendia, M-L. Lions-Olivieri, *Version Originale Methode de français*, A1, Barcelona: Maison des langues, 2009.

3. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki Obce. Szkoła Podstawowa, Gimnazjum, Liceum*, [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_3.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf), dostęp 15.07.2015 r.

## RAPORT

z materiałem wizualnym” postaci rodzaju męskiego jest o ponad 10 pkt. proc. więcej niż postaci rodzaju żeńskiego (tabela 1).

**Tabela 1. Reprezentacja płci analizowanych postaci w różnych typach materiału.**

			Rodzaj materiału					Ogółem
			'Tekst źródłowy'	'Tekst źródłowy z ilustracją'	'Zadanie, ćwiczenie'	'Zadanie, ćwiczenie z materiałem wizualnym'	'Ilustracja, rysunek, rycina, fot. z podpisem, opisem'	
Płeć	'Żeńska'	Liczebność	9	14	24	65	23	135
		%	6,7%	10,4%	17,8%	48,1%	17,0%	100,0%
	'Męska'	Liczebność	13	17	27	114	22	193
		%	6,7%	8,8%	14,0%	59,1%	11,4%	100,0%
	'Obie płcie'	Liczebność	5	15	5	64	30	119
		%	4,2%	12,6%	4,2%	53,8%	25,2%	100,0%
Ogółem	Liczebność	27	46	56	243	75	447	
	%	6,0%	10,3%	12,5%	54,4%	16,8%	100,0%	

Źródło: Badania własne.

Przyjętą jednostką analityczną w części ilościowej analizy była postać ludzka – rzeczywista lub wymyślona, literacka, baśniowa bądź półludzka, a w badanych podręcznikach pojawiły się reprezentacje wszystkich typów postaci. Co ciekawe, nieliczne obecne istoty baśniowe/mityczne/boskie reprezentowane są w tych podręcznikach wyłącznie przez postaci kobiece (Tabela 2).

**Tabela 2. Płeć a typ analizowanych postaci.**

			Typ postaci			Ogółem
			Postać/cie ludzkie rzeczywiste i historyczne	Postać/cie ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie bez odniesienia do rzeczywistych postaci	Postać boska, mityczna, baśniowa, półludzka	
Płeć	'Żeńska'	Liczebność	16	2	1	19
		%	84,2%	10,5%	5,3%	100,0%
	'Męska'	Liczebność	33	0	0	33
		%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	'Obie płcie'	Liczebność	2	0	0	2
		%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ogółem	Liczebność	51	2	1	54	
	%	94,4%	3,7%	1,9%	100,0%	

Źródło: Badania własne.

W analizowanym materiale zauważalna jest ogromna przewaga osób o białym kolorze skóry (90,8% ogólnej liczby postaci), co nie do końca odzwierciedla tendencje demograficzne kraju znanego z wielokulturowości (10,23% ludności Francji stanowią Arabowie, 3,64% to osoby pochodzenia afrykańskiego, 1,58% to Metysi, 1,11% Azjaci, 0,79% Romowie)<sup>4</sup>). Kilka postaci o ciemnym kolorze skóry zachowuje etniczne imiona (np. Abed – pochodzenia arabskiego czy Manu – hebrajskiego), które są rzadko spotykane w społeczeństwie francuskim. Można zatem wywnioskować, że te postaci są traktowane jako egzotyczne.

Ponadto, w analizowanych podręcznikach połowa prezentowanych postaci to osoby dorosłe, jednak tylko niecałe 5% to osoby powyżej 60 roku życia. O ile nastoletnia młodzież, do której kierowany jest podręcznik, jest po osobach dorosłych (20-60 lat) drugą pod względem liczebności grupą wiekową reprezentowaną w podręcznikach, o tyle we wszystkich kategoriach wiekowych przeważa reprezentacja postaci męskich (Tabela 3).

4. *La question ethnique en France*, <http://france-ethnique.blogspot.com/>, dostęp 15.07.2015 r.

Tabela 3. Płeć a wiek analizowanych postaci.

Płeć		Liczebność	Wiek postaci					Ogółem
			Małe dziecko 4- 10 lat	Nastolatek 11 - 19	Dorosły 20-60	Starszy dorosły 60 +	Różne kategorie wiekowe razem	
Płeć	'Żeńska'	Liczebność	1	41	60	5	2	109
		%	0,9%	37,6%	55,0%	4,6%	1,8%	100,0%
	'Męska'	Liczebność	0	65	76	8	11	160
		%	0,0%	40,6%	47,5%	5,0%	6,9%	100,0%
	'Obie płcie'	Liczebność	1	37	28	4	37	107
		%	0,9%	34,6%	26,2%	3,7%	34,6%	100,0%
Ogółem	Liczebność	2	143	164	17	50	376	
	%	0,5%	38,0%	43,6%	4,5%	13,3%	100,0%	

Źródło: Badania własne.

Reprezentacja różnych grup wiekowych rozkłada się różnie w zależności od podręcznika. I tak, np. w podręczniku *Version Originale* można zauważyć przewagę osób młodych, do których kierowany jest podręcznik – ok. 72%. 25% postaci to osoby dorosłe, ale tylko ok. 3% to osoby starsze, które w tym podręczniku figurują na ilustracjach w towarzystwie rodziny bądź w formie portretu jako postać historyczna. W konsekwencji uczniowie i uczennice otrzymują wizję społeczeństwa, w którym seniorzy odgrywają znikomą rolę. Tymczasem społeczeństwo francuskie się starzeje z uwagi na długość życia i niski przyrost naturalny. Osoby starsze w wieku ok. 65 lat stanowią 17,5% społeczeństwa. Jedna na 10 osób osiąga wiek 75 lat. W ciągu ostatnich 10 lat liczba osób w wieku 60 lat i powyżej wzrosła o 23,8% i prawie dorównuje liczbie osób w wieku lat 20 (24,7%)<sup>5</sup>. Oznacza to, że analizowane podręczniki nie odzwierciedlają procesów demograficznych zachodzących w rzeczywistości w społeczeństwie francuskim.

5. Informacje dotyczące struktury wieku społeczeństwa francuskiego są dostępne na przykład na stronie: [http://www.insee.fr/fr/mobile/etudes/document.asp?reg\\_id=0&id=3806](http://www.insee.fr/fr/mobile/etudes/document.asp?reg_id=0&id=3806), dostęp 15.07.2015 r.

## Prezentacja wyników analizy jakościowej

Istotną rolę w prezentowaniu postaci stanowi jej zawód, do tego stopnia, że wiele z postaci nie ma imion i definiuje je rola zawodowa. W obu podręcznikach postaci wykonują profesje, które cieszą się społeczną estymą, którym przypisuje się sławę, sukces i pieniądze, takie jak np. piłkarz, dziennikarz, modelka. Brak tu miejsca na zawody o większym stopniu pospolitości. Choć pewne role zawodowe prezentowane w podręcznikach przypisywane są zarówno kobietom, jak i mężczyznom (np. piosenkarz/piosenkarka, nauczyciel/ka, aktor/ka, model/ka), jednak daje się zauważyć pewien podział na zawody męskie (kierowca lub dyrektor) i żeńskie (nauczycielka).

### Ilustracja 1.



Źródło: M. Denyer, A. Garmendia, M-L. Lions-Olivieri, *Version Originale Methode de français, A1*, Barcelona: Maison des langues, 2009, s. 96.

W obu podręcznikach można również zauważyć przewagę, jeśli chodzi o różnorodność zawodów wykonywanych przez mężczyzn w porównaniu z przedstawionymi zawodami wykonywanymi przez kobiety (dochodzi np. piłkarz, podróżnik, pilot, kierowca autobusu, nauczyciel, dziennikarz, operator, architekt, tancerz, sportowiec, piosenkarz, kelner, trener, projektant mody, aktor, piosenkarz, cyrkowiec). Podręczniki prezentują również stereotypowy podział ról społecznych (Ilustracja 2): na przykład

## RAPORT

w kuchni pokazywane są tylko kobiety i tylko kobiety gotują, sprzątają czy też zajmują się dziećmi<sup>6</sup>.

## Ilustracja 2.



Źródło: C. Himber, Ch. Rastello, F. Gallon, *Le Mag Methode de français, A1*, Paryż: Hachette, 2006, s. 80.

W drugim z omawianych podręczników współczesne kobiety przedstawiane są jako wykonawczynie prac remontowych, co można by uznać za pewne przełamywanie stereotypowego podziału ról na kobiece i męskie. Jednakże należy zauważyć, że to przełamanie nie jest symetryczne: brak jest tutaj przedstawień mężczyzn, którzy spędzają aktywnie czas z rodziną bądź wypełniają jakieś obowiązki domowe. Sfera domowa zdaje się należeć do kobiet (Ilustracja 3).

## Ilustracja 3.



Źródło: M. Denyer, A. Garmendia, M-L. Lions-Olivieri, *Version Originale Methode de français, A1*, Barcelona: Maison des langues, 2009, s. 121.

Co ciekawe, rozdzielność płci bywa tutaj podkreślana również poprzez zabieg umieszczania na jednej stronie tylko postaci męskich oraz poświęcania oddzielnej strony kobietom, co ilustruje przykład:

## Ilustracja 4.



Źródło: M. Denyer, A. Garmendia, M-L. Lions-Olivieri, *Version Originale Methode de français, A1*, Barcelona: Maison des langues, 2009, s. 125.

W jednym z podręczników poza postaciami fikcyjnymi przedstawione są postaci historyczne, takie jak prezydent Charles de Gaulle, Król Słońce Ludwik XIV oraz wynalazcy kina Bracia

6. Zob. M. Denyer, A. Garmendia, M-L. Lions-Olivieri, *op. cit.*, s.104,106,107; C. Himber, C. Rastello, F. Gallon, *op. cit.*, s. 53, 64, 80.

## RAPORT

Lumières, a także dwie sylwetki znanych kobiet – Marie-Antoinette i Joanna d’Arc<sup>7</sup>). O ile w przypadku postaci męskich podręcznik przedstawia je jako postaci indywidualne, znane ze swoich funkcji lub dokonań (podobnie jak przedstawieni Francuzi walczący w czasie rewolucji francuskiej, wojny stuletniej oraz świętujący zwycięstwo nad faszyzmem), o tyle Marie-Antoinette jest przedstawiona jako żona Ludwika XVI, a w opisie heroicznej postaci Joanny d’Arc akcent jest położony również na jej wygląd.

W odniesieniu do innych kwestii znaczących z punktu widzenia założeń zawartych w projekcie, należy stwierdzić, że w żadnym z omawianych podręczników nie ukazane są postaci z niepełnosprawnością czy o niskim/bardzo niskim statusie ekonomicznym. Oba podręczniki przedstawiają świat, w którym istnieją tylko osoby zdrowe, uśmiechnięte, szczęśliwe, które odniosły sukces. Nie ma sytuacji, w których postaci odczuwałyby strach czy smutek, brak również odniesień do sytuacji konfliktu. Prezentowane postaci są szczupłe, tylko w jednym przypadku na potrzeby ćwiczenia słownictwa (antonimów szczupły-gruby) widnieje ilustracja prezentująca osobą otyłą<sup>8</sup>). Ukazana w podręcznikach rzeczywistość jest zatem pozbawiona odniesień do realnego świata i różnorodności ludzi – jeśli chodzi o wygląd, podręczniki nie odzwierciedlają zatem obrazu społeczeństwa ani zasad jego funkcjonowania.

Natomiast jeśli chodzi o kwestię inkluzywności języka, to w przypadku obu podręczników polecenia są napisane po francusku, w drugiej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej. W przypadku zadań, w których uczeń/uczennica mają współpracować z kolegą lub koleżanką, najczęściej używane jest słowo *camarade* lub *les camarades*, które może odnosić się zarówno do rodzaju męskiego, jak i żeńskiego<sup>9</sup>).

7. Np. Himber C., Rastello C., Gallon F., *op. cit.*, s. 44-45.

8. *Ibidem*, s. 31.

9. Np. *Ibidem*, s. 9, 36.

## Rekomendacje

Według nowej podstawy programowej, w wymaganiach szczegółowych dotyczących nauczanych treści, uczeń/uczennica powinien/powinna umieć tworzyć wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej na tematy związane z życiem rodzinnym, towarzyskim oraz życiem społecznym, przy czym podaje się tylko przykłady, takie jak: konflikty, problemy społeczne oraz przestępczość. Podstawa programowa nie precyzuje, czy i jakie kwestie społeczne (niepełnosprawność, stereotypowe spojrzenie na podział ról w rodzinie, stereotypowe wychowanie chłopców i dziewczynek, dyskryminacja rasowa i seksualna, problem biedy) mogłyby/powinny być włączane do nauczania języka obcego. Pomimo braku sprecyzowania problematyki społecznej przez MEN w podstawie programowej, większość nauczycieli/nauczycielek uczących języka w szkołach ponadgimnazjalnych na poziomie rozszerzonym, w szczególności przygotowujący/przygotowujące uczniów i uczennice do egzaminu maturalnego, mają świadomość włączania zarówno powyższych kwestii pod względem leksykalnym, jak i problemowym. Należy jednak podkreślić, że w podręcznikach do nauki języka francuskiego dopuszczonych przez MEN brakuje tekstów pomocnych w tym zakresie.

Godne uwagi wydaje się uzupełnienie listy podręczników dopuszczonych do nauczania języka francuskiego o bardziej nowatorskie i nieutrwalające stereotypowych przedstawień płci w porównaniu z istniejącymi podręcznikami, jak na przykład pozycje wydawnictwa Didier – C. Brillant, Virginie Bazou, R. Racine, J-Ch. Schenker *Le Nouvel Editio Niveau* (Poziom B1 oraz Poziom B2 autorstwa E. Heu, M. Abou-Samra, M. Perrard, C. Pinson), prezentujące bogatą tematykę i zawierającą autentyczne dokumenty wizualne (DVD). Pobudzanie i rozwijanie wrażliwości interkulturowej uczniów i uczennic możliwe byłoby dzięki zawartym w nich odniesieniom do kwestii rzeczywistego życia we Francji, takich jak np. problem dyskryminacji rasowej i niepełnosprawności, dyskryminacja rasowa w mediach, dyskryminacja kobiet i osób starszych w pracy, różnorodność modeli współczesnych rodzin czy prawa człowieka. ◀



## BIBLIOGRAFIA

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki Obce. Szkoła Podstawowa, Gimnazjum, Liceum, [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_3.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf), dostęp 15.07.2015 r.

## 9

MATEMATYKA  
– RAPORT PRZEDMIOTOWY

Olga Kopianka, Hubert Tomkowiak

## 1. Wstęp

W ramach badania przeprowadzono analizę ośmiu podręczników do matematyki zgodnych z nową *Podstawą programową* wprowadzoną w 2009 roku. Do badania wykorzystano jeden podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej, dwa dla klasy pierwszej i drugiej gimnazjum oraz pięć dla szkół ponadgimnazjalnych, przy czym wszystkie one obejmowały zakres podstawowy bądź podstawowy i rozszerzony, co powoduje, że mogą być wykorzystywane w ramach kształcenia na wszystkich profilach. Wybrano książki następujących wydawnictw: SENS, WSiP, Nowa Era, GWO, Oficyna Edukacyjna Warszawa<sup>1</sup>).

1. M. Antek, K. Belka, P. Grabowski, *Matematyka prosto do matury. Podręcznik dla LO profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym I*, Warszawa: Nowa Era, 2013; W. Babiński, L. Chańko, D. Ponczek, *Matematyka. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa: Nowa Era, 2013; M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014; A. Drążek, E. Duvjak, E. Kokiernak-Jurkiewicz, *Matematyka wokół nas. Podręcznik gimnazjum 2*, Warszawa: WSiP, 2009; E. Duvjak, E. Kokiernak-Jurkiewicz, M. Wójcicka, *Matematyka wokół nas gimnazjum 1*, Warszawa: WSiP, 2009; R. Kalina, T. Szymański, M. Lewicki, *Matematyka z sensem, kl. 1 szkoły ponadgimnazjalnej*, Poznań: Wyd. Sens, 2012; R. Kalina, T. Szymański, M. Lewicki, *Matematyka z sensem, kl. 2 szkoły ponadgimnazjalnej*, Poznań: Wyd. Sens, 2013; M. Kurczab, E. Kurczab, E. Świda, *Matematyka. Podręcznik do liceów i techników. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa: Oficyna Edukacyjna, 2012.

## 2. Prezentacja i analiza badań ilościowych

Przeprowadzone badania ilościowe, opierające się na opracowanym wcześniej narzędziu analitycznym, pozwoliły na określenie pewnych charakterystycznych trendów dla wszystkich przeanalizowanych podręczników matematyki.

Na wstępie należy zwrócić uwagę, że precyzyjność opisów czy charakterystyk przedstawianych w podręcznikach postaci nie jest wysoka. Podczas analizy występujących w książkach postaci brano pod uwagę 32 typy zmiennych, z których jedynie 7 dało się przypisać do wszystkich lub na tyle znaczącej liczby postaci, by można było próbować wyciągać jakieś wnioski (rodzaj materiału, językowa forma rodzajowa, znaczenie postaci, typ postaci, wiek postaci, kolor skóry oraz status ekonomiczno-społeczny). Informacji o postaciach w kontekście zmiennych: orientacja seksualna, religia, wyznanie, status prawny, ocena związku, relacji postaci z innymi ludźmi nie było w ogóle. Natomiast danych dotyczących: kondycji fizycznej postaci; sprawności fizycznej postaci; położenia geograficznego; typu rodziny; typu relacji, związków postaci z innymi ludźmi; pozycji w grupie pojawiło się tak mało, że nie było możliwe obliczenie istotności związku między płcią postaci a daną zmienną.

Istotną statystycznie ( $p < 0,05$ ) zależność z płcią kulturową odnotowano tylko w przypadku czterech zmiennych. Okazuje się, że rozkład płci istotnie różnicuje się w zależności od rodzaju materiału, w którym jest ona pokazana, w zależności od znaczenia postaci, która ją posiada, oraz od tego, czy postać jest postacią rzeczywistą (np. historyczną), czy też postacią wykreowaną na potrzeby analizowanej jednostki tekstu w podręczniku. Wreszcie statystycznie istotnie różnicuje się rozkład językowej formy rodzajowej w zależności od płci kulturowej, w stosunku do której została użyta.

W zależności od rodzaju poddanego analizie materiału rozkład płci kulturowej zmienia się w dość zróżnicowany sposób, co ilustruje Tabela 1.

Tabela 1. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a rodzajem materiału, w którym są one pokazane.

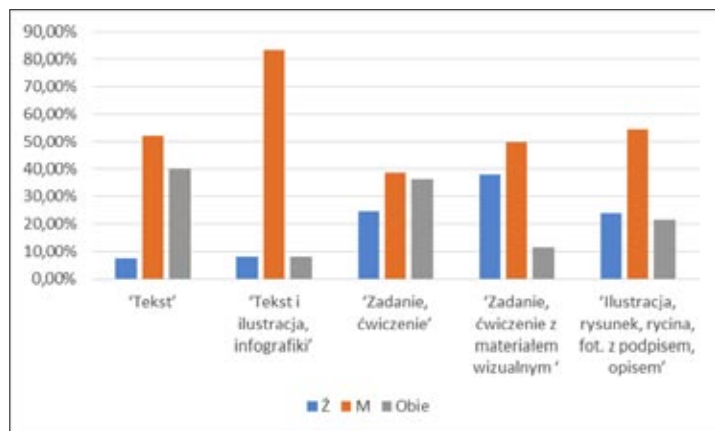
Płeć	Rodzaj materiału					
		'Tekst'	'Tekst i ilustracja, infografiki'	'Zadanie, ćwiczenie'	'Ilustracja, rysunek, rycina, fot. z podpisem, opisem'	'Zadanie + tekst'
'Żeńska'	N	3	1	134	26	11
	%	7,50%	8,33%	24,86%	38,24%	23,91%
'Męska'	N	21	10	209	34	25
	%	52,50%	83,33%	38,78%	50,00%	54,35%
'Obie płcie'	N	16	1	196	8	10
	%	40,00%	8,33%	36,36%	11,76%	21,74%
Ogółem	N	40	12	539	68	46
	%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Źródło: Badania własne.

W zakresie rodzaju materiału uwidacznia się absolutna dominacja płci męskiej, która była najczęściej występującą w każdej badanej kategorii. Szczególna przewaga w stosunku do częstotliwości występowania płci żeńskiej bądź obu płci wystąpiła w tekstach wzbogaconych o infografiki, co wyraźnie widać na poniższym wykresie (83,3%). W pozostałych kategoriach nie była już tak wyraźna. Najbardziej równomierny rozkład płci kulturowej wystąpił w materiałach typu zadania i ćwiczenia. Płeć żeńska najrzadziej reprezentowana była w materiałach tekstowych (7,5%) oraz tekstowych, wzbogaconych o ilustracje bądź infografiki (8,3%).

RAPORT

**Wykres 1. Udział płci analizowanych postaci w poszczególnych rodzajach materiału.**



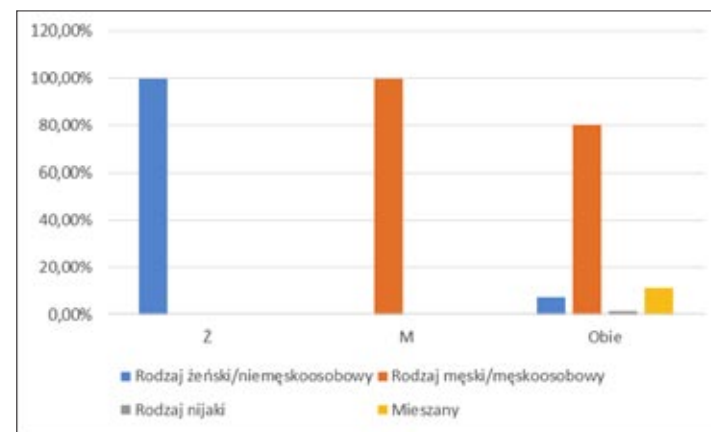
Źródło: Badania własne.

Widoczny bardziej równomierny rozkład płci kulturowej w kategoriach zadań i ćwiczeń kontrastuje z wyraźną dominacją płci męskiej w kategoriach tekstów wzbogacanych rycinami, które często nawiązują do realnych postaci historycznych, związanych z matematyką, a będących niemal w stu procentach mężczyznami. Znacząco bardziej równomierny rozkład płci w zadaniach i ćwiczeniach należy uznać za wyraz pozytywnych intencji autorów, którzy w miarę możliwości dążą do jak najbardziej demokratycznej reprezentacji płci.

Analiza zależności pomiędzy płcią kulturową a zastosowaną językową formą rodzajową potwierdza androcentryczny charakter języka polskiego. Można stąd wnioskować, że autorkom i autorom podręczników do matematyki albo nie są znane ustalenia dotyczące lingwistyki płci, albo też się z nimi nie zgadzają, negując istnienie seksizmu językowego bądź minimalizując jego znaczenie. Znacznie bardziej realistycznym wyjaśnieniem zbadanego stanu rzeczy wydaje się jednak nawykowe stosowanie rodzaju męskiego/męskoosobowego w charakterystyce grup, takich jak uczniowie i uczennice (określanych jako „uczniowie”),

nauczycielek i nauczycieli (określanych jako „nauczyciele”), itp. W przypadku postaci jednoznacznie opisanych jako płci żeńskiej lub męskiej zastosowana forma rodzajowa zawsze była zgodna z deklarowaną płcią postaci. Z kolei w przypadku grup obupciowych, tak jak to już zaznaczyliśmy, dominuje wskaźnik formy męskiej/męskoosobowej. Obrazuje to Wykres 2.

**Wykres 2. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a użytą formą rodzajową.**



Źródło: Badania własne.

Dokładne dane stanowiące podstawę dla obliczenia istotnej statystycznie zależności pomiędzy płcią postaci a użytą formą rodzajową przedstawia Tabela 2. Warto nadmienić, iż w globalnej liczbie postaci czy też jednostek badawczych odnotowano ponad dwukrotnie większą reprezentację męskiej/męskoosobowej formy rodzajowej w stosunku do formy żeńskiej/niemęskoosobowej (487 do 193).

RAPORT

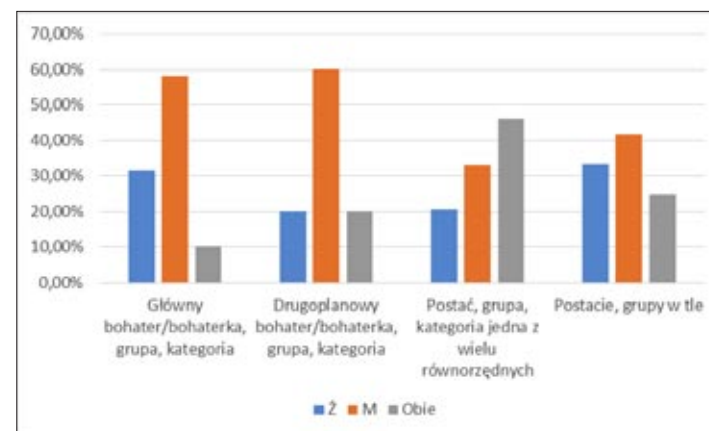
Tabela 2. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a użytą formą rodzajową.

Płeć	Językowa forma rodzajowa					
		Rodzaj żeński/ niemęskoosobowy	Rodzaj męski/ męskoosobowy	Rodzaj nijaki	Mieszany	Ogółem
'Żeńska'	N	175	0	0	0	175
	%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
'Męska'	N	0	298	0	0	298
	%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
'Obie płcie'	N	17	189	3	26	235
	%	7,23%	80,43%	1,28%	11,06%	100,00%
Ogółem	N	193	487	3	25	708

Źródło: Badania własne.

Poczyniona analiza związku pomiędzy płcią postaci a jej znaczeniem w narracji również pozwoliła ustalić istotną statystycznie ( $p < 0,05$ ) zależność pomiędzy tymi cechami. Płeć męska dominowała w trzech spośród czterech kategorii. Szczególna przewaga dała się zauważyć w rozkładzie płci dla kategorii głównego i drugoplanowego bohatera. Płeć żeńska nie dominowała w żadnej kategorii, zaś w jedynej, niezdominowanej przez płć męską, jaką była „postać, grupa, kategoria jedna z wielu równorzędnych”, występowało najwięcej charakterystyk wskazujących na obie płcie jednocześnie.

Wykres 3. Związek pomiędzy płcią postaci a jej znaczeniem w narracji.

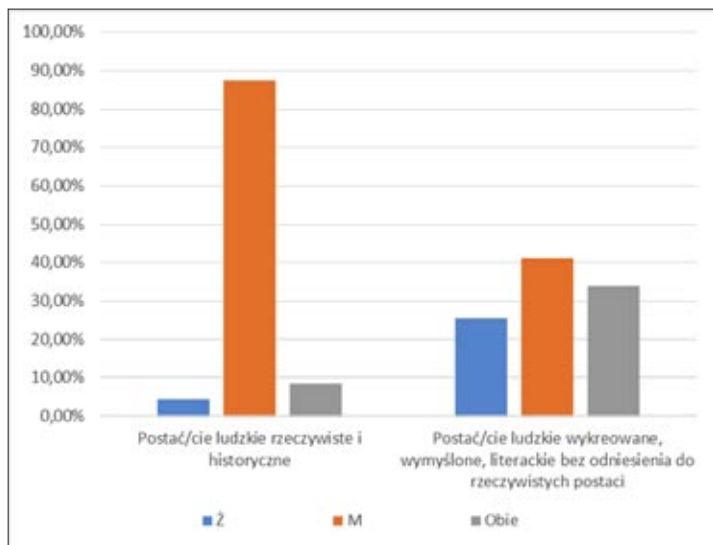


Źródło: Badania własne.

Ostatnia z ustalonych istotnych statystycznie ( $p < 0,05$ ) zależności zachodzi pomiędzy płcią kulturową a typem postaci, rozumianym jako rozróżnienie pomiędzy postaciami rzeczywistymi i historycznymi a postaciami wykreowanymi, bez odniesienia do realnie istniejących osób, obecnie lub w przeszłości. Jak widać na załączonym wykresie (Wykres 4), w obu typach przeważa płć męska, przy czym w pierwszym mamy do czynienia z absolutną dominacją, zaś w drugim z nieznaczną przewagą.

RAPORT

Wykres 4. Związek pomiędzy płcią a typem analizowanych postaci.



Źródło: Badania własne.

Należy nadmienić, że wystąpiła bardzo wysoka dysproporcja pomiędzy postaciami rzeczywistymi i historycznymi a wykreowanymi, które pojawiły się w badanych podręcznikach ponad 28-krotnie częściej. Wynika to z faktu, że postaci rzeczywiste i historyczne wzmiankowane są na ogół tylko w kontekście wprowadzanych wzorów i dowodzonych twierdzeń, tym samym pojawiają się stosunkowo rzadko, podczas gdy postaci wykreowane to główni bohaterowie zadań i przykładów.

Tabela 3. Związek pomiędzy płcią analizowanych a typem.

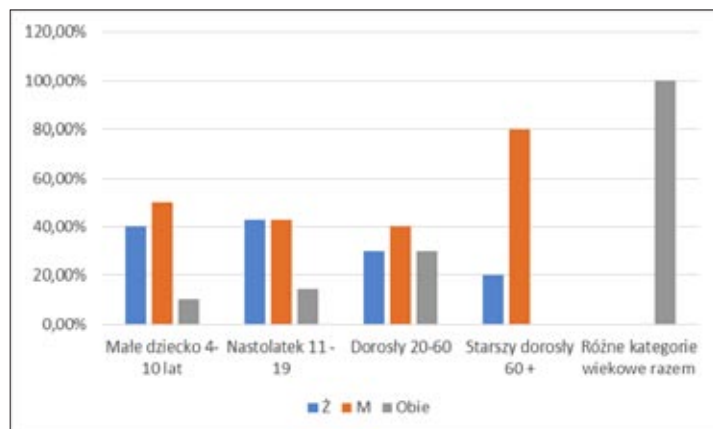
Płeć	Typ postaci	
	Postać/cie ludzkie rzeczywiste i historyczne	Postać/cie ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie bez odniesienia do rzeczywistych postaci
'Żeńska'	N	174
	%	25,48%
'Męska'	N	279
	%	40,85%
'Obie płcie'	N	230
	%	33,67%
Ogółem	N	683
	%	100,00%

Źródło: Badania własne.

Mimo, że nie odnotowano istotnej statystycznie zależności ( $p > 0,05$ ) pomiędzy płcią kulturową a wiekiem, należy zaznaczyć, że rozkład płci w poszczególnych kategoriach wiekowych różnił się dość wyraźnie, co obrazuje poniższy wykres. Łączna liczebność ustalonych w toku badań precyzyjnych określeń wieku była jednak tak niska, że nie uprawnia to do żadnych ogólniejszych wniosków, zaś uzyskane wyniki można traktować jedynie orientacyjnie. Można z tego wnioskować, że poza przypadkami, gdy wiek postaci jest istotny z punktu widzenia treści zadania i koniecznych do jego rozwiązania, ściśle określanie wieku postaci nie odgrywa dla autorek i autorów podręczników do matematyki istotnej roli.

## RAPORT

Wykres 5. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a wiekiem.



Źródło: Badania własne.

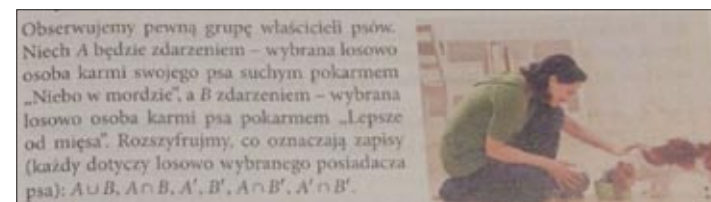
Podobnie sytuacja ma się ze wskazaniami dotyczącymi koloru skóry, choć tutaj ogólna liczba wskazań była trzykrotnie większa niż w kategorii wieku, to z kolei dotyczyło 99% osób koloru białego, zatem nie ma możliwości a prowadzenia jakichkolwiek analiz czy wnioskowania, prócz prostej konstatacji, że we współczesnych polskich podręcznikach do matematyki inne niż biały kolory skóry właściwie nie występują.

### 3. Analiza jakościowa

Ogólnie można stwierdzić, że stereotypy dotyczące ról społecznych determinowanych płcią przebijają w podręcznikach do matematyki głównie w zadaniach tekstowych i ilustracjach. Taki stan rzeczy najprawdopodobniej wynika z charakterystycznej dla tej dziedziny nauczania koncentracji autorek i autorów przede wszystkim na merytorycznej stronie konstruowanych zadań. Jednocześnie chcąc uczynić zadość postulatowi koncepcji czynnościowego i realistycznego nauczania matematyki, poszukując przykładów życiowych sytuacji jej wykorzystania, niejako odruchowo bazują na stereotypach, co sugeruje, że kwestie

równościowe nie stanowią przedmiotu szczególnego zainteresowania metodyków nauczania matematyki. Zatem wydaje się uzasadnionym twierdzenie, że wskazane poniżej przykłady odzwierciedlają raczej pewne nawykowe postępowanie się formami rodzajowymi, przywiązanie do utartych, androgenicznych form językowych, a nie zajmowanie jakiegokolwiek stanowiska w kwestii równościowej. Pierwszym, najbardziej rzucającym się w oczy przykładem takiego działania są sformułowania użyte we wstępach podręczników, jak chociażby zwroty typu „Drodzy gimnazjaliści”, „uczniowie” etc., jak również podpisywanie tychże słowami „od autorów”, gdy tymczasem wśród trojga „autorów” są aż dwie autorki<sup>2)</sup>. Sytuacja ta jest powszechna i w wielu zadaniach we wszystkich badanych podręcznikach oprócz „uczniów” mowa jest także o „pacjentach”, „studentach”, „rowerzystach”, „sprzedawcach”, „robotnikach” itp. Incydentalnie zdarza się, jak w przykładzie poniżej (Ilustracja 1), że obupłciowy sposób rozumienia androgenicznych sformułowań przez autorów jest potwierdzony zamieszczoną ilustracją. W zadaniu czytamy o „właścicielach psów”, zaś na ilustracji psem opiekuje się „właścicielka”.

#### Ilustracja 1.



Źródło: M. Antek, K. Belka, P. Grabowski, *Matematyka prosto do matury. Podręcznik dla LO profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym I*, Warszawa: Nowa Era, 2013, s. 93.

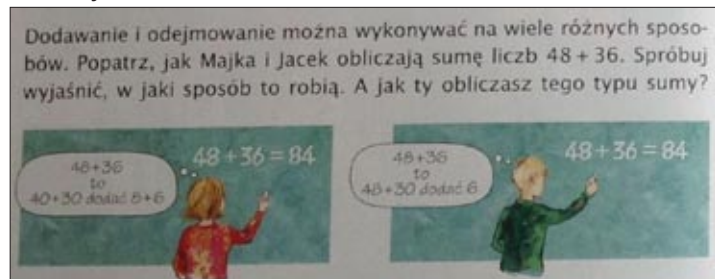
Jednocześnie pragniemy zwrócić uwagę, że w wielu fragmentach analizowanych podręczników dało się zauważyć wyraźne

2. M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, s. 8.

RAPORT

dążenie do tego, aby obie płcie były równolicznie reprezentowane, co chociażby obrazuje poniższy przykład (Ilustracja 2).

Ilustracja 2.



Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 10.

Jednym z najbardziej wyrazistych aspektów, przez które przebijają stereotypy płci, są role zawodowe prezentowane w zadaniach. Na wstępie należy podkreślić, że niemal w stu procentach rozmaite role zawodowe przypisane postaciom występującym w zadaniach dotyczą mężczyzn. I tak czytamy o „kierowcach”, „sprzedawcach”, „pracownikach”, „robotnikach”, „matematykach”, „filozofach”. Co ważne, prowadzi to również do błędnego wrażenia, że to mężczyźni niemal zawsze wykonują zawody zaufania publicznego lub związane z wysokim statusem społecznym i ekonomicznym, co widoczne jest na ilustracjach 3,4,5,6,7.

Ilustracja 3.

3. Dwie klasy odwiedziły ostatnio gabinet dentystyczny. Pan dentysta w jednej z klas wyrwał 5 zębów i zaplombował 3, a w drugiej wyrwał 7 zębów i zaplombował 11. Ile razem zębów wyrwał i zaplombował pan dentysta w obu klasach?

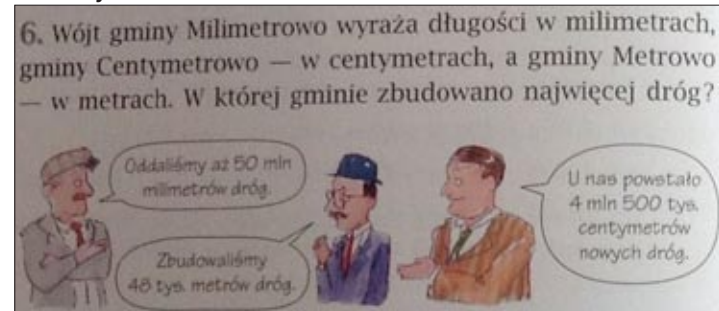
Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 12.

Ilustracja 4.

3. W szkole zorganizowano aukcję na cele charytatywne. Cena wywoławcza pióra dyrektora szkoły wynosiła 25 zł. W wyniku licytacji cena pióra wzrosła pięciokrotnie. Za ile złotych zostało sprzedane pióro dyrektora?

Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 22.

Ilustracja 5



Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 58.

Ilustracja 6.

13. Ekscentryczny milioner przyszedł do banku i poprosił o wypłacenie z jego konta 1 mln złotych w monetach jednogroszowych. Ile ciężarówek o ładowności 10t musiałby zamówić milioner, aby przewieźć zamówione monety? Do obliczeń przyjmij, że moneta jednogroszowa waży 2 g.

Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 63.

Ilustracja 7.

15. Właściciel firmy zakupił  $x$  komputerów po 2800 zł za sztukę i o połowę mniej drukarek dziesięciokrotnie tańszych od komputerów. Ile złotych zapłacił?

Źródło: E. Duvnjak, E. Kokierniak-Jurkiewicz, M. Wójcicka, *Matematyka wokół nas gimnazjum 1*, Warszawa: WSiP, 2009, s. 161.

## RAPORT

Kobiety bywają obsadzone w rolach zawodowych dość rzadko i w analizowanych podręcznikach były to role „nauczycielek”, „kasjerek”, „gospodyń”.

## Ilustracja 8.

Gospodyni przygotowuje do kiszenia ogórków 5 kg roztworu soli z wodą. Ile dekaqramów soli musi przygotować, aby otrzymać roztwór 5-procentowy?

Źródło: E. Duvnjak, E. Kokierniak-Jurkiewicz, M. Wójcicka, *Matematyka wokół nas gimnazjum 1*, Warszawa: WSiP, 2009, s. 50.

Podobny wrazenie powstaje w odniesieniu do uprawiania sportu, który w badanych podręcznikach jest domeną mężczyzn, którzy są „lekkoatletami”, „golfistami”, „kolarzami”, „narciszami” (Ilustracja 9).

## Ilustracja 9.



Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 78.

W sytuacjach, gdy mowa jest o sporcie zawodowym, kobiety pojawiają się w osobach znanych sportsmenek (Ilustracja 10).

## Ilustracja 10.



Źródło: E. Duvnjak, E. Kokierniak-Jurkiewicz, M. Wójcicka, *Matematyka wokół nas gimnazjum 1*, Warszawa: WSiP, 2009, s. 30-31.

Gdy jednak mowa o sporcie amatorskim, uprawianym przez dzieci i młodzież, bądź zwykłej rekreacji, na ogół czytamy lub widzimy w takiej aktywności przedstawicieli płci męskiej, choćby w postaci rowerzystów czy też chłopców grających w piłkę.



## RAPORT

## Ilustracja 11.



Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 34.

W zadaniach dotyczących finansów pojawiają się zarówno postacie żeńskie, jak i męskie operujące pieniędzmi, jednak daje się zauważyć pewną skłonność do różnicowania bądź to dochodów, bądź umiejętności inwestowania na korzyść mężczyzn, jak na ilustracjach 12 i 13.

## Ilustracja 12.

**CWICZENIE A.** Pan Nowak ma w portfelu 1347 zł, a pani Nowakowa ma 421 zł. Czy potrafisz obliczyć w pamięci, ile razem mają pieniędzy?

Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 76.

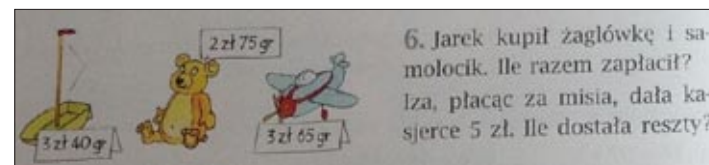
## Ilustracja 13.

Za wykonanie umowy-zlecenia pani Agata otrzymała 2050 zł brutto, a pan Jan 2250 zł brutto. Przy wypłacie otrzymali mniej, ponieważ potrącono każdemu z nich po 20% podatku. Ile złotych netto zarobiła pani Agata, a ile pan Jan?

Źródło: E. Duvnjak, E. Kokierniak-Jurkiewicz, M. Wójcicka, *Matematyka wokół nas gimnazjum 1*, Warszawa: WSiP, 2009, s. 38.

W przykładzie poniżej nie tylko widzimy wspomnianą wyżej asymetrię dotyczącą dysponowania pieniędzmi, ale również stereotypowe przypisanie płciom preferowanych rodzajów zabawek.

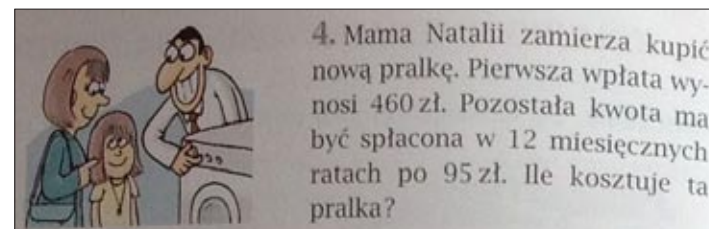
## Ilustracja 14.



Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 12.

Obowiązki domowe i czynności z tym związane sporadycznie pojawiają się w treści zadań. Gdy tak się dzieje, są one jednak przypisywane stereotypowo kobietom. W przykładzie poniżej dodatkowo widzimy również córkę zaangażowaną w zakup pralki, zaś sprzedawcą, jak to ma miejsce niemal w każdym przykładzie, jest mężczyzna (Ilustracja 15).

## Ilustracja 15.



Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 98.

Nawet tak prozaiczna czynność jak mierzenie została przekazana kobietom, w czasie gdy mężczyzna zajęty jest przeglądaniem prasy.

## RAPORT

Ilustracja 16.



Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 110.

Autorki i autorzy starają się zawrzeć pewne informacje o ważnych odkryciach, postaciach, czasem legendach czy anegdotach dotyczących matematyki. W analizowanych podręcznikach kobieta-matematyczka nie pojawiła się ani razu. Wspominano za to Pitagorasa, Eratostenesa, Kroneckera, Kartezjusza, Fermata, Gaussa, Eulera i innych. Wśród ilustracji znalazła się również taka, jak w poniższym przykładzie, gdzie postać kobieca na drugim planie nie ma nic wspólnego z treścią ilustrowanego podania o wynalezieniu gry w szachy, ale naznaczona jest przypisaną jej rolą tancerki zabawiającej mężczyzn zajętych rozgrywką.

Ilustracja 17.



Źródło: M. Dobrowolska, M. Jucewicz, P. Zarzycki, *Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej*, Gdańsk: GWO, 2014, s. 28.

#### 4. Wnioski

Reasumując zauważmy, że stereotypy płci w podręcznikach do matematyki przebijają głównie w rolach zawodowych, co ma wymiar zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Praca zawodowa jest niemal wyłącznie domeną mężczyzn, zaś kobiety pojawiają się sporadycznie i nigdy nie wykonują zawodów o wysokim prestiżu społecznym czy ekonomicznym. Również odniesienia do historii matematyki dotyczą tylko i wyłącznie postaci płci męskiej, gdy tymczasem przywołanie postaci kobiecych byłoby tutaj świetną okazją do ukazania, jak utrudniony dostęp do nauki miały one na przestrzeni wieków, co w oczywisty sposób musiało rzutować na relatywnie mniejszą reprezentację tej płci w nauce niż mężczyzn. Poszczególne postaci i historie ich obecności w nauce w naturalny sposób ukazują przecież rozmaite problemy i strategie ich przewycięzania, które obierały naukowczynie. Począwszy od roli pozostającej w cieniu męża żony, nieraz w niczym nieustępującej intelektem wybitnemu małżonkowi, przez jawną działalność naukową, narażającą na wiele niebezpieczeństw z utratą życia włącznie, po wymagające sprytu i świadomości czasów, w których przyszło im funkcjonować, strategie w rodzaju podszywania się pod mężczyzn lub zawierania fikcyjnych ślubów dla uzyskania statusu pozwalającego na swobodne funkcjonowanie.

Brakuje również zrównoważenia reprezentacji płci w odniesieniach do sportu. Obowiązki domowe pojawiają się w treści zadań dość rzadko, a gdy to ma już miejsce, to na ogół nie promuje się w badanych podręcznikach ich współdzielenia. Na koniec trzeba wspomnieć, że takie kwestie, jak niepełnosprawność, bieda, mniejszości etniczne, odmienny kolor skóry, wyznanie czy nawet różnice międzypokoleniowe i wynikające z tego problemy nie występują w badanych podręcznikach.

## 5. Rekomendacje

► Ukazanie roli kobiet w rozwoju matematyki jako nauki poprzez prezentację sylwetek wybitnych matematyczek oraz ich trudnej drogi do uznania ich talentu i prawa do uprawiania nauki (np. Hypatia Aleksandryjska, kobiety w szkole pitagorejskiej, Maria Geatana Agnesi, Sophie Germain, Zofia Kowalewska).

► Zrównoważenie ilościowe i jakościowe obecności kobiet w rolach zawodowych.

► Zrównoważenie reprezentacji płci żeńskiej w kontekście uprawiania sportu, zarówno na poziomie amatorskim czy rekreacyjnym, jak i zawodowym.

► Zwiększenie obecności tematyki obowiązków i prac domowych w treści zadań, co stanowiłoby dobrą płaszczyznę do promowania demokratycznego ich podziału pomiędzy członków rodziny różnych płci.

► Mimo że specyfika dziedziny, jaką jest matematyka nie daje dużego pola do eksponowania treści równościowych z powodu małej obecności dłuższych partii tekstu, wydaje się, że byłoby uzasadnione ich uwzględnienie w tekście bądź obrazie. ◀

# 10

## INFORMATYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Olga Kopienka, Hubert Tomkowiak

### 1. Wstęp

W ramach badania przeprowadzono analizę pięciu podręczników do informatyki zgodnych z nową podstawą programową wprowadzoną w 2009 roku. Na analizowane podręczniki składały się: dwa podręczniki dla szkoły podstawowej klas 4-6, jeden podręcznik dla gimnazjum oraz dwa dla szkół ponadgimnazjalnych. Były to podręczniki następujących wydawnictw: PWN, Operon oraz Czarny Kruk<sup>1</sup>.

### 2. Prezentacja i analiza badań ilościowych

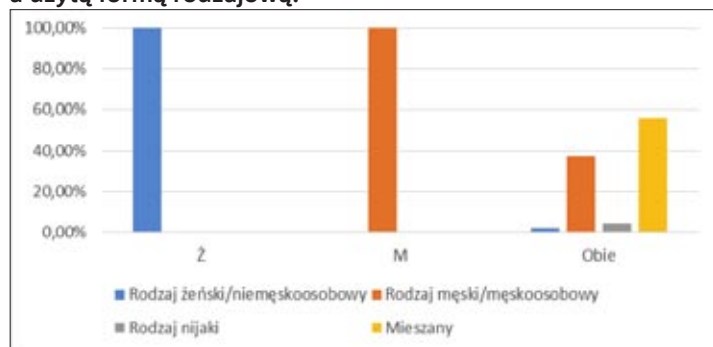
W przeprowadzonych badaniach ilościowych, opierających się na opracowanym wcześniej narzędziu analitycznym, ustalono zaledwie trzy istotne statystycznie zależności. Pierwszą z nich była zależność pomiędzy płcią postaci a użytą formą rodzajową. Rozkłady używanych form dla każdej z płci obrazuje poniższy wykres 1. Jak widać, w przypadku postaci jednoznacznie opisanych jako postaci płci żeńskiej lub męskiej zastosowana forma rodzajowa zawsze była zgodna z deklarowaną płcią postaci.

1. E. Krawczyński, Z. Talaga, M. Wilk, *Informatyka nie tylko dla uczniów, szkoła ponadgimnazjalna – zakres podstawowy*, Warszawa: PWN, 2012; G. Koba, *Informatyka podstawowe tematy. Podręcznik dla gimnazjów*, Warszawa: PWN, 2009; M. Gulgowski, J. Lipski, *Komputerowe opowieści. Podręcznik do zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Bydgoszcz: Wyd. Czarny Kruk, 2012; A. Gawętek, *Informatyka dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: Operon, 2012; E. Jabłońska-Stefanowicz, A. Kijo, *KlikPlik. klasy IV-VI. Zajęcia komputerowe w szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2011.

RAPORT

W przypadku grup obupłciowych, mimo że głównie używana była forma mieszana, niewiele rzadziej stosowano formę męską/męskoosobową.

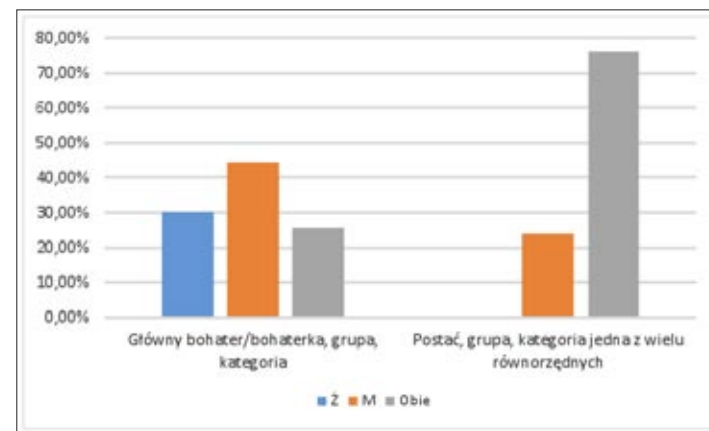
**Wykres 1. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a użytą formą rodzajową.**



Źródło: Badania własne.

Jakkolwiek poczyniona analiza związku pomiędzy płcią postaci a jej znaczeniem w narracji pozwoliła ustalić istotną statystycznie ( $p < 0,05$ ) zależność pomiędzy tymi cechami, to należy nadmienić, że występujące w wyjściowym narzędziu cztery kategorie określające znaczenie w narracji uległy redukcji do dwóch. Płeć męska, jak to zobrazowano na poniższym wykresie, dominowała w kategorii „główny bohater/bohaterka”, zaś w kategorii „postać, grupa, kategoria jedna z wielu równorzędnych” najwięcej odnotowano określeń obu płci.

**Wykres 2. Związek pomiędzy płcią postaci a jej znaczeniem w narracji.**

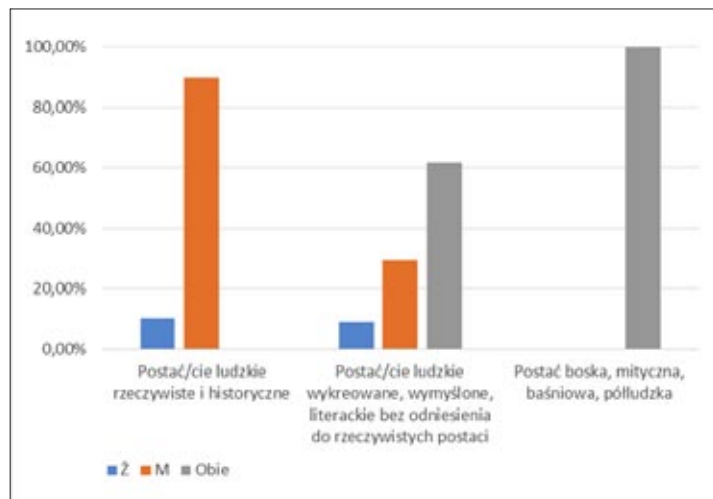


Źródło: Badania własne.

Ostatnia z ustalonych istotnych statystycznie zależności zachodzi pomiędzy płcią kulturową a typem postaci rozumianym jako rozróżnienie pomiędzy postaciami rzeczywistymi i historycznymi a postaciami wykreowanymi bez odniesienia do realnie istniejących osób, obecnie lub w przeszłości, oraz mitycznymi/baśniowymi. Jak widać na załączonym wykresie w kategorii postaci rzeczywistych dominuje płeć męska, a dla postaci wykreowanych najczęściej posługiwano się określeniem obu płci. Trzecią kategorię należy uznać za niereprezentatywną, gdyż odnotowano tylko jeden taki przypadek.

## RAPORT

Wykres 3. Związek pomiędzy płcią a typem analizowanych postaci.



Źródło: Badania własne.

Na koniec tej części analizy trzeba podkreślić, że we wszystkich badanych podręcznikach dominuje androcentryczny język i zwroty typu: „zdobyliście”, „nauczyliście się”, „użytkownik poczty elektronicznej”, „analitik”, „programista”, „koordynator” itd.

### 3. Analiza jakościowa

Przede wszystkim należy zauważyć, że podręczniki do informatyki posługują się specyficznym, instruktażowym językiem. Tym samym są na ogół znacznie odhumanizowane. Zdarzają się wręcz takie podręczniki, w których postaci ludzkie nie występują prawie w ogóle. Jest to zasadnicze spostrzeżenie, które skłania do pochylenia się nad kwestią przyczyn i konsekwencji nieobecności postaci ludzkich w podręcznikach do informatyki, zanim przejdziemy do omówienia kwestii stereotypów płci. Deficyt czynnika ludzkiego rodzi obawę, że fakt ten może prowadzić do powstania przekonania o pewnej podmiotowości maszyn, jakimi są komputery. Sprawa może wydawać się z pozoru błaha, jednak

używane potocznie określenia w rodzaju: „komputer mnie wylosował”, „komputer mnie zakwalifikował”, „komputer się pomylił” itd., nie dla wszystkich są tylko skrótami myślowymi. To oznacza, że dla pewnej części populacji komputery jako takie mają pewną moc sprawczą. Przyczyny tego stanu rzeczy leżą zapewne poza specyficznym językiem dziedziny, jaką jest informatyka, także w braku świadomości czy intencji autorów, by o to zadbać. Im wyższy poziom kształcenia, tym bardziej stechnicyzowany jest język podręczników, a szata graficzna ubożeje.

Warto przyjrzeć się przykładom kilku ilustracji znalezionych w jednym z analizowanych podręczników, *notabene* jedynym posiadającym bogatszą szatę graficzną, przeznaczonym dla klas IV-VI. Mimo i tak niewielkiej liczby ilustracji, nie ustrzeżono się tutaj stereotypowej prezentacji ról. Tekst wprowadzający do rozdziału poświęconego obecności techniki komputerowej w życiu człowieka opatrzony został taką oto ilustracją:

Ilustracja 1.



Źródło: M. Gulgowski, J. Lipski, *Komputerowe opowieści. Podręcznik do zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Bydgoszcz: Wyd. Czarny Kruk, Bydgoszcz 2012, s. 86.

## RAPORT

Z kolei na innej ilustracji widzimy stereotypowo męski skład ekipy remontowej:

Ilustracja 2.



Źródło: M. Gulgowski, J. Lipski, *Komputerowe opowieści. Podręcznik do zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Bydgoszcz: Wyd. Czarny Kruk, 2012, s. 181.

Inny przykład to ilustracja przedstawiająca postacie literackie, znane dzieciom z lektur szkolnych. Widać tu wyraźną asymetrię w reprezentacji płci (Ilustracja 3).

Ilustracja 3.



Źródło: M. Gulgowski, J. Lipski, *Komputerowe opowieści. Podręcznik do zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Bydgoszcz: Wyd. Czarny Kruk, 2012, s. 199.

Na koniec należy jednak zwrócić uwagę, że w większości ilustracji w badanym podręczniku widoczna była dbałość o równą reprezentację obu płci, czego dobrym przykładem jest poniższa ilustracja:

## RAPORT

Ilustracja 4.



Źródło: M. Gulgowski, J. Lipski, *Komputerowe opowieści. Podręcznik do zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Bydgoszcz: Wyd. Czarny Kruk, 2012, s. 162.

## 4. Wnioski

Wszystkie przeanalizowane podręczniki ograniczają do minimum występowanie postaci ludzkich, co pogłębia wrażenie, że informatyka jest domeną maszyn, dziedziną funkcjonującą niejako w izolacji od życia społecznego, mimo pojawiających się przykładów obecności komputerów w naszym życiu. Powszechnie używany jest język o zabarwieniu androcentrycznym, obfitujący w zwroty w rodzaju męskim i męskoosobowym. Większość autorów i autorek operuje też językiem dość formalnym, technicznym, pozbawionym pierwiastka ludzkiego, co dla wielu uczennic i uczniów może stanowić dodatkową barierę w opanowywaniu materiału określonego podstawą programową.

## 5. Rekomendacje

Należałoby zalecić autorkom i autorom zwiększenie obecności postaci ludzkich w podręcznikach do informatyki. Dopiero wtedy zasadna będzie szersza analiza równoprawnej obecności w nich kobiet i mężczyzn. Tymczasem można już poczynić sugestię, aby pojawiały się one zarówno w przykładach obrazujących różne płaszczyzny wykorzystania komputera, jak również w obszarze odkryć, które przyczyniły się do rozwoju informatyki jako nauki.

► Należałoby wzbogacać podręczniki o postaci ludzkie, ukazujące specyfikę interakcji człowiek-maszyna w różnych sytuacjach z zakresu nauki, techniki, edukacji, życia codziennego, uwzględniając przy tym demokratyczny udział obu płci.

► Warto byłoby wzbogacić podręczniki o materiały w formie tekstowej lub graficznej przedstawiające ważne dla rozwoju informatyki postaci, zarówno męskie, jak i kobiece. Byłoby to świetna okazja do zaprezentowania sylwetek nie tylko wybitnych informatyków, ale i informatyczek, które nie funkcjonują w świadomości społecznej niemal w ogóle. Na przykład: uznane za pierwsze etatowe programistki świata Kay McNulty, Betty Jennings, Betty Snyder, Marlyn Wescoff, Fran Bilas oraz Ruth Lichterman, które pracowały przy projekcie ENIAC<sup>2)</sup>; Jean E. Sammet, która pracując dla IBM, stworzyła podstawowe języki programowania FORMAC i COBOL<sup>3)</sup>; Barbara Liskov – pierwsza kobieta, która doktoryzowała się w USA z informatyki, szefowa Programming Methodology Group w MIT, jej prace położyły podwaliny pod powstanie nowoczesnych języków, takich jak C#, C++, Java<sup>4)</sup>; Grace Murray Hopper – amerykańska pionierka informatyki, współpracowała przy opracowaniu translatorów i pierwszych języków programowania, m.in. języka Cobol, zastąpiła też spopularyzowaniem pojęcia *bug* i *debugging* (proces systematyczne-

2. Więcej o projekcie ENIAC na stronie: [eniacprogrammers.org](http://eniacprogrammers.org).

3. O Jean Sammet oraz innych sławnych kobietach w informatyce zob. „Famous Women in Computer Science”, [http://www.cs.bris.ac.uk/admissions/what\\_is\\_cs/FamousWomen.html](http://www.cs.bris.ac.uk/admissions/what_is_cs/FamousWomen.html), dostęp 29.07.2015 r.

4. Zob. <http://kopalniawiedzy.pl/Barbara-Liskov-Nagroda-Turinga-informatyczny-Nobel-kobieta-7015.html>, dostęp 29.07.2015 r.

## RAPORT

go redukowania liczby błędów w oprogramowaniu); Sally Floyd – współautorka protokołu TCP/IP; Frances E. Allen – amerykańska informatyczka, pionierka w dziedzinie optymalizacji kompilatorów.

▶ Język podręczników do informatyki nie musi być ani androcentryczny, ani stechnicyzowany, by skutecznie wprowadzać dzieci i młodzież w zagadnienia tej dynamicznie rozwijającej się dziedziny nauki. ◀

# 11

## ZAJĘCIA TECHNICZNE – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Marta Mazurek

Przedmiotem przedstawionej w niniejszym raporcie analizy jest podręcznik przeznaczony dla II etapu edukacyjnego autorstwa Lecha Łabeckiego i Marty Łabeckiej pt. *Jak to działa? Podręcznik z ćwiczeniami do zajęć technicznych dla klas 4-6 szkoły podstawowej* wydawnictwa Nowa Era<sup>1</sup>. Analiza skupia się na omówieniu reprezentacji płci kulturowej w podręczniku w ramach perspektywy przyjętej w projekcie „Gender w podręcznikach”.

### Wyniki analizy ilościowej

Przeprowadzone badanie ilościowe, opierające się na opracowanym wcześniej narzędziu, którego główną kategorią analityczną była postać ludzka, pozwoliło ustalić kilka istotnych statystycznie zależności. Należy w tym miejscu jednak zauważyć, że podręcznik do zajęć technicznych posługuje się dość specyficznym i często instruktażowym językiem, a postaci ludzkie występują w nim jako ilustrujące procesy technologiczne lub zasady postępowania na drodze, z uwagi na to, że ma on również pomóc uczniom i uczennicom w przygotowaniu do uzyskania kar-

1. Ł. Łabecki, M. Łabecka, *Jak to działa? Podręcznik z ćwiczeniami do zajęć technicznych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, 2014; raport powstał w oparciu o analizę ilościową przeprowadzoną przez Annę Kozyrę.



ty rowerowej<sup>2</sup>). Jest to zasadnicze spostrzeżenie, które wyjaśnia niezbyt liczną obecność i małe zróżnicowanie postaci ludzkich w podręczniku.

Pierwsza z istotnych statystycznie<sup>3</sup> kwestii dotyczy reprezentacji postaci męskich i żeńskich w analizowanym podręczniku: na 67 postaci 12 to indywidualne postaci płci żeńskiej (17,9%) oraz 37 postaci płci męskiej (55,2%), przy czym spośród postaci męskich ponad 75% to główni bohaterowie. Wśród postaci płci żeńskiej ponad 58% występuje jako główne bohaterki, a prawie 42% to postaci występujące jako jedne z wielu równorzędnych (dla porównania – 21,6% postaci męskich występuje w tym charakterze). Zależność płci postaci oraz ich znaczenia przedstawia Tabela 1.

Tabela 1. Płeć i znaczenie analizowanych postaci.

			Znaczenie postaci			Ogółem
			Główny bohater/bohaterka, grupa, kategoria	Postać, grupa, kategoria jedna z wielu równorzędnych	Postacie, grupy w tle	
Płeć	'Żeńska'	Liczebność	7	5	0	12
		%	58,3%	41,7%	0,0%	100,0%
	'Męska'	Liczebność	28	8	1	37
		%	75,7%	21,6%	2,7%	100,0%
	'Obie płcie'	Liczebność	6	8	4	18
		%	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
Ogółem	Liczebność	41	21	5	67	
	%	61,2%	31,3%	7,5%	100,0%	

Źródło: Badania własne.

Oznacza to, że znacznie słabiej reprezentowane postaci płci żeńskiej pokazywane są często w grupach, natomiast postaci męskie występują jako postaci samodzielne. Ponadto, jeśli cho-

2. Podstawa programowa z komentarzami. Tom 6. Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: matematyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, informatyka, s. 84. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/229/Tom+6+Edukacja+matematyczna+i+techniczna.pdf>, dostęp 25.07.2015 r.

3. We wszystkich analizach przyjęto  $p < 0,05$ .

dzi o typ tekstu/ilustracji, analiza jakościowa wykazała, że postaci płci żeńskiej nie występują jako bohaterki tekstów, znakomita większość natomiast reprezentowana jest na ilustracjach, rycinach czy fotografiach z podpisem (8 na 12 bohaterek).

Jeśli chodzi o pozostałe zmienne reprezentowanych postaci istotne z punktu widzenia założeń projektu, to nie odnotowano ani jednej postaci o innym niż biały kolorze skóry. Nie występują także osoby z niepełnosprawnością. W podręczniku również pojawia się znacznie mniej dorosłych kobiet niż mężczyzn, a osoby w wieku 60 lat i więcej nie pojawiają się w ogóle, co ilustruje poniższa tabela.

Tabela 2. Płeć i wiek analizowanych postaci.

			Wiek postaci				Ogółem
			Małe dziecko 4-10 lat	Nastolatek 11-19	Dorosły 20-60	Różne kategorie wiekowe razem	
Płeć	'Żeńska'	Liczebność	0	8	3	1	12
		%	0,0%	66,7%	25,0%	8,3%	100,0%
	'Męska'	Liczebność	3	11	17	0	31
		%	9,7%	35,5%	54,8%	0,0%	100,0%
	'Obie płcie'	Liczebność	1	8	1	6	16
		%	6,2%	50,0%	6,2%	37,5%	100,0%
Ogółem	Liczebność	4	27	21	7	59	
	%	6,8%	45,8%	35,6%	11,9%	100,0%	

Źródło: Badania własne.

## Wyniki analizy jakościowej

W związku z nieliczną reprezentacją dorosłych postaci kobiecych, w podręczniku uczniowie i uczennice widzą tylko cztery zawody wykonywane przez kobiety: modelka, krawcowa, asystentka geodety i nauczycielka, natomiast zawodów pełnionych przez dorosłych mężczyzn jest 16 (ratownik, policjant, projektant mody, drwal, pracownik fabryki papieru, pracownik tartaku, architekt, geodeta, operator koparki, murarz, cieśla, dekarz, hydraulik, monter, elektryk). Podręcznik realizuje podstawę programową, która zakłada trzy główne cele: „1. Rozpoznawanie i opis działania

## RAPORT

elementów środowiska technicznego. II. Planowanie i realizacja praktycznych działań technicznych (od pomysłu do wytworu). III. Sprawne i bezpieczne posługiwanie się sprzętem technicznym<sup>74)</sup>. Robi to, ukazując na ilustracjach i rycinach postaci męskie w procesie budowania i projektowania, skąd można wywnioskować, że uczennice i uczniowie otrzymują przekaz, że uczą się o świecie, który jest wymyślony i stworzony przez mężczyzn.

Ilustracja 1.



Źródło: Łabecki L., Łabecka M., *Jak to działa? Podręcznik z ćwiczeniami do zajęć technicznych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 112.

Wrażenie to pogłębia fakt, że ukazywane postaci kobiece, nawet w kontekście omawiania takiego tematu jak moda pozbawione są sprawczości: projektantem mody jest mężczyzna, kobiety występują w roli krawcowej realizującej pomysły projektanta oraz modelki, która wymyślony przez projektanta ubiór prezentuje na wybiegu.

4. *Ibidem*, s. 83.

Ilustracja 2.



Źródło: Łabecki L., Łabecka M., *Jak to działa? Podręcznik z ćwiczeniami do zajęć technicznych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 79.

W podręczniku znajduje się wiele ilustracji, na których chłopcy i dziewczęta uczą się wykonywać te same zadania (mamy np. postać chłopca ilustrującą kolejność czynności związanych z praniem w pralce automatycznej czy postać dziewczynki, która obrabia dłutem drewno na zajęciach praktycznych). Można zatem ubolewać, że w podręczniku brak jest reprezentacji dorosłych kobiet wykonujących czynności związane z umiejętnościami, które nabywają uczennice, ponieważ jeśli dziewczęta nie widzą siebie w rolach i zawodach, do wykonywania których potrzebne

## RAPORT

są umiejętności i wiedza przekazywana przez podręcznik, może im być trudno identyfikować się z przedmiotem nauczania.

Ilustracja 3.



Źródło: Łabecki L., Łabecka M., *Jak to działa? Podręcznik z ćwiczeniami do zajęć technicznych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 73.

## Rekomendacje

Z przeprowadzonej analizy ilościowej i jakościowej podręcznika wynika, że świat techniki to wciąż jednak świat planowany, budowany, konstruowany i ulepszany przez mężczyzn, chociaż wiedzę i umiejętności przyswajają chłopcy i dziewczęta razem. W związku z tym pożądane byłoby zwiększenie reprezentacji dorosłych postaci kobiecych w rolach pomysłodawczyń, projektantek czy innych sprawczych, wykonujących zajęcia związane z umiejętnościami nabytymi w trakcie kursu. Ze względu na bardzo niską liczbę postaci kobiecych i stosowany bezosobowy język (np. wynaleziono, skonstruowano, produkuje się), w analizie ilościowej podręcznika zakodowano wyłącznie rodzaj męskoosobowy. Chociaż w poleceniach kierowanych do uczniów i uczennic oraz w ćwiczeniach autor i autorka używają neutralnego trybu rozkazującego w liczbie pojedynczej i zwracają uwagę na uwzględnienie obu rodzajów (np. „odegraj z koleżanką lub kolegą z ławki” „przećwicz z koleżanką lub kolegą”)<sup>5)</sup>, dominuje rodzaj męski traktowany w podręczniku jako uniwersalny (pieszy, rowerzysta, kierujący). Konsekwentne stosowanie bardziej inkluzywnego i neutralnego rodzajowo języka byłoby wskazane z perspektywy przyjętej w projekcie „Gender w podręcznikach”. ◀

## BIBLIOGRAFIA

*Podstawa programowa z komentarzami. Tom 6. Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: matematyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, informatyka*, s. 84, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/229/Tom+6+Edukacja+matematyczna+i+techniczna.pdf>, dostęp 25.07.2015 r.

5. L. Łabecki, M. Łabecka, *op.cit.*, s. 32, 33.

12

## FIZYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Mariusz Taczata, Karol Górski

### 1. Wprowadzenie

Przeprowadzono analizę 8 materiałów dydaktycznych do fizyki wydanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe<sup>1</sup>. W skład badanych książek weszły 4 podręczniki oraz 4 zeszyty ćwiczeń przeznaczone dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum). Materiały te zostały wybrane ze względu na wyróżnienie ich przez Polską Akademię Umiejętności, co stanowiło bardzo dobrą rekomendację do zakupu opisanej serii oraz polecenia jej przez nauczycielki i nauczycieli przedmiotu. Zarówno podręczniki, jak i ćwiczenia są zgodne z przeprowadzoną reformą oświatową i wprowadzoną w 2009 roku podstawą programową.

1. K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011; K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2012; K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 2. Podręcznik dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2013; K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 2. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011; K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 3. Podręcznik dla gimnazjum. Elektrostatyka, prąd elektryczny stały, magnetyzm i elektromagnetyzm*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2013; K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 3. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Elektrostatyka, prąd elektryczny stały, magnetyzm i elektromagnetyzm*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2014; K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 4. Podręcznik dla gimnazjum. Drgania i fale, optyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2012; K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 4. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Drgania i fale, optyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2013.

### 2. Prezentacja i analiza badań ilościowych

Poniższa analiza ilościowa została przeprowadzona w oparciu o narzędzie analityczne opracowane przez zespół badawczy. Umożliwiło ono sprawdzenie podręczników i ćwiczeń przede wszystkim pod kątem równościowym oraz określenie istotnych trendów występujących w opisanym materiale, zarówno na poziomie tekstowym, jak i wizualnym.

Podczas badania podręczników pojawił się taki sam problem, z jakim spotkaliśmy się podczas analizowania podręczników do chemii. Otóż o większości pojawiających się postaci można powiedzieć bardzo niewiele. O ile nie było trudności z określeniem liczby występujących postaci, ich typem, znaczeniem, rodzajem materiału, w którym się pojawiają czy stosowaną wobec nich językową formą rodzajową, o tyle w ani jednym przypadku nie dało się określić orientacji psychoseksualnej, kondycji i sprawności psychofizycznej postaci, jej religii, statusu prawnego oraz społeczno-ekonomicznego pozycji w grupie ani tego, w jaki sposób oceniany jest związek, relacja postaci z innymi ludźmi. Dodatkowo, w przypadku ośmiu rodzajów zmiennych danych było zbyt mało, by obliczyć, czy związek między płcią a zmienną jest statystycznie istotny. Dotyczyło to następujących zmiennych: położenia geograficznego (także podziału na kraje centrum, semiperyferyjne i peryferyjne), pochodzenia bądź przynależności etnicznej, kategorii obcości, typu relacji, typu rodziny, rodzajów relacji i związków z innymi postaciami oraz moralnych i psychicznych cech przypisywanych postaciom.

O tym, ile zmiennych udawało się przypisać poszczególnym postaciom, informuje poniższa tabela:

## RAPORT

Tabela 1. Liczba analizowanych postaci, którym udało się przypisać poszczególne zmienne.

Płeć * rodzaj materiału	428
Płeć * liczba osób	428
Płeć * językowa forma rodzajowa	428
Płeć * znaczenie postaci	425
Płeć * typ postaci	428
Płeć * wiek postaci	129
Płeć * kolor skóry	144
Płeć * zawód	58
Płeć * kontekst czasowy, historyczny	31
Płeć * położenie geograficzne	4
Płeć * kraje centrum, semiperyferyjne i peryferyjne	3
Płeć * pochodzenie i przynależność etniczna i/lub narodowa	21
Płeć * kategoria obcości	21
Płeć * typ rodziny	1
Płeć * typ relacji	18
Płeć * relacje, związki postaci z innymi ludźmi	5
Płeć * aktywność wewnątrz/zewnątrz	138
Płeć * upodmiotowienie	283
Płeć * cechy psychiczne i moralne przypisywane postaci	5
Płeć * wektor emocji przypisywanych postaci	97
Płeć * cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowana jest postać	104
Płeć * akcesoria i atrybuty. Ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci.	151

Źródło: Badania własne.

W przeanalizowanym materiale dominują postaci męskie, które stanowią ponad 70% wszystkich przedstawionych postaci. Wyraźnie pokazuje to poniższa tabela (Tabela 2). Postaci żeńskie stanowią blisko 15%, natomiast do kategorii obie płcie (zbiorowości, w których są lub przypuszczalnie mogą być przedstawiciele/przedstawicielki obu płci) zaliczono ponad 14% wszystkich postaci.

Tabela 2. Częstość występowania poszczególnych płci analizowanych postaci na tle ogółu postaci.

			Liczba osób
Płeć	Żeńska	Liczebność	64
		% wszystkich postaci	14,95%
	Męska	Liczebność	302
		% wszystkich postaci	70,56%
	Obie płcie	Liczebność	62
		% wszystkich postaci	14,49%
Ogółem		Liczebność	428
		% wszystkich postaci	100,0%

Źródło: Badania własne.

W przebadanych podręcznikach zaobserwowano, że występują znaczące różnice między rodzajami materiałów, w których pojawiają się postaci, oraz częstością, z jaką w nich występują. Postaci żeńskie znajdziemy głównie w treściach zadań i ćwiczeń (43,8%). O połowę rzadziej pojawiają się w zadaniach i ćwiczeniach z ilustracjami (21,9%) oraz na ilustracjach, rysunkach czy zdjęciach opatrzonych krótkim podpisem (21,9%). Udział postaci męskich w podręczniku rozkłada się przede wszystkim między dwa rodzaje materiałów: zadania, ćwiczenia (34,1%) oraz dłuższe teksty (29,8%), do których zaliczana jest przede wszystkim główna, właściwa treść podręcznika. Na trzecim miejscu pod względem częstości pojawiania się postaci męskich są zadania i ćwiczenia z materiałem wizualnym. Kategoria obie płcie rozkłada się pomiędzy zadania i ćwiczenia (51,6%) oraz tekst (43,5%). Trzeba jeszcze przypomnieć, że tak bogata reprezentacja wszelkiego typu zadań i ćwiczeń wynika z faktu, że połowę materiału badawczego stanowiły zeszyty ćwiczeń (Tabela 3).

Tabela 3. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a rodzajem materiału, w którym postać jest pokazana.

			Rodzaj materiału						Ogółem
			'Tekst'	'Tekst i ilustracja, infografiki'	'Tekst źródłowy z ilustracją'	'Zadanie, ćwiczenie'	'Zadanie, ćwiczenie z materiałem wizualnym'	'Ilustracja, rysunek, rycina, fot. z podpisem, opisem'	
Płeć	Żeńska	Liczebność	1	7	0	28	14	14	64
		% z płeć	1,6%	10,9%	0,0%	43,8%	21,9%	21,9%	100,0%
	Męska	Liczebność	90	36	1	103	51	21	302
		% z płeć	29,8%	11,9%	0,3%	34,1%	16,9%	7,0%	100,0%
	Obie płcie	Liczebność	27	1	0	32	2	0	62
		% z płeć	43,5%	1,6%	0,0%	51,6%	3,2%	0,0%	100,0%
Ogółem		Liczebność	118	44	1	163	67	35	428
		% z płeć	27,6%	10,3%	0,2%	38,1%	15,7%	8,2%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Między postaciami żeńskimi a męskimi nie ma dużej różnicy, jeśli weźmiemy pod uwagę prezentowanie ich indywidualnie bądź w grupach niepoliczalnych. Jak można się dowiedzieć z zamieszczonej tabeli (Tabela 4), prawie wszystkie postaci w obu tych kategoriach płci (żeńska i męska) pokazywane są indywidualnie.

Tabela 4. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a liczbą osób pokazanych indywidualnie i w grupach.

			Liczba osób			Ogółem
			Postaci pokazywane indywidualnie	Postaci pokazywane w grupach niepoliczalnych		
Płeć	Żeńska	Liczebność	63	1	64	
		% z płeć	98,4%	1,6%	100,0%	
	Męska	Liczebność	292	10	302	
		% z płeć	96,7%	3,3%	100,0%	
	Obie płcie	Liczebność	8	54	62	
		% z płeć	12,9%	87,1%	100,0%	
Ogółem		Liczebność	363	65	428	
		% z płeć	84,8%	15,2%	100,0%	

Źródło: Badania własne.

Przebadane książki charakteryzują się niewielką liczbą postaci historycznych, wśród których wymienieni są jednak praktycznie tylko mężczyźni. Większość postaci znajdujących się w analizowanych podręcznikach i zeszytach ćwiczeń jest wykreowana na potrzeby materiału dydaktycznego, tzn. są to postaci, które nie istniały ani nie istnieją w rzeczywistości. Również w tym przypadku zdecydowanie dominują osoby o płci męskiej. Należy nadmienić, że w wielu sytuacjach – zwłaszcza dotyczących warstwy graficznej – płeć postaci była trudna do określenia. Przyczyną tego stanu rzeczy były bardzo małe grafiki lub brak wyraźnych i jednoznacznych cech mogących ułatwić przypisać postaci do kategorii płci męskiej lub żeńskiej (Tabela 5).

Tabela 5. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a typem.

			Typ postaci			Ogółem
			Postać/cie ludzkie rzeczywiste i historyczne	Postać/cie ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie bez odniesienia do rzeczywistych postaci	Postać boska, mityczna, baśniowa, półludzka	
Płeć	Żeńska	Liczebność	1	63	0	64
		% z płeć	1,6%	98,4%	0,0%	100,0%
		Męska	Liczebność	38	264	0
	% z płeć	12,6%	87,4%	0,0%	100,0%	
	Obie płcie	Liczebność	1	60	1	62
		% z płeć	1,6%	96,8%	1,6%	100,0%
Ogółem		Liczebność	40	387	1	428
		% z płeć	9,3%	90,4%	0,2%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Wiek postaci udało się określić jedynie w 30% wszystkich przedstawionych w książkach postaci. Większość postaci męskich jest w wieku 20-60 lat (prawie 70%). Jeśli chodzi o postaci żeńskie, to nastolatki stanowią 40,6% z nich. Tyle samo jest postaci żeńskich dorosłych (Tabela 6).

Tabela 6. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a ich wiekiem.

			Wiek postaci					Ogółem
			Małe dziecko 4- 10 lat	Nastolatek 11 - 19	Dorosły 20-60	Starszy dorosły 60 +	Różne kategorie wiekowe razem	
Płeć	Żeńska	Liczebność	4	13	13	2	0	32
		% z płeć	12,5%	40,6%	40,6%	6,2%	0,0%	100,0%
	Męska	Liczebność	0	29	64	1	0	94
		% z płeć	0,0%	30,9%	68,1%	1,1%	0,0%	100,0%
	Obie płcie	Liczebność	0	1	1	0	1	3
		% z płeć	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%
Ogółem		Liczebność	4	43	78	3	1	129
		% z płeć	3,1%	33,3%	60,5%	2,3%	0,8%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Tylko w przypadku 58 postaci (13,6% całej próby) udało się określić ich zawód, przy czym dla postaci żeńskich – tylko dla jednej z nich (handel i usługi). Na 50 postaci męskich niespełna dwie trzecie z nich to przedstawiciele inteligencji i osoby wykonujące wolne zawody. Personel wykwalifikowany stanowi 14 z nich. Wśród kategorii „obie płcie” trzy postaci wykonują wolne zawody. Kolejne pod względem liczebności są: personel wykwalifikowany (2 postaci) oraz robotnicy fizyczni (2 postaci). Ogółem wśród wszystkich postaci inteligencja stanowi 60,3%. Pomiędzy płcią a zawodem postaci jest istotny statystycznie związek, jednak – trzeba dodać – przy takiej liczebności interpretacja może być dyskusyjna.

W badaniu staraliśmy się też określić kontekst historyczny występujących postaci. Nie udało się go przypisać do żadnej postaci żeńskiej, natomiast udało się w przypadku 30 postaci męskich. 13 z nich pochodzi z okresu nowożytnego do rewolucji przemysłowej (od początku XV do XVII wieku włącznie). Z czasów rewolucji przemysłowej (XVII-XIX wiek) jest 12 postaci męskich, a ze współczesności (XX i XXI wiek) – 5. Związek pomiędzy płcią a kontekstem historycznym nie jest tu istotny statystycznie.

## RAPORT

Podczas analizy chcieliśmy też sprawdzić, jakie emocje wyrażają przedstawiane postaci. 80,4% z nich wyrażało emocje pozytywne. Gdyby wprowadzić podział na płcie, postaci żeńskie wyrażały pozytywne emocje w 90,9%, a męskie – w 76,7%. Emocje o charakterze negatywnym towarzyszyły 9,1% postaci żeńskich oraz 16,4% męskich. Nie było jednak istotnego związku ( $p > 0,05$ ) pomiędzy płcią postaci a przypisywanymi jej emocjami.

Dla każdej postaci starano się określić, jakie jest jej znaczenie w wydzielonej jednostce analitycznej. Postaci żeńskie były głównymi bohaterkami w 6,2% sytuacji, natomiast postaci męskie głównymi bohaterami były w 13,3% przypadków. Postaci z kategorii „obie płcie” były jedynie postaciami drugorzędnymi (Tabela 7).

**Tabela 7. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a ich rolą.**

		Znaczenie postaci			Ogółem
		Główny bohater/ bohaterka, grupa, kategoria	Postać, grupa, kategoria jedna z wielu równorzędnych		
Płeć	Żeńska	Liczebność	4	60	64
		% z płeć	6,2%	93,8%	100,0%
	Męska	Liczebność	40	261	301
		% z płeć	13,3%	86,7%	100,0%
	Obie płcie	Liczebność	0	60	60
		% z płeć	0,0%	100,0%	100,0%
Ogółem		Liczebność	44	381	425
		% z płeć	10,4%	89,6%	100,0%

Zródło: Badania własne.

Podczas badania nieistotne statystycznie ( $p > 0,05$ ) okazały się związki płci postaci z kolorem skóry, umiejscowieniem jej aktywności oraz upodmiotowieniem. We wszystkich ośmiu książkach znalazły się tylko dwie postaci (męskie) czarnoskóre. Tradycyjnie byli to biegacze. Sprawdzono też, gdzie ma miejsce

aktywność postaci. Okazało się, że 85,7% postaci żeńskich działa na zewnątrz domu, natomiast aktywność postaci męskich na zewnątrz domu przejawia się w 92,7% sytuacji. Postaci żeńskie były podmiotami, stronami aktywnymi w 76,9% sytuacji, natomiast postaci męskie – w 81,9%. W kategorii obie płcie rolę aktywną przypisano 90,5% postaci. Ogółem w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń 81,6% wszystkich postaci pełniło aktywne role. Ponieważ, jak zostało stwierdzone, związki nie są istotne statystycznie, ich interpretacja jest nieprawomocna.

Istotnymi statystycznie ( $p < 0,05$ ) związanymi z płcią postaci okazały się natomiast cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowane są postaci oraz akcesoria i atrybuty. Wszystkie 33 postaci żeńskie miały cechy fizyczne, które nie wspierały stereotypów. W przypadku postaci męskich (68) ich wygląd nie wspierał stereotypów w 80,9% przypadków. Analizowano także ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci. 17,1% postaci żeńskich jest przedstawionych z atrybutami, które wzmacniają stereotypy płciowe. W przypadku postaci męskich jest to tylko 2,6%.

Istotnym elementem badania było również sprawdzenie, jakich form językowych używa się wobec postaci płci żeńskiej. Zauważono bardzo wyraźną dominację formy męskiej i męskoosobowej zarówno w tekście głównym podręczników, jak i w treściach zadań oraz ćwiczeń. Należy zauważyć, że bardzo często w książkach pojawiają się słowa „człowiek” lub „osoba/osoby” w odniesieniu ogólnym, bez definiowania płci. Nie spotkamy natomiast takich określeń jak „fizyczka”, „nauczycielka”, „uczen-nice”. Autorzy badanych materiałów często używają imion, np. „Tomek”, „Wacek”, „Kasia”, jednak również tutaj dominują imiona męskie, dlatego też w zdecydowanej większości zdań i ćwiczeń to chłopcy przeprowadzają eksperymenty oraz biorą udział w obserwacjach i różnego rodzaju zadaniach.

Dodatkowo, aż w 80,6% przypadków dotyczących obu płci, autorzy używali formy męskiej lub męskoosobowej.



### 3. Analiza jakościowa podręcznika oraz odniesienie do podstawy programowej

*Podstawa programowa*<sup>2)</sup> przedmiotu fizyka w ogóle nie odnosi się do kwestii równościowych. Dopiero w części *Zalecane warunki i sposób realizacji*<sup>3)</sup> możemy odnaleźć pewne wskazówki dotyczące tego, czym na lekcjach powinny i powinni kierować się nauczycielki oraz nauczyciele tego przedmiotu. Możemy przeczytać m.in.: „*Nauczanie fizyki na III etapie edukacyjnym należy rozpocząć od wyrobienia intuicyjnego rozumienia zjawisk, kładąc nacisk na opis jakościowy. Na tym etapie nie wymaga się ścisłych definicji wielkości fizycznych, kładąc nacisk na ich intuicyjne zrozumienie i poprawne posługiwanie się nimi. (...) Wszędzie, gdzie tylko jest to możliwe, należy ilustrować omawiane zagadnienia realnymi przykładami (w postaci np. opisu, filmu, pokazu, demonstracji)*”<sup>4)</sup>. Przy odrobinie dobrej woli można przyjąć, że wspomniane „intuicyjne rozumienie” oraz „realne przykłady” to – między innymi – takie, które są bliskie uczennicom i uczniom, znane im z codziennego życia, a tym samym odzwierciedlające jego różnorodność.

Zgadamy się, że kiedy fizyka jako nauka rodziła się i rozwijała, kobiet zajmujących się nią prawie nie było. To jednak tylko częściowo tłumaczy tak małą ich liczbę w stosunku do mężczyzn w badanych podręcznikach. „*Ze względu na duże trudności w jasnym i prostym przedstawieniu najnowszych odkryć, w podstawie programowej nie ma zagadnień związanych z fizyką współczesną. Warto jednak wprowadzać jej elementy, wykorzystując zalecenia dotyczące nabycia przez uczniów umiejętności rozumienia i streszczania tez artykułów popularnonaukowych*”<sup>5)</sup> – głoszą *Zalecane warunki i sposób realizacji*. Nic nie stoi więc na przeszkodzie, by

kobiety – fizyczki, naukowczynie – pojawiały się w materiałach dydaktycznych.

Na częstą, choć pozorną, nieprzystawalność fizyki do rzeczywistości zwraca jeszcze uwagę Jan Mostowski w *Komentarzu do podstawy programowej przedmiotu fizyka*<sup>6)</sup>. Autor pisze bowiem wprost: „*Absolwenci często powtarzają, że opuszczają szkołę z niewielką wiedzą i z przekonaniem o oderwaniu fizyki od realnego świata*”<sup>7)</sup>. Można zatem spytać, czy prezentowanie fizyki jako świata pełnego jedynie mężczyzn przyczyni się do uświadomienia uczniom, a zwłaszcza uczennicom, że fizyka nie jest jednak oderwana od życia? Czy brak osób z niepełnosprawnościami lub o innym kolorze skóry spowoduje, że młodzież dostrzeże w tym przedmiocie powiązanie z rzeczywistością, w której takie osoby przecież istnieją?

Nie sposób nie wspomnieć jeszcze o *Części wstępnej podstawy programowej dla gimnazjum i liceum*<sup>8)</sup>. Znajdziemy tam jedno, ale za to bardzo ważne zdanie, w sposób bezpośredni odnoszące się do przedmiotu niniejszych badań. „*Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji*”<sup>9)</sup>. To, według nas, oznacza, że autorki i autorzy powinni tworzyć podręczniki, które nie będą nikogo dyskryminowały m.in. ze względu na płeć, status społeczno-ekonomiczny, poglądy religijne, pochodzenie czy orientację seksualną, oraz że będą proaktywnie przeciwdziałali dyskryminacji poprzez odwzorowanie w swoich materiałach różnorodności życia. Słowa te odczytujemy także w kontekście obowiązków nauczycielek i nauczycieli, którzy, naszym zdaniem, tylko takie podręczniki powinni wybierać dla uczennic oraz uczniów.

2. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, biologia chemia, fizyka*, Warszawa, s. 19-24, 195-216, [http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_5.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_5.pdf), dostęp 17.07.2015 r.

3. *Ibidem*, s. 209-210.

4. *Ibidem*, s. 210.

5. *Ibidem*.

6. J. Mostowski, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu fizyka*, (w:) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, biologia chemia, fizyka*, Warszawa, s. 211-216, [http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_5.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_5.pdf), dostęp 17.07.2015 r.

7. *Ibidem*, s. 211.

8. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5., op. cit.*, s. 19-24.

9. *Ibidem.*, s. 21.

Gdyby w ten sposób rozumieć przytoczone zapisy, to zbadane podręczniki i zeszyty ćwiczeń mogłyby budzić spore wątpliwości co do zgodności z *Podstawą programową*.

W badanych książkach zdarzają się treści, które wspierają stereotypowe myślenie o dziewczętach jako istotach słabszych, które są skazane na pomoc silnych chłopców. Oto fragment:

Ela nie mogła sama przesunąć szafki. Poprosiła o pomoc Krzyska. Ponieważ Krzysiek jest znacznie silniejszy od Eli, więc udało mu się przesunąć szafkę. Krzysiek, chcąc pomóc Eli, musiał oprzeć ręce o szafkę i działać odpowiednio dużą siłą. Nie mógł działać na szafkę z jakiegokolwiek odległości, np. każąc jej się przesunąć<sup>10</sup>.

Wszystko opatrzone rysunkiem, na którym Ela stoi z założonymi rękoma i obserwuje wysiłki kolegi.

#### Ilustracja 1.

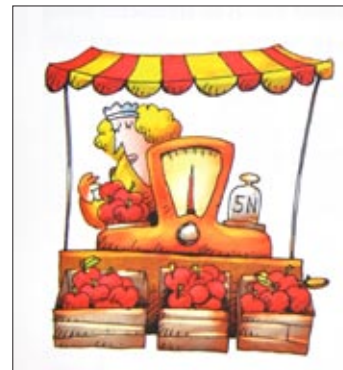


Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011, s. 18.

W rysunkach znalazło też stereotypowe skojarzenie, że osobami sprzedającymi są najczęściej kobiety, dlatego owoce na straganie sprzedaje kobieta w długich blond włosach.

<sup>10</sup>. K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011, s. 18.

#### Ilustracja 2.



Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011, s. 26.

Mimo takiej ilustracji, nie przeszkodziło to autorom podręcznika, by obok napisać:

Żeby 'sprzedawca' nie musiał za każdym razem przeliczać ciężaru ważonego towaru na jego masę, każda waga ma skalę podającą od razu wynik takiego obliczenia<sup>11</sup>.

Kiedy z kolei mowa o piłce nożnej, zagadnienie ilustrują – zgodnie z panującym stereotypem – postaci męskie. Tekst opisujący rysunek kontuzjowanego piłkarza przy okazji pokazuje także powszechny androcentryzm. W podręczniku czytamy:

Często w czasie meczu piłkarskiego się zdarza, że któryś z 'piłkarzy' doznaje bolesnej kontuzji. Wówczas pojawia się 'lekarz' drużyny i przyska na nogę 'piłkarza' tajemniczym płynem. Po chwili 'piłkarz' wraca do gry. Czyżby tajemniczy płyn natychmiast leczył kontuzje?<sup>12</sup>

<sup>11</sup>. *Ibidem*, s. 26.

<sup>12</sup>. K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 2. Podręcznik dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2013, s. 122.

## RAPORT

Ilustracja 3.



Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 2. Podręcznik dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2013, s. 122.

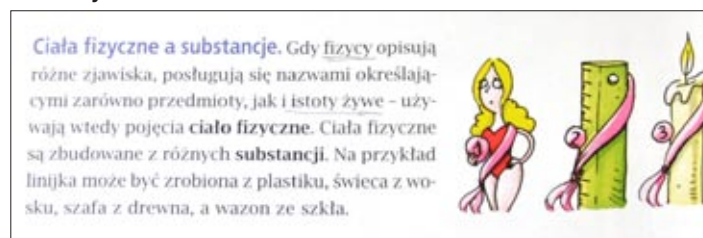
Najbardziej chyba rażącym przykładem dyskryminującym kobiety jest grafika przedstawiająca blondynkę – prawdopodobnie zwyciężczynię wyborów miss – trzymającą w ręku tabliczkę z numerem „1”, ubraną w czerwony strój kąpielowy i przepasaną szarfą, obok której przedstawione są linijka z szarfą i numerem „2” oraz świeczka z szarfą i numerem „3”. W tekście przy tej grafice możemy przeczytać:

Gdy fizycy opisują różne zjawiska, posługują się nazwami określającymi zarówno przedmioty, jak i istoty żywe – używają pojęcia ciało fizyczne<sup>13</sup>.

Nie wiadomo, czy przedstawiona postać wygrała wybory miss ciała fizycznego, konkurując z linijką i świeczką czy też jest ilustracją szafy bądź wazonu, o których również wspomina tekst podręcznika.

13. *Ibidem*, s. 38.

Ilustracja 4.

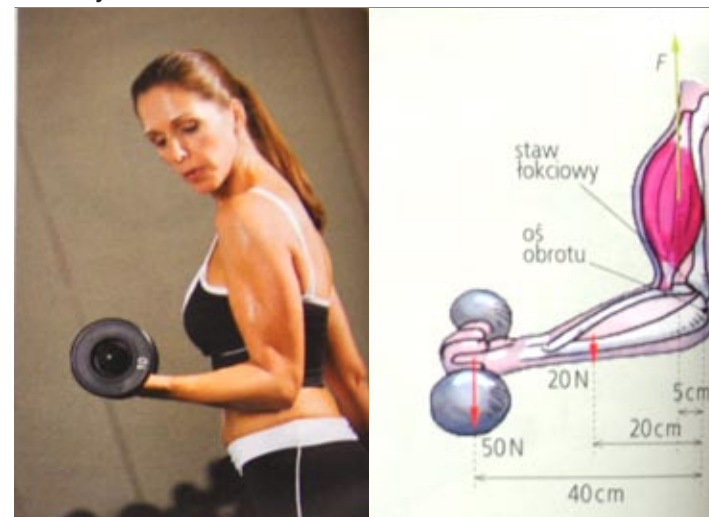


**Ciała fizyczne a substancje.** Gdy fizycy opisują różne zjawiska, posługują się nazwami określającymi zarówno przedmioty, jak i istoty żywe – używają wtedy pojęcia **ciało fizyczne**. Ciała fizyczne są zbudowane z różnych **substancji**. Na przykład linijka może być zrobiona z plastiku, świeca z wosku, szafa z drewna, a wazon ze szkła.

Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 2. Podręcznik dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2013, s. 38.

Trzeba wspomnieć, że w badanym materiale znajdują się także przykłady postaci, które nie są prezentowane w sposób umacniający stereotypy. W podręczniku znajdziemy choćby kobiety podnoszącą hantle czy łuczniczkę, choć w tym przypadku można mieć wątpliwości, jakiej płci jest postać strzelająca z łuku.

Ilustracja 5.



Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011, s. 42.

## RAPORT

Ilustracja 6.



Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 2. Podręcznik dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2013, s. 20.

W badanych materiałach pojawiają się nieliczne postaci będące ze sobą w relacjach, w tym jedna tradycyjna rodzina. Jej wizerunek zamieszczono obok zadania, które opatrzone następującym wstępem:

Na rysunku pokazano rodzinę Kowalskich: mamę, tatę i małą Olę. Zaznaczono też wektory ciężarów mamy i taty w przyjętej skali<sup>14</sup>.

14. K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2012, s. 9.

Ilustracja 7.



Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2012, s. 9.

Pozytywne relacje pokazano również na zdjęciu, które ilustruje rozdział „Siły”<sup>15</sup>. Widać na nim młodą kobietę oraz dwoje dzieci – chłopca i dziewczynkę – którzy przeciągają linę.

15. *Ibidem*, s. 17.

## RAPORT

Ilustracja 8.



Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011, s. 17.

Wizerunek pozytywnych relacji dwóch osób – dorosłego mężczyzny i dziewczynki – zdobi także okładkę pierwszego z serii podręczników dla gimnazjum<sup>16)</sup>.

16. *Ibidem*.

Ilustracja 9.



Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011.

Zdarzają się grafiki, które przedstawiają negatywne relacje między występującymi na nich postaciami, jak np. Basia i Marek kłócący się o zabawkę.

Ilustracja 10.



Źródło: K. Horodecki, A. Ludwikowski, *Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011, s. 20.

## RAPORT

#### 4. Wnioski

Zarówno podręczniki, jak i ćwiczenia mają bardzo skromną warstwę graficzną ze skrajnie ubogą liczbą zdjęć czy w ogóle grafik przedstawiających postaci ludzkie. Można powiedzieć, że wraz z kolejną częścią podręcznika lub zeszytów ćwiczeń liczba postaci maleje. W pierwszym podręczniku postaci było blisko 130, w kolejnym – 110, w trzeciej części – zaledwie 29, a w ostatniej – 51. Podobnie sprawa ma się z zeszytami ćwiczeń. W pierwszym z nich jest 77 postaci, w kolejnym już tylko 29, w następnym – 3, a w ostatnim – 13.

Większość fotografii i rysunków przedstawia przedmioty i tylko w niektórych przypadkach możemy na nich zauważyć całą postać lub jej fragment, np. dłoń osoby trzymającej jakąś rzecz. Stwarza to wrażenie bezosobowości fizyki jako nauki oraz wprowadza bardzo dużą monotonię w przedstawiany materiał, co może powodować wśród uczennic i uczniów niewielkie zainteresowanie tematem.

Najliczniejsze są natomiast proste, często karykaturalne rysunki mające na celu zobrazowanie opisywanych w tekście zagadnień. Jednak i w tym przypadku liczba grafik jest ograniczona do skrajnego minimum. Trzeba wskazać, że prezentują one zarówno pozytywne przykłady postaci męskich i żeńskich, choćby chłopców i dziewczęta przeprowadzających proste eksperymenty czy współpracujących przy wykonywaniu zadań, jak i niepokojące grafiki przedstawiające niebezpieczne sytuacje, takie jak porażenie prądem, strażaka zastanawiającego się nad użyciem gaśnicy na instalacji elektrycznej czy upadek pasażerów pociągu. Prezentowane są one w sposób karykaturalny, bez podkreślenia niebezpieczeństw związanych z ukazanymi sytuacjami. Zastanawiające jest również przedstawienie większości osób w sposób płaski, schematyczny, jednowymiarowy, budzący raczej negatywne skojarzenia (choć być może zamysłem autorów było umieszczenie zabawnych rysunków), np. rodzeństwo wyrwijące sobie misia, nieporadnych robotników czy rowerzysty, który – choć porusza się w kasku ochronnym – ma zamknięte oczy.

Jeśli weźmiemy pod uwagę warstwę tekstową, to twórcy podręczników i zeszytów ćwiczeń w bardzo lakoniczny sposób opisują postaci historyczne mające wpływ na rozwój fizyki, nie umieszczając nawet żadnych grafik czy zdjęć wspomnianych postaci. Nie wymieniono też żadnego przykładu postaci kobiecej, mającej wkład w rozwój fizyki, co po części może być spowodowane odcięciem kobiet od świata nauki w historii ludzkości, jednak nie stanowi to usprawiedliwienia, ponieważ istnieje kilka ciekawych przykładów fizyczek, nie tylko współczesnych, o których warto wspomnieć przy okazji omawianych zagadnień, gdyż miały znaczący wpływ na naukę.

#### 5. Rekomendacje

Naszym zdaniem przebadane materiały wymagają poprawy pod kątem prezentowania w nich różnorodnych postaci w sposób nie wspierający stereotypów. Jesteśmy przekonani, że w materiałach dydaktycznych powinny pojawiać się osoby o różnej orientacji psychoseksualnej, różnej sprawności psychofizycznej, o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, pochodzeniu i przynależności etnicznej, a także postaci będące ze sobą w różnych relacjach i należące do różnego rodzaju rodzin – nie tylko tradycyjnej. W podręcznikach powinno być więcej postaci o innym niż biały kolorze skóry. Obecnie jest jedynie dwóch czarnoskórych mężczyzn, których pokazano stereotypowo jako biegaczy. Dostosowując tak materiały, autorzy mogliby – przynajmniej częściowo – odwzorować różnorodność otaczającego nas świata, a w ten sposób uczennicom i uczniom łatwiej byłoby identyfikować się z podręcznikowymi postaciami.

Niestetychane dysproporcje między postaciami żeńskimi (14,95%) a męskimi (70,56%) powinny zostać wyrównane. Kobiet powinno być więcej, m.in. w głównym tekście podręcznika. W materiałach w ogóle powinno pojawić się więcej postaci (przede wszystkim w 2. i 3. części podręcznika oraz w 2., 3. i 4. części zeszytów ćwiczeń), w tym także realnych obecnie żyjących bądź historycznych – zwłaszcza żeńskich. Brakuje nie tylko fizyczek, ale w ogóle kobiet z wyższym wykształceniem czy wyko-

## RAPORT

nujących różne zawody. To również powinno zostać poprawione. Warto także zadbać o to, aby postaci żeńskie były bardziej eksponowane, tzn. stanowiły w materiałach również bohaterki pierwszoplanowe, a nie tylko drugorzędne czy wręcz jedne z wielu w tle.

Oto kilka kobiet, których sylwetki mogłyby zostać przybliżone uczennicom i uczniom:

► Émilie du Châtelet (1706-1749, francuska fizyczka, matematyczka i pisarka, uznaje się ją za jedną z twórczyń zasady zachowania energii, przewidziała zjawisko promieniowania podczerwieni i naturę światła, za jej największe dokonanie uważane jest ustalenie wzoru na energię kinetyczną);

► Laura Bassi (1711-1778, zajmowała się m.in. fizyką i filozofią, jako druga kobieta w Europie uzyskała stopień doktorki filozofii na Uniwersytecie Bolońskim, jako pierwsza w historii Europy była wykładowczynią na wyższej uczelni);

► Maria Angela Ardinghelli (1728/1730-1825, włoska fizyczka, która zajmowała się badaniem elektryczności);

► Cristina Roccati (ok. 1732-1797, włoska fizyczka i jedna z pierwszych studentek w Europie, zajmowała się fizyką Newtona, wykładała na uniwersytecie);

► Caroline Herschel (1750 -1848, była angielską astronomką, odkryła siedem komet i jako pierwsza kobieta została odznaczona złotym medalem przez Królewskie Towarzystwo Astronomiczne);

► Mary Somerville (1780-1872, szkocka uczona, która prowadziła eksperymenty dotyczące magnetyzmu, jako druga kobieta przedstawiła swoją pracę w Royal Society);

► Maria Skłodowska-Curie (1867-1934, odkryła promieniotwórcze pierwiastki polon i rad, jako pierwsza kobieta otrzymała Nagrodę Nobla, jest jedyną naukowczynią na świecie, która otrzymała dwie Nagrody Nobla w dwóch różnych dziedzinach nauk przyrodniczych);

► Lise Meitner (1878-1968, austriacka fizyczka jądrowa, jako pierwsza wyjaśniła teoretycznie zjawisko rozbitcia jądra atomowego, którego dokonał Otto Hahn, współodkryła zjawisko odrzutu promieniotwórczego i liczne radioaktywne nuklidy,

wykładała na uniwersytecie, została profesorką, pominięto ją, wręczając Nagrodę Nobla jedynie Otto Hahnowi);

► Irena Joliot-Curie (1897-1956, córka Marii Skłodowskiej-Curie, wybitna specjalistka, m.in. w dziedzinie fizyki jądrowej, razem z mężem otrzymała Nagrodę Nobla);

► Maria Goeppert-Mayer (1906-1972, urodziła się w Katowicach, była pierwszą Amerykanką i drugą kobietą na świecie, która otrzymała Nagrodę Nobla z fizyki);

► Jocelyn Bell Burnell (1943, brytyjska astrofizyczka, która jako doktorantka, pracując pod kierunkiem Antony'ego Hewisha, jako pierwsza zaobserwowała pulsary, za co Hewish otrzymał Nagrodę Nobla z fizyki).

Pojawiające się w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń postaci żeńskie, a także akcesoria, jakie im towarzyszą, nie powinny wspierać panujących stereotypów, a wręcz powinny je przełamać. Dlatego należy usunąć grafiki, które nie spełniają tego warunku. Chodzi m.in. o rysunki przedstawiające dziewczynki jako słabe i bezradne oraz o kontrowersyjny rysunek miss w stroju kąpielowym.

Ostatnią ważną kwestią, która wymagałaby zmiany, jest język, jakiego używają autorzy. Przede wszystkim powinni stosować formy żeńskie nazw zawodów, funkcji i stanowisk, np. „nauczycielka”, „uczennica”, „sportowczyni”, „łuczniczka” *etc.* Tam, gdzie mowa o grupach czy społecznościach, w których znajdują się osoby obojga płci lub w których nie można ustalić płci członków/członkiń, powinno się używać dwu form np. „uczennice i uczniowie”. ◀

## BIBLIOGRAFIA

Mostowski, J., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu fizyka*, (w:) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, biologia chemia, fizyka*, Warszawa, s. 211-216, [http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_5.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_5.pdf), dostęp 17.07.2015 r.

*Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, biologia chemia, fizyka*, Warszawa, [http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_5.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_5.pdf), dostęp 17.07.2015 r.



## CHEMIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Karol Górski, Mariusz Taczała

### 1. Wstęp

W ramach badania przeprowadzono analizę dziewięciu podręczników do chemii<sup>1)</sup> zgodnych z nową podstawą programową wprowadzoną w 2009 roku – sześć z nich jest przeznaczonych dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum), a trzy – dla IV etapu edukacyjnego (szkoły ponadgimnazjalne). Na potrzeby analizy wybrano książki jednych z najpopularniejszych wydawnictw: WSiP-u, Operonu i Nowej Ery, które są najczęściej używane w polskich szkołach. W przypadku podręczników skierowanych dla uczennic i uczniów szkół ponadgimnazjalnych uwagę skupiono na książkach przeznaczonych dla poziomu podstawowego, ze względu na fakt, że są one wykorzystywane przez uczennice i uczniów zarówno w klasach z podstawowym programem kształcenia, jak i w klasach o rozszerzonym profilu.

1. H. Gulińska, K. Kuśmierczyk, *Chemia. Po prostu. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2012; H. Gulińska, J. Smolińska, *Ciekawa chemia 1. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa: WSiP, 2009; H. Gulińska, J. Smolińska, *Ciekawa chemia 2. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa: WSiP, 2009; H. Gulińska, J. Smolińska, *Ciekawa chemia 3. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa: WSiP, 2009; R. Hassa, A. Mrzigod, J. Mrzigod, *To jest chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era, 2012; A. Sikorski, *Chemia. Zakres podstawowy. Odkrywamy na nowo*, Gdynia: Operon, 2012; M. B. Szczepaniak, B. Kupczyk, W. Nowak, *Chemia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon, 2010; M. B. Szczepaniak, J. Waszczuk, *Chemia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon, 2010; M. B. Szczepaniak, J. Waszczuk, *Chemia 3. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon, 2011.

### 2. Prezentacja i analiza badań ilościowych

Przeprowadzone badania ilościowe, opierające się na opracowanym wcześniej narzędziu analitycznym, pozwoliły na określenie pewnych charakterystycznych trendów dla wszystkich przeanalizowanych podręczników chemii.

Należy zacząć od ogólnej refleksji dotyczącej szczegółowości przedstawianych w podręcznikach postaci. Otóż podczas analizy występujących w książkach postaci brano pod uwagę 32 typy zmiennych, z których jedynie 5 dało się przypisać do wszystkich lub prawie wszystkich postaci (rodzaj materiału, liczba osób, znaczenie postaci, typ postaci oraz językowa forma rodzajowa). Informacji o postaciach w kontekście zmiennych: orientacja psychoseksualna; religia, wyznanie; status społeczno-ekonomiczny; status prawny; ocena związku, relacji postaci z innymi ludźmi; stereotypizacja emocji – nie było w ogóle. Natomiast danych dotyczących: kondycji fizycznej postaci; sprawności fizycznej postaci; położenia geograficznego; krajów centrum, semiperyferyjnych i peryferyjnych; typu rodziny; typu relacji, związków postaci z innymi ludźmi; pozycji w grupie – pojawiło się tak mało, że nie było możliwe obliczenie istotności związku między płcią postaci a zmienną.

Liczbę postaci, którym dało się przypisać poszczególne zmienne, przedstawia poniższa tabela:



## RAPORT

Tabela 1. Liczba analizowanych postaci, którym udało się przypisać poszczególne zmienne.

Płeć * rodzaj materiału	452
Płeć * liczba osób	452
Płeć * językowa forma rodzajowa	450
Płeć * znaczenie postaci	452
Płeć * typ postaci	452
Płeć * wiek postaci	128
Płeć * kondycja fizyczna postaci	4
Płeć * sprawność fizyczna postaci	4
Płeć * kolor skóry	136
Płeć * zawód	110
Płeć * kontekst czasowy, historyczny	106
Płeć * położenie geograficzne	12
Płeć * kraje centrum, semiperyferyjne i peryferyjne	12
Płeć * pochodzenie i przynależność etniczna i/lub narodowa	75
Płeć * kategoria obcości	50
Płeć * typ rodziny	3
Płeć * typ relacji	38
Płeć * relacje, związki postaci z innymi ludźmi (p16)	1
Płeć * pozycja w grupie	5
Płeć * aktywność wewnątrz/zewnątrz	59
Płeć * upodmiotowienie	355
Płeć * cechy psychiczne i moralne przypisywane postaci	21
Płeć * wektor emocji przypisywanych postaci	99
Płeć * cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowana jest postać	113
Płeć * akcesoria i atrybuty. Ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci.	118

Źródło: Badania własne.

Badania wykazały przede wszystkim, że w analizowanym materiale postaci męskie stanowiły największy procent postaci występujących we wszystkich rodzajach materiałów, które były

brane pod uwagę w czasie badania, tj. zarówno w warstwie tekstowej, jak i graficznej. Mężczyźni stanowili więc 54,4% wszystkich postaci, kobiety natomiast występowały znacznie rzadziej, stanowiąc zaledwie 18,6% osób występujących w podręcznikach. Pozostałą część, tj. 27%, stanowiły „obie płcie” (zbiorowość, grupa, w których są przedstawiciele/przedstawicielki obu płci). Tak oznaczano w badaniu pojawiające się w tekście, warstwie wizualnej lub zadaniach określenia odnoszące się m.in. do całych grup zawodowych czy społecznych, w których nie sposób określić płci ich członkiń i członków. Na przykład w zdaniu: „*Chemicy, badając właściwości alkanów, przekonali się, że nie tylko budowa, ale również ich właściwości chemiczne są podobne*”<sup>2)</sup>, jako grupę reprezentującą obie płcie uznano „chemików” (Tabela 2).

Tabela 2. Częstość występowania poszczególnych płci analizowanych postaci na tle ogółu postaci.

Płeć		Ogółem
'Żeńska'	N	84
	% całości	18,59%
'Męska'	N	246
	% całości	54,42%
'Androgyniczna'	N	1
	% całości	0,22%
'Obie płcie'	N	121
	% całości	26,77%
Ogółem	N	452
	% całości	100,0%

Źródło: Badania własne.

2. M. B. Szczepaniak, J. Waszczuk, *Chemia 3. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon, 2010, s.19.

## RAPORT

Oprócz samych proporcji występowania postaci żeńskich w stosunku do męskich wyraźnie dało się zauważyć, że obie te grupy z różnym nasileniem występowały w badanych rodzajach materiału. Postaci płci męskiej najczęściej występowały w warstwie tekstowej oraz – w znacznej mierze – w ilustracjach posiadających dodatkowy, dłuższy opis czy w infografikach.

Bardziej szczegółowo związek pomiędzy płcią postaci a rodzajem badanego materiału ilustruje poniższa tabela:

**Tabela 3. Związek pomiędzy płcią analizowanej postaci a rodzajem materiału, w którym jest ona pokazana.**

Płeć	Rodzaj materiału						
		'Tekst'	'Tekst i ilustracja, infografiki'	'Zadanie, ćwiczenie'	'Ilustracja, rysunek, rycina, fot. z podpisem, opisem'	'Zadanie + tekst'	Ogółem
'Żeńska'	N	9	12	37	26	0	84
	%	10,7%	14,3%	44,0%	31,0%	0,0%	100,0%
'Męska'	N	115	69	41	21	0	246
	%	46,7%	28,0%	16,7%	8,5%	0,0%	100,0%
'Androgyniczna'	N	0	0	0	1	0	1
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
'Obie płcie'	N	77	2	34	6	2	121
	%	63,6%	1,7%	28,1%	5,0%	1,7%	100,0%
Ogółem	N	201	83	112	54	2	452
	%	44,5%	18,4%	24,8%	11,9%	0,4%	100,0%

Zródło: Badania własne.

Taka zależność związana jest z wyraźnie widocznym w podręcznikach do chemii trendem polegającym na przedstawianiu krótkich biografii oraz osiągnięć naukowców, którzy sformułowali podstawowe prawa fizyczne lub chemiczne oraz dokonali odkryć, które są omawiane w przedstawianym materiale dydaktycznym. Postaci żeńskie natomiast najczęściej pojawiały się

w zadaniach, ćwiczeniach, a także na zdjęciach czy grafikach z krótkim podpisem. Przełożyło się to z kolei na znaczenie występujących postaci. Podczas analiz istotny problem stanowiło określenie, czy postać pełni rolę głównego bohatera, postaci drugoplanowej czy jest jedną z wielu. Założono więc, że postaci historyczne oraz te, którym poświęcono więcej uwagi – głównie w treści zadań – są postaciami głównymi ze względu na ich wyraźne wyeksponowanie w treści badanego materiału. Pozostałe postaci w znacznej mierze stanowiły jedynie „tło” przedstawionego materiału zawartego w podręcznikach, pełniąc raczej funkcję wypełnienia wolnej przestrzeni i chęci – często uproszczonego – zwizualizowania danego zagadnienia.

Podczas gdy postaci męskie w blisko 45% stanowiły głównych bohaterów wyodrębnionych jednostek analitycznych, kobiety jako główne bohaterki pojawiły się jedynie w nieco ponad 14% sytuacji (Tabela 4).

**Tabela 4. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a ich znaczeniem w narracji.**

Płeć	Znaczenie postaci				
		Główny bohater/bohaterka, grupa, kategoria	Drugoplanowy bohater/bohaterka, grupa, kategoria	Postać, grupa, kategoria jedna z wielu równorzędnych	Ogółem
'Żeńska'	N	12	1	71	84
	%	14,3%	1,2%	84,5%	100,0%
'Męska'	N	110	1	135	246
	%	44,7%	0,4%	54,9%	100,0%
'Androgyniczna'	N	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
'Obie płcie'	N	2	1	118	121
	%	1,7%	0,8%	97,5%	100,0%
Ogółem	N	124	3	325	452
	%	27,4%	0,7%	71,9%	100,0%

Zródło: Badania własne.

## RAPORT

Warto zwrócić uwagę, że różnica między postaciami żeńskimi a męskimi pokazywanymi indywidualnie bądź w grupach niepoliczalnych wyniosła mniej niż 1%. Postaci żeńskich pokazywanych indywidualnie było 97,6%, a męskich – 97,2%. Postaci reprezentujące kategorię „obie płcie” – co oczywiste – zdecydowanie częściej (79,3%) pokazywane były w grupach niepoliczalnych. Ogółem 76,8% wszystkich postaci pokazywanych było indywidualnie, a 23,2% – w niepoliczalnych grupach.

Silny nacisk położony przez autorki i autorów podręczników na przedstawianie sylwetek bądź częste wymienianie nazwisk ważnych naukowców znalazł odzwierciedlenie w prawie każdej perspektywie, z której można spojrzeć na przebadane podręczniki. W narzędziu analitycznym przyjęto np. kilka typów postaci, które mogą występować w materiale badawczym. Są to: postaci ludzkie rzeczywiste i historyczne; postaci ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie, które nie mają odniesienia do rzeczywistości oraz postaci mityczne i baśniowe. Wspomniane podejście twórczyni i twórców książek i w tej dziedzinie spowodowało znaczące dysproporcje między ukazywaniem postaci żeńskich i męskich (Tabela 5). Otóż zdecydowana większość (88,1%) tych pierwszych należała do postaci nierzeczywistych, wykreowanych. Wśród postaci męskich stosunek postaci rzeczywistych do postaci wymyślonych był zrównoważony (odpowiednio: 50,4% i 48,8%).

Tabela 5. Związek pomiędzy płcią a typem analizowanych postaci.

Płeć	Typ postaci				
		Postać/cie ludzkie rzeczywiste i historyczne	Postać/cie ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie bez odniesienia do rzeczywistych postaci	Postać boska, mityczna, baśniowa, półludzka	Ogółem
'Żeńska'	N	9	74	1	84
	%	10,7%	88,1%	1,2%	100,0%
'Męska'	N	124	120	2	246
	%	50,4%	48,8%	0,8%	100,0%
'Androgyniczna'	N	0	1	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
'Obie płcie'	N	5	116	0	121
	%	4,1%	95,9%	0,0%	100,0%
Ogółem	N	138	311	3	452
	%	30,5%	68,8%	0,7%	100,0%

Zródło: Badania własne.

W powyższych tabelach widać związek otrzymanych danych wynikający z faktu, że znaczącą część postaci – zwłaszcza męskich – stanowili wspomniani naukowcy, którzy równocześnie zaliczali się do kategorii postaci historycznych, jak i grupy wiekowej osób dorosłych (od 20 do 60 roku życia), co miało znaczny wpływ na wynik statystyczny. W podręcznikach dało się zauważyć przewagę postaci nastoletnich (11-19 lat) żeńskich nad postaciami nastoletnimi męskimi. Tych pierwszych było 25,9%, natomiast drugich – 9,5%. Wśród dorosłych mamy do czynienia z odwrotną przewagą – postaci męskich było 86,3%, natomiast postaci żeńskie stanowiły 74,1%. Ogólnie osoby dorosłe stanowiły w podręcznikach 82,8% wszystkich postaci, a nastoletnia młodzież – 13,3%. We wszystkich podręcznikach pojawiły się jedynie trzy (męskie) postaci powyżej 60 roku życia, co stanowiło

## RAPORT

3,2% wszystkich postaci męskich oraz 2,3% wszystkich postaci wyróżnionych podczas badania tej kategorii.

Ze względu na to, że sporą część przedstawionych w badanym materiale postaci stanowiły postaci historyczne zajmujące się nauką, które były – właściwie poza jedną osobą – wyłącznie płci męskiej, znalazło to odzwierciedlenie w wysokim procencie postaci umiejscowionych we wcześniejszych okresach historycznych, tj. od starożytności do czasów rewolucji przemysłowej. 41,1% postaci męskich pochodziło z XVII-XIX wieku, a 28,4% z XX i XXI. Nieco inaczej wyglądała sytuacja postaci żeńskich. Aż 83,3% z nich pochodziło ze współczesności (XX i XXI wiek). Ogółem postaci starożytne stanowiły 10,4% postaci wszystkich płci, postaci umiejscowione w okresie od początku XV do XVII wieku łącznie stanowiły 7,5%, postaci z okresu XVII-XIX wieku stanowiły ogółem 37,7%, natomiast postaci współczesne, tj. z XX i XXI wieku, stanowiły ogółem 32,1%. Trzeba tu jednak nadmienić, że dość rzadko udawało się przypisać postaci do konkretnego okresu historycznego, dlatego związek pomiędzy płcią postaci a kontekstem historycznym, w którym jest ona pokazana, nie jest istotny statystycznie ( $p=0,06$ ), ale istotność jest bardzo blisko zakładanego poziomu 95% (1% różnicy).

Podczas badania zwracano uwagę także na cechy fizyczne pojawiających się postaci oraz akcesoria i atrybuty, w jakie zostały wyposażone. Trzeba zauważyć, że postaci żeńskie – jeśli już się pojawiały – to w 87,1% przypadków ich wygląd był sprzeczny z panującymi stereotypami płciowymi. Podobny wynik uzyskujemy, gdy weźmiemy pod uwagę akcesoria, które im towarzyszą. Tu 88,6% postaci żeńskich było przedstawionych z przedmiotami, które nie wspierały stereotypów. Najbardziej widocznym przykładem były kobiety ubrane w stroje postrzegane kulturowo jako męskie, takie jak fartuchy laboratoryjne, spodnie czy specjalistyczne ubranie robocze. Trzeba jednak nadmienić, że w tym przypadku związek pomiędzy płcią postaci a przypisanymi jej atrybutami (kodowanymi jako zgodne lub niezgodne ze stereotypem płciowym) nie jest istotny statystycznie.

Analizy pokazały również strukturę wykonywanych przez poszczególne postaci zawodów. Aż 94,5% postaci męskich należało

do inteligencji lub wykonywało wolne zawody, a 2,2% postaci męskich stanowiło personel wykwalifikowany. Tyle samo (2,2%) było wśród nich uczniów/studentów, natomiast wcale nie pojawili się robotnicy fizyczni. Zupełnie inaczej niż wśród postaci żeńskich, wśród których przedstawicielki inteligencji i wolnych zawodów stanowiły 62,5%, a robotnice fizyczne – 37,5% (Ilustracja 1).

## Ilustracja 1.



Źródło: R. Hassa, A. Mrzigod, J. Mrzigod, *To jest chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 126.

W kategorii „obie płcie” największą przewagę miały przedstawicielki i przedstawiciele inteligencji oraz wolnych zawodów – stanowiły 72,7%. Na drugim miejscu pod względem częstości występowania były uczennice/uczniowie oraz studentki i stu-

## RAPORT

denci. Stanowili 18,2%. Robotnic i robotników fizycznych było w tej kategorii 9,1%. Ogółem 90,0% wszystkich postaci stanowiła inteligencja oraz przedstawicielki i przedstawiciele wolnych zawodów.

Badanie wykazało, że postaci męskie również częściej niż żeńskie były upodmiotowione oraz pełniły rolę strony aktywnej (Tabela 6).

**Tabela 6. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a ich upodmiotowieniem podczas podejmowania analizowanych aktywności.**

Płeć		Upodmiotowienie		
		Bycie podmiotem, stroną aktywną	Bycie obiektem, stroną bierną	Ogółem
'Żeńska'	N	54	25	79
	%	68,4%	31,6%	100,0%
'Męska'	N	180	26	206
	%	87,4%	12,6%	100,0%
'Androgyniczna'	N	0	1	1
	%	0,0%	100,0%	100,0%
'Obie płcie'	N	55	14	69
	%	79,7%	20,3%	100,0%
Ogółem	N	289	66	355
	%	81,4%	18,6%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Ciekawy jest również fakt, że w żadnym z przebadanych podręczników mężczyźni – w przeciwieństwie do kobiet – nie wykonywali aktywności wewnątrz domu. Postaci żeńskie wykonywały je natomiast w 29,2% przypadków. Także w kategorii „obie płcie” cała aktywność tej grupy odbywała się poza domem. Ogółem wewnątrz domu działało 11,9% postaci.

W przebadanym materiale praktycznie w ogóle nie wystąpili ludzie o odmiennym niż biały kolorze skóry. Jedynymi przykładami

mi takich postaci byli czarnoskórzy sportowcy (Ilustracja 2) oraz pojedyncze zdjęcia Azjatów.

**Ilustracja 2.**



Źródło: H. Gulińska, J. Smolińska, *Ciekawa chemia 3. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa: WSiP, 2009, s. 61.

W podręcznikach udało się znaleźć jedną czarnoskórą kobietę (2,6%) oraz dwie Azjatki (5,3%). Do tego pojawiła się jedna czarnoskóra postać męska (1,1%) i jedna o żółtym kolorze skóry (1,1%). W kategorii „obie płcie” tylko jedna postać była czarnoskóra (14,3%). Ogółem we wszystkich przebadanych podręcznikach postaci o białym kolorze skóry stanowiły 95,6%. Związek pomiędzy płcią postaci a jej kolorem skóry nie był jednak istotny statystycznie.

Nieco odmiennie prezentuje się sytuacja związana ze strukturą etniczną i narodowościową, gdzie znaleźliśmy liczniejsze przypadki postaci o odmiennej niż polska narodowości z dominacją – jednak – przedstawicieli i przedstawicielek krajów europejskich. Zazwyczaj jest to związane z przedstawianiem w podręcznikach postaci historycznych mających wpływ na rozwój nauki. Trzeba podkreślić, że biorąc pod uwagę wszystkie postaci

## RAPORT

żeńskie pojawiające się w książkach, pochodzenie zostało podane jedynie dla czterech z nich i w 75% przypadków było polskie. Informacje o pochodzeniu mężczyzn można było znaleźć w 65 przypadkach. 27,7% z nich stanowili Polacy, a w 55,4% - postaci należały do krajów Unii Europejskiej i Skandynawii (z wyłączeniem sąsiadów Polski). Wśród postaci męskich 4 były pochodzenia rosyjskiego (6,2%), 4 były pochodzenia niemieckiego (6,2%), a 3 postaci (4,6%) pochodziły z Ameryki Północnej. Ogółem w badanych podręcznikach 33,3% stanowiły postaci bądź grupy pochodzenia polskiego, a 49,3% postaci z krajów Unii Europejskiej i Skandynawii (z wyłączeniem sąsiadów Polski).

Postacie opisywane i przedstawiane w podręcznikach najczęściej wyrażały pozytywne emocje. Dotyczyło to 31 postaci żeńskich (88,6%) oraz 61 postaci męskich (98,4%). W kategorii postaci „obie płcie” rodzaj wyrażanych emocji – poza dwoma przypadkami – w ogóle nie był określany. Mamy tu tylko jedną postać pokazującą emocje pozytywne i jedną wyrażającą emocje negatywne. Ogółem emocje pozytywne udało się przypisać 93,9% postaci.

Nadzwyczaj silnie odznacza się też dominacja formy męskoosobowej występującej w podręcznikach. Autorzy i autorki bardzo często opisywali grupy zawodowe, społeczne lub etniczne, używając jedynie formy męskiej lub męskoosobowej. Najbardziej wyrazistym przykładem jest podręcznik dla gimnazjum wydawnictwa Operon, w którym już na jednej z pierwszych stron mogliśmy przeczytać wstęp asygnowany podpisem „autorzy”, pomimo że książka została napisana wyłącznie przez kobiety. W podręcznikach dość rzadko spotykane były wyrazy, takie jak „nauczycielka” czy „uczennica”, a prawie w żadnym podręczniku nie można było spotkać „badaczki/badaczek”, „chemiczki/chemiczek” czy „ekspertki/ekspertek”, nawet jeżeli tekst wyraźnie odnosił się do płci żeńskiej lub grupy zawodowej, która była reprezentowana zarówno przez mężczyzn, jak i kobiety. Autorki i autorzy podręczników praktycznie nie stosowali też form alternatywnych np. „uczniowie i uczennice” czy „badaczki i badacze”. Widać to było szczególnie w kategorii „obie płcie”, wobec której ponad połowa określić miała rodzaj męski bądź męskoosobo-

wy, mimo że dotyczyła za każdym razem albo postaci zarówno męskich, jak i żeńskich, albo grup czy społeczności, w których nie dało się ustalić płci ich członkiń lub członków (Tabela 7).

**Tabela 7. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a użytą formą rodzajową.**

Płeć	Językowa forma rodzajowa				
		Rodzaj żeński/ niemęskoosobowy	Rodzaj męski/ męskoosobowy	Rodzaj nijaki	Ogółem
'Żeńska'	N	77	6	0	83
	%	92,8%	7,2%	0,0%	100,0%
'Męska'	N	0	243	2	245
	%	0,0%	99,2%	0,8%	100,0%
'Androgyniczna'	N	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
'Obie płcie'	N	14	67	40	121
	%	11,6%	55,4%	33,1%	100,0%
Ogółem	N	91	316	43	450
	%	20,2%	70,2%	9,6%	100,0%

Źródło: Badania własne.

## RAPORT

### 3. Analiza jakościowa podręcznika oraz odniesienie do podstaw programowych

Materiał, który został poddany analizie w znacznej mierze jest zgodny z *Podstawą programową*<sup>3)</sup> opracowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Autorki i autorzy podręczników w sposób widoczny dołożyli wszelkich starań, aby zaprezentować badany materiał w sposób jak najbardziej przejrzysty, często stosując w tym celu ciekawe porównania oraz proponując różne doświadczenia, mające zachęcić uczennice i uczniów do samodzielnego przeprowadzania prostych eksperymentów. Szczególnie jest to widoczne w nowszych wydaniach podręczników, w których zdecydowanie poprawiono stronę wizualną przedstawianych informacji.

Trzeba podkreślić, że w celach kształcenia oraz treściach nauczania chemii, które zostały zapisane w *Podstawie programowej*, nie występują w ogóle kwestie będące przedmiotem naszych badań. Na potrzeby niniejszej analizy użyteczny mógłby być jedynie *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu chemia*<sup>4)</sup>, w którym wielokrotnie wspomina się, że chemia jako przedmiot szkolny powinna być powiązana z innymi dziedzinami nauki, a także z życiem codziennym. Zdaniem autorek opracowania, *Podstawa programowa* powinna przeciwdziałać wytwarzaniu się „u przeważającej części społeczeństwa opinii, że chemia jest dziedziną bardzo trudną, niemożliwą wręcz do zrozumienia”<sup>5)</sup>. Dalej autorki odnoszą się do zakresu podstawowego nauki chemii na IV etapie edukacyjnym: „Uczeń, który zakończy edukację chemiczną na tym etapie powinien być przekonany, że wiedza uzyskana na lekcjach chemii przyda mu się w życiu, że chemia nie

jest dziedziną tylko dla ‘wybrańców’, którzy rozumieją ‘o co chodzi w tych wzorach i reakcjach’. Uczeń powinien wiedzieć np. co się dzieje podczas prania i dlaczego użycie większej ilości proszku nie jest odpowiednie, dlaczego lekarstw nie należy popijać kawą czy napojem gazowanym itd.”<sup>6)</sup>.

W przywołanym kontekście należy poddać w wątpliwość prezentowanie w podręcznikach tak niewielkiej liczby postaci (głównie męskich), które dodatkowo prawie nigdy nie wchodzi z sobą w jakiegokolwiek relacje. Odstępstwa od tej reguły zdarzają się incydentalnie (Ilustracja 3).

#### Ilustracja 3.



Źródło: H. Gulińska, K. Kuśmierczyk, *Chemia. Po prostu. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2012, s. 106.

Trzeba zauważyć, że podręczniki zdają się przedstawiać chemię jako naukę – z jednej strony – „odhumanizowaną”, nie wymagającą fizycznego czy intelektualnego wkładu pracy, a nawet

3. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, biologia chemia, fizyka*, Warszawa, s. 19-24, 129-158, [http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_5.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_5.pdf), dostęp 17.07.2015 r.

4. E. Gryczman, K. Gisges, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu chemia*, (w:) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, biologia chemia, fizyka*, Warszawa, s. 149-158, [http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_5.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_5.pdf), dostęp 17.07.2015 r.

5. *Ibidem*, s. 149.

6. *Ibidem*, s. 156.

## RAPORT

udziału człowieka. Dlatego często możemy spotkać grafiki przedstawiające narzędzia laboratoryjne, które nie są obsługiwane przez żadnego człowieka (np. stoją na stole czy zostały „zawieszane” w powietrzu) lub ujęcia zawierające jedynie ręce badacza/badaczki. Z drugiej strony – często pojawiające się noty biograficzne naukowców, charakteryzując się schematycznym i zwięzłym przedstawieniem ich dokonań, nie pozwalają uczniom i uczniom dostrzec istoty oraz wagi nierzadko przełomowych odkryć (Ilustracja 4).

## Ilustracja 4.



Źródło: M. B. Szczepaniak, B. Kupczyk, W. Nowak, *Chemia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon, 2010, s. 55.

Czasem rysunki mające przedstawiać postaci ludzkie są zamieniane w postaci o nieokreślonej płci. Taka rzecz miała miejsce w analizowanych podręcznikach wydawnictwa Operon. W książce do pierwszej klasy gimnazjum obok ramek z ciekawostkami i definicjami pojawia się rysunek chłopca (nigdy dziewczynki).

W podręcznikach do drugiej i trzeciej klasy postaci te zostały zastąpione ludzikami bez płci (Ilustracje 5 i 6).

## Ilustracja 5.



Źródło: M. B. Szczepaniak, B. Kupczyk, W. Nowak, *Chemia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon, 2010, s. 21.

## Ilustracja 6.



Źródło: M. B. Szczepaniak, J. Waszczuk, *Chemia 3. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon, 2011, s. 14.



## RAPORT

Gdy mowa o *Podstawie programowej*, należy jeszcze zwrócić uwagę na „Część wstępną podstawy programowej dla gimnazjum i liceum”<sup>7)</sup>. To tam znajdziemy bardzo ważne – o ile nie kluczowe dla naszych badań – zdanie: „*Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji*”<sup>8)</sup>. Zdanie to, w naszej opinii, oznacza nie tylko, że autorki i autorzy powinni tworzyć podręczniki, które nie będą nikogo dyskryminowały ze względu m.in. na płeć, status społeczno-ekonomiczny, poglądy religijne czy orientację seksualną, ale będą działały proaktywnie na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji, a nauczycielki i nauczyciele tylko takie podręczniki będą wybierać dla młodzieży (Ilustracja 7).

Ilustracja 7.



Źródło: H. Gulińska, J. Smolińska, *Ciekawa chemia 1. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa: WSiP, 2009.

7. *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5...*, s. 19-24.

8. *Ibidem.*, s. 21.

Tymczasem w przebadanych podręcznikach spotykamy stosunkowo niewielką liczbę bohaterów i bohaterek, a znaczącą część z nich stanowią męskie postaci historyczne należące do świata nauki. Najbardziej rażącym jest fakt przedstawienia – chce się aż rzec – tragicznie małej liczby kobiet mających wpływ na rozwój nauki, w praktyce sprowadzający się jedynie do eksploatacji postaci Marii Skłodowskiej-Curie (Ilustracja 8).

Ilustracja 8.



Źródło: M. B. Szczepaniak, B. Kupczyk, W. Nowak, *Chemia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon, 2010, s. 54.

W żadnym z przytaczanych podręczników nie są również przedstawione kobiety i mężczyźni mający znaczące osiągnięcia naukowe, pochodzący spoza amerykańsko-europejskiego kręgu kulturowego. W istocie jest to przejaw ogromnej ignorancji osób tworzących materiały dydaktyczne, którzy w sposób nieświadomy bądź świadomy umniejszają wpływ na rozwój naukowy nie tylko kobiet pochodzących z naszego kręgu kulturowego, ale i kobiet/mężczyzn pochodzenia innego niż europejskie i amerykańskie. Fakt ten jest szczególnie rażący, zważywszy na ogromny rozwój naukowy, zwłaszcza od drugiej połowy XX do czasów obecnych, kiedy pojawiło się wiele reprezentantek i reprezentantów świata naukowego, którzy mogliby zostać przytoczeni w podręcznikach jako przykłady osób dokonujących znaczących

## RAPORT

odkryć. To najbardziej wymagający poprawy aspekt dotyczący podręczników, nie tylko z punktu równościowego, ale również dydaktycznego, ponieważ przedstawienie szerszego i zróżnicowanego grona osób mających wpływ na poszerzanie ludzkiej wiedzy z zakresu chemii może wpłynąć bardziej motywująco na uczennice i uczniów, udowadniając im, że każda i każdy może dokonać odkryć naukowych – bez względu na płeć, pochodzenie czy inne czynniki.

Kolejną ważną kwestią, która wymaga omówienia, jest dominująca w całym materiale forma męska oraz forma męskoosobowa. Widocznej tendencji do omijania form żeńskich i niemęskosobowych nie da się wytłumaczyć kwestiami edytorskimi, a ich przyczyn można upatrywać raczej w braku refleksji równościowej i językowych przyzwyczajeniach autorek i autorów podręczników. Wstęp do podręcznika wydawnictwa Operon zawiera np. takie zdanie:

Autorami tekstu są nauczyciele praktycy z wieloletnim doświadczeniem<sup>9</sup>.

Tymczasem „autorami” są same kobiety: Maria Barbara Szczepaniak, Bożena Kupczyk i Wiesława Nowak. Dalej – w tej samej książce – znajduje się „Regulamin pracowni chemicznej i przepisy BHP”, a w nim następujące zapisy:

1. W pracowni chemicznej uczniowie mogą przebywać tylko w obecności nauczyciela. 2. Każdy uczeń zajmuje w pracowni stałe miejsce, wyznaczone na początku roku szkolnego<sup>10</sup>.

Androcentryczny język widoczny jest niemal na każdym kroku.

## 4. Wnioski

Wszystkie przeanalizowane podręczniki cechują się wysoką „dehumanizacją”, ograniczając występowanie postaci ludzkich do absolutnego minimum. Stwarza to złudne wyobrażenie chemii jako nauki nie tworzonej przez człowieka ani dla człowieka. Dodatkowo, jeśli już jakieś postaci się pojawiają, to są zazwyczaj płci męskiej i nic nie można wywnioskować o relacjach, jakie tworzą, o ich emocjach, (nie)sprawności fizycznej, pozycji w grupie i wielu innych aspektach życia, które uczennicom i uczniom pozwalałyby utożsamić się z nimi.

Autorki i autorzy podręczników – z jednej strony – nie podkreślają wkładu pracy i czasu potrzebnego do rozwoju nauki oraz – z drugiej strony – nie zawsze pokazują, że wiedza chemiczna dotycząca codziennego życia nie musi być trudna i nieprzyjemna. Szczególnie widoczne jest to we wspomnianym wielokrotnie braku postaci ludzkich (zwłaszcza rówieśniczych) i w nad wyraz lakonicznych opisach postaci historycznych, które dokonały istotnych odkryć naukowych. Oczywiście jest, że podręczniki do chemii nie powinny stanowić kompendium historycznego czy biograficznego, jednak niezwykle wartościowym elementem dydaktycznym byłoby podkreślenie wysiłku, jaki wkładają osoby zajmujące się nauką, aby rozwiązywać liczne problemy badawcze.

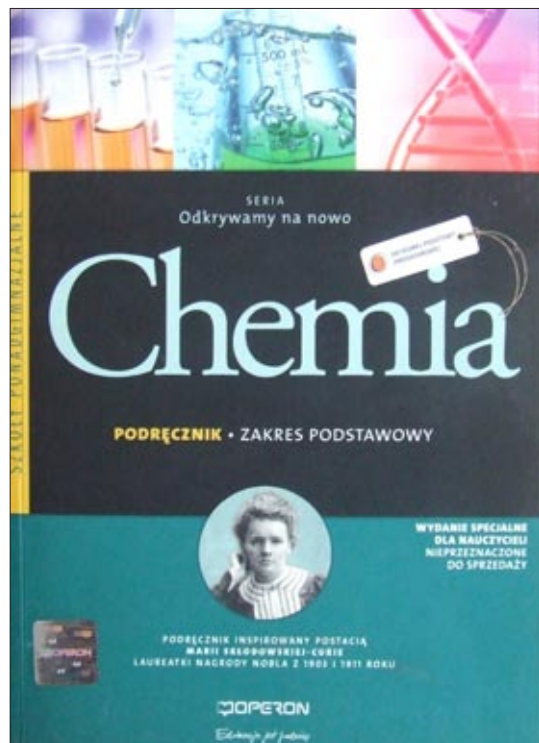
Z punktu widzenia równościowego najbardziej rażącym błędem jest brak przedstawiania kobiet, które miały i mają wpływ na rozwój chemii. Jedynym wyjątkiem jest kilkakrotnie wspomniana już postać Marii Skłodowskiej-Curie, której autorki i autorzy podręczników poświęcają sporo uwagi, podkreślając znaczenie dokonanych przez nią odkryć. Postać ta została nawet przedstawiona jako inspiracja podręcznika wydawnictwa Operon dla poziomu ponadgimnazjalnego (Ilustracja 9 i 10).

9. M. B. Szczepaniak, B. Kupczyk, W. Nowak, *Chemia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Operon 2010, s. 5.

10. *Ibidem*, s. 9.

## RAPORT

Ilustracja 9.



Źródło: A. Sikorski, *Chemia. Zakres podstawowy. Odkrywamy na nowo*, Gdynia: Operon, 2012.

Ilustracja 10.



Źródło: A. Sikorski, *Chemia. Zakres podstawowy. Odkrywamy na nowo*, Gdynia: Operon, 2012.

Co ciekawe, na wewnętrznej stronie okładki tej książki możemy znaleźć informacje, jakimi postaciami są inspirowane podręczniki Operonu do trzynastu innych przedmiotów tj. języka polskiego, fizyki, historii itd. Żadna z opisanych tam książek, za

## RAPORT

wyjątkiem chemii właśnie, nie jest inspirowana postacią kobiecą, co może stwarzać wrażenie braku wpływu kobiet na historię, naukę czy kulturę (Ilustracja 11).

## Ilustracja 11.

**François Jacob, noblista z 1965 roku, stał się dla wydawnictwa OPERON największą inspiracją.**

François Jacob  
Laureat Nagrody Nobla w dziedzinie fizjologii i medycyny za odkrycie operonu.  
Operon – najważniejszy mechanizm regulujący syntezę białek w strukturze DNA.

**Nasze podręczniki są inspirowane przez najlepszych**

<b>Czesław Miłosz</b> – Noblista 1952 podręcznik do języka polskiego	
<b>Woodrow Wilson</b> – Noblista 1919 podręcznik do historii	
<b>Henri Dunant</b> – Noblista 1901 podręcznik do wiedzy o społeczeństwie	
<b>Max Born</b> – Noblista 1927 podręcznik do matematyki	
<b>Albert Einstein</b> – Noblista 1921 podręcznik do fizyki	
<b>Maria Skłodowska-Curie</b> – Noblista 1911, 1935 podręcznik do chemii	
<b>François Jacob</b> – Noblista 1965 podręcznik do biologii	
<b>Norman Ernest Borlaug</b> – Noblista 1970 podręcznik do geografii	
<b>André Gellin</b> – Noblista 2000 podręcznik do informatyki	
<b>Paul Krugman</b> – Noblista 2008 podręcznik do podziału przedsiębiorczości	
<b>Linus Carl Pauling</b> – Noblista 1954 i 1962 podręcznik do edukacji dla bezpieczeństwa	
<b>Samuel Beckett</b> – Noblista 1969 podręcznik do wiedzy o kulturze	
<b>Albert Camus</b> – Noblista 1957 podręcznik do filozofii	
<b>Martin Luther King</b> – Noblista 1964 podręcznik do etyki	

Źródło: A. Sikorski, *Chemia. Zakres podstawowy. Odkrywamy na nowo*, Gdynia: Operon, 2012.

Osoby płci żeńskiej w zdecydowanej większości przedstawiane są w grupie lub występują jako postaci poboczne w treści zdań tekstowych. Należy zauważyć, że w ćwiczeniach kobiety i dziewczynki, podobnie jak mężczyźni i chłopcy, poza nielicznymi wyjątkami, często wykonują czynności niewspierające stereotypów płciowych, tj. prowadzą badania, obliczenia czy przeprowadzają obserwacje naukowe (Ilustracja 12 i 13).

## Ilustracja 12.



Źródło: H. Gulińska, J. Smolińska (red.), *Ciekawa chemia 1. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa: WSiP, 2009, s. 8.

## RAPORT

## Ilustracja 13.



Ryc. 1.4. Nie wolno wąchać substancji z bliska i bezpośrednio. Należy, wachlując dłonią, skie- rować pary substancji w swoją stronę

Ryc. 1.5. Podczas ogrzewania substancji nie wolno kierować wyłotu probówki w swoją str- onę ani w stronę innej osoby

Źródło: H. Gulińska, J. Smolińska (red.), *Ciekawa chemia 1. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa: WSiP, 2009, s. 14.

Istotny jest jeszcze fakt, że praktycznie wszystkie kobiety są postaciami anonimowymi wykreowanymi lub wymyślonymi na potrzeby książek, a praktycznie jedyną żeńską postacią histo- ryczną występującą w podręcznikach, której poświęcono więcej uwagi, jest Maria Skłodowska-Curie. Poza nią możemy znaleźć jeszcze tylko jedną kobietę – Marguerite Perey – o której jed- nak nie podano informacji biograficznych<sup>11</sup>. Wszystkie pozosta- łe postaci historyczne stanowią mężczyźni będący – najczęściej – badaczami, których zarys życia i osiągnięć często jest wyeks- ponowany w formie oddzielnego fragmentu tekstu opatrzone- go zdjęciem lub rysunkiem twarzy. Szczególnie interesujące są fragmenty podręczników dla klas gimnazjalnych, w których jako przykłady sławnych naukowców podawani są – za wyjątkiem wspomnianej Marii Skłodowskiej-Curie – wyłącznie mężczyźni, mimo iż znajdujący się obok tekst właściwy podręcznika nie oma- wia treści jakiegokolwiek prawa sformułowanego przez daną

osobę. Zdjęcia z biogramami naukowców stanowią więc jedynie ogólne przedstawienie ludzi zajmujących się nauką w dziejach ludzkości. Można zatem stwierdzić, iż osoby tworzące podręcz- niki do chemii nie podjęły jakiegokolwiek wysiłku mającego na celu zgromadzenie i przedstawienie osiągnięć naukowych ko- biet, które w istocie posiadają ogromny wkład w rozwój współ- czesnej nauki.

Poza wspomnianymi aspektami, omawiane podręczniki stara- ją się nie powielać stereotypów płciowych. Dlatego też możemy spotkać w nich zarówno kobiety, jak i mężczyzn obsługujących zaawansowane technicznie urządzenia, przeprowadzających ba- dania, a w treści zadań chłopców i dziewczynki przedstawionych jako osoby o takich samych kompetencjach i umiejętnościach.

## 5. Rekomendacje

Rzeczywista różnorodność dotycząca ciała, cech psychicz- nych, ról społecznych oraz zawodów realnie żyjących kobiet i mężczyzn, nie znajduje odzwierciedlenia w przebadanych pod- ręcznikach. Należałoby więc zwiększyć liczbę postaci ludzkich – głównie żeńskich – występujących w podręcznikach oraz po- starać się, aby – w miarę możliwości – dało się określić coś więcej niż płeć i typ postaci, ich liczbę, znaczenie, rodzaj materiału, w którym występują oraz językową formę rodzajową. Tam, gdzie rodzaj aktywności wspiera stereotypowe postrzeganie postaci przez pryzmat płci, powinno się pomyśleć o zmianie tych wize- runków (Ilustracja 14).

<sup>11</sup> H. Gulińska, J. Smolińska, *Ciekawa chemia 1. Podręcznik do gimnazjum*, Warsza- wa: WSiP, 2009, s. 55.

## RAPORT

Ilustracja 14.



Źródło: H. Gulińska, K. Kuśmierczyk (red.), *Chemia. Po prostu. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2012, s. 158.

Warto również przedstawiać pracę zespołową – zarówno w warstwie tekstowej, ćwiczeniach, zadaniach, jak i w warstwie graficznej. Bardzo wskazane jest zachęcanie młodzieży do wykonywania bardziej złożonych działań wymagających współpracy. Pomogłoby to pokazać chemię jako naukę wymagającą pracy zespołowej i tworzonej przez wiele osób, a nie jedynie „wybitne jednostki” czy „wybitnych mężczyzn”. Perspektywa taka w oczywisty sposób stanowiłaby również bardzo dobre podejście dydaktyczne wzbogacające ogólny rozwój uczennic i uczniów.

Autorki i autorzy podręczników powinni je koniecznie uzupełnić o informacje dotyczące ważnych dla rozwoju chemii kobiet. Oto zaledwie kilka przykładów, które mogłyby się w nich znaleźć:

- ▶ Bogusława Jeżowska-Trzebiatowska (badania w zakresie chemii koordynacyjnej),
- ▶ Rosalind Elsie Franklin (zajmowała się krystalografią, jej badania przyczyniły się do odkrycia struktury DNA),
- ▶ Irène Joliot-Curie (fizykochemiczka, zdobywczyni Nagrody Nobla za odkrycie sztucznej promieniotwórczości),
- ▶ Dorothy Mary Crowfoot Hodgkin (laureatka Nagrody Nobla za wyznaczenie struktury penicyliny oraz witaminy B12),
- ▶ Lise Meitner (blisko współpracowała z Otto Hahnem i pierwsze szkice możliwości podziału jądra atomowego wyszły spod jej pióra. W 1918 wspólnie z Otto Hahnem odkryła pierwiastek protaktyn),
- ▶ Ida Tacke Noddack (odkryła w 1925 pierwiastek ren),
- ▶ Marguerite Perey (w 1939 roku odkryła pierwiastek frans).

Warto zadbać też o stronę językową podręczników. Wskazane jest częstsze stosowanie określeń takich jak „chemiczka”, „uczenica”, „nauczycielka” itp. Zwłaszcza we fragmentach tekstów lub przy ilustracjach, w których pojawiają się lub jest mowa o postaciach płci żeńskiej. Tam, gdzie mowa o grupach czy społecznościach, w których znajdują się osoby obojga płci, powinno się używać form „chemiczki i chemicy” lub „badacze/badaczki”. Autorki i autorzy podręcznika nie powinni więc zwracać się do „uczniów”, ale do „uczenic i uczniów”. Treści pytań i poleceń także powinny uwzględniać taką perspektywę, np. „Co byś zrobił/zrobiła...?”. Można także naprzemiennie stosować formę męską i żeńską lub tryb rozkazujący. ◀

## BIBLIOGRAFIA

*Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, biologia chemia, fizyka*, Warszawa, [http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_5.pdf](http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_5.pdf), dostęp 17.07.2015 r.

14

## BIOLOGIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Alicja Długołęcka

### 1. Analiza ilościowa

Analizie zostało poddanych 6 podręczników Wydawnictwa Nowa Era, ponieważ okazały się najbardziej aktualne i najczęściej używane w szkołach<sup>1</sup>.

Tabela 1. Częstotliwość występowania poszczególnych kategorii w analizowanym materiale.

Płeć a wiek postaci	323
Płeć a kondycja fizyczna postaci	17
Płeć a sprawność fizyczna postaci	17
Płeć a kolor skóry	265
Płeć a religia, wyznanie	2 (zakodowano tylko 2 postaci męskie)
Płeć a status społeczno-ekonomiczny	1 (zakodowano obie płcie)
Płeć a zawód	36

1. M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawasz, *Tajemnice przyrody 4. Szkoła podstawowa*, Warszawa: Nowa Era, 2012; M. Jefimow, *Puls życia 2. Biologia dla 2 klasy gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2009; B. Sągín, A. Boczarowski, M. Sękłás, *Puls życia 3. Biologia dla 3 klasy gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2010; M. Guzik, E. Jastrzębska, R. Kozik, R. Matuszewska, E. Pyłka- Gutowska, W. Zamachowski, *Biologia na czasie 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Warszawa: Nowa Era, 2013; M. Marko-Worłowska, R. Kozik, W. Zamachowski, S. Krawczyk, F. Dubert, A. Kula, *Biologia na czasie 2. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Warszawa: Nowa Era, 2013; F. Dubert, M. Jurgowiak, M. Marko-Worłowska, W. Zamachowski, *Biologia na czasie 3. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, Warszawa: Nowa Era, 2013.

Płeć a położenie geograficzne	6 (zakodowano tylko postaci męskie)
Płeć a kraje centrum, semiperyferyjne i peryferyjne	6 (zakodowano tylko postaci męskie)
Płeć a pochodzenie i przynależność etniczna i/lub narodowa	15 (zakodowano tylko postaci męskie)
Płeć a kategoria obcości	15 (zakodowano tylko postaci męskie)
Płeć a typ rodziny	2
Płeć a typ relacji	21
Płeć a relacje, związki postaci z innymi ludźmi (p16)	48
Płeć a sposób w jaki oceniany jest związek, relacja postaci z innymi ludźmi	6
Płeć a pozycja w grupie	1
Płeć a aktywność wewnątrz/zewnątrz	74
Płeć a upodmiotowienie	328
Płeć a cechy psychiczne i moralne przypisywane postaci	24
Płeć a wektor emocji przypisywanych postaci	179
Płeć a cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowana jest postać	256
Płeć a akcesoria i atrybuty; ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci.	181

Źródło: Badania własne.

Analizując częstotliwość występowania poszczególnych kategorii w przebadanym materiale, można zaobserwować, że najczęściej występuje ta, która jest związana z upodmiotowieniem i cechami fizycznymi postaci (poza oczywistymi, takimi jak: kontekst czasowy, wiek, typ, znaczenie, liczba i kolor skóry). Bardzo rzadko natomiast postaci występujące w tekście lub materiale wizualnym posiadają cechy związane z kondycją i sprawnością (co zakłada znikome uwzględnianie kategorii różnorodności w tym zakresie) oraz cechy określające wyznanie, status, pochodzenie i przynależność etniczną, typ rodziny, relacje z ludźmi i cechy psychiczne i moralne. W związku z bardzo niską częstotliwością występowania, wymienione kategorie nie mogły zostać uwzględnione w analizie statystycznej.

Tabela 2. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a rodzajem materiału.

Płeć	Rodzaj materiału							
		'Tekst'	'Tekst i ilustracja, infografiki'	'Zadanie, ćwiczenie'	'Zadanie, ćwiczenie z materiałem wizualnym'	'Ilustracja, rysunek, rycina, fot. z podpisem, opisem'	'Mapa, schemat z podpisem, opisem dodatkowym rysunkiem'	Ogółem
'Żeńska'	N	15	29	0	9	91	11	155
	%	9,7%	18,7%	0,0%	5,8%	58,7%	7,1%	100,0%
'Męska'	N	50	17	1	1	71	23	163
	%	30,7%	10,4%	,6%	,6%	43,6%	14,1%	100,0%
'Obie płcie'	N	4	14	0	1	12	0	31
	%	12,9%	45,2%	0,0%	3,2%	38,7%	0,0%	100,0%
Ogółem	N	69	60	1	11	174	34	349
	%	19,8%	17,2%	0,3%	3,2%	49,9%	9,7%	100,0%

Źródło: Badania własne.

W tekstach zdecydowanie dominuje płeć męska (30% w stosunku do 10%), żeńska w tekstach z ilustracjami (19/10%) oraz na ilustracjach i zdjęciach (59/44%) oraz w zadaniach z materiałem wizualnym (6/1%).

Proporcja płci dotycząca liczby osób pokazywanych w materiale jest zachowana.

Tabela 3. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a ich znaczeniem w narracji.

Płeć	Znaczenie postaci					
		Główny bohater/bohaterka, grupa, kategoria	Drugoplanowy bohater/bohaterka, grupa, kategoria	Postać, grupa, kategoria jedna z wielu równorzędnych	Postacie, grupy w tle	Ogółem
'Żeńska'	N	112	4	37	2	155
	%	72,3%	2,6%	23,9%	1,3%	100,0%
'Męska'	N	132	7	21	3	163
	%	81,0%	4,3%	12,9%	1,8%	100,0%
'Obie płcie'	N	11	0	20	0	31
	%	35,5%	0,0%	64,5%	0,0%	100,0%
Ogółem	N	255	11	78	5	349
	%	73,1%	3,2%	22,3%	1,4%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Znaczenie płci postaci w narracji również rozkłada się równomiernie. Płeć żeńska przeważa w kategorii grupy/kategorii jednej z wielu równorzędnych, co oznacza, że kobiety częściej są przedstawiane w działaniach grupowych niż mężczyźni.

Równość jest wyrażona w proporcji płci w kategorii postaci rzeczywistych i historycznych, a także w kategorii koloru skóry, z uwagą, że dotyczy prawie wyłącznie białego koloru skóry (95% mężczyzn i 97% kobiet). Znikomy udział (do 2%) dotyczy postaci z innym kolorem skóry.



## RAPORT

Tabela 4. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a wiekiem.

Płeć		Wiek postaci						Ogółem
		Niemowlę, dziecko do 3 roku życia	Małe dziecko 4- 10 lat	Nastolatek 11 – 19	Dorosły 20-60	Starszy dorosły 60 +	Różne kategorie wiekowe razem	
'Żeńska'	N	2	49	6	84	2	5	148
	%	1,4%	33,1%	4,1%	56,8%	1,4%	3,4%	100,0%
'Męska'	N	1	33	6	101	1	4	146
	%	0,7%	22,6%	4,1%	69,2%	0,7%	2,7%	100,0%
'Obie płcie'	N	2	9	1	8	1	8	29
	%	6,9%	31,0%	3,4%	27,6%	3,4%	27,6%	100,0%
Ogółem	N	5	91	13	193	4	17	323
	%	1,5%	28,2%	4,0%	59,8%	1,2%	5,3%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Różnice pomiędzy płciami w różnych kategoriach wiekowych nie są wyraźne, płeć żeńska występuje częściej w kategorii małe dziecko (33/23%), a płeć męska w kategorii dorosły (69% mężczyzn i 57% kobiet).

Tabela 5. Płeć analizowanych postaci a zawód.

Płeć		Zawód		
		Inteligencja, wolne zawody	Handel i usługi	Ogółem
'Żeńska'	N	6	3	9
	%	66,7%	33,3%	100,0%
'Męska'	N	27	0	27
	%	100,0%	0,0%	100,0%
Ogółem	N	33	3	36
	%	91,7%	8,3%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Istotnie statystycznie różnice dotyczą wykonywanych zawodów przez postaci w analizowanym materiale. Wszystkie postaci męskie wykonują zawody zaliczone do kategorii inteligencja i wolne zawody. Postaci żeńskie różnicują się na dwie grupy, 2/3 wykonuje zawody z tej samej kategorii, co mężczyźni, a pozostała 1/3 zawody z kategorii handel i usługi. Oznacza to, że ta druga kategoria jest reprezentowana wyłącznie przez kobiety.

Płeć okazuje się również ważną kategorią w analizie dotyczącej kontekstu czasowego – postaci kobiece nie pojawiają się w starożytności i w czasach rewolucji przemysłowej, są umieszczone jedynie w kontekście współczesności.

Tabela 6. Związek pomiędzy płcią analizowanych postaci a oceną relacji społecznych.

Płeć		Relacje, związki postaci z innymi ludźmi		
		Relacje pozytywne	Relacje neutralne	Ogółem
'Żeńska'	N	18	5	23
	%	78,3%	21,7%	100,0%
'Męska'	N	9	8	17
	%	52,9%	47,1%	100,0%
'Obie płcie'	N	7	1	8
	%	87,5%	12,5%	100,0%
Ogółem	N	34	14	48
	%	70,8%	29,2%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Różnice pomiędzy umiejscowieniem postaci w kontekście relacji społecznych są wyraźne, tzn. przedstawiane kobiety częściej są umieszczane w kontekście relacji pozytywnych niż neutralnych (78/22%). Mężczyźni również, ale rzadziej, są umieszczani w kontekście relacji pozytywnych (53%) niż neutralnych (47%).

## RAPORT

## 2. Analiza jakościowa podręcznika oraz odniesienie do podstaw programowych

W podręczniku *Tajemnice przyrody 4*, skonstruowanym z dużą dbałością poświęconą kwestii równości płciowej, można odnaleźć ilustracje budzące zastrzeżenia, szczególnie w rozdziale 8 pt. „Kobieta i mężczyzna” oraz 10 – «Od narodzin do starości».

Na stronach 137 i 138 znajdują się ilustracje i opis narządów płciowych żeńskich i męskich, jednak w podręczniku niewzględnione zostają zewnętrzne narządy płciowe. W treściach programowych nie ma mowy o ich pominięciu, dlatego niezrozumiała jest decyzja autorów/ek. Ponadto należy wziąć pod uwagę fakt, że w 4 klasie szkoły podstawowej większość dzieci wchodzi w fazę dojrzewania i jest żywo zainteresowana zmianami zachodzącymi w ciele, które również zostały pominięte. Omówione są wyłącznie funkcje rozrodcze, również z pominięciem kwestii stosunku płciowego. Jedyne informacje na ten temat brzmią:

Zapłodnienie jest początkiem nowego życia. Zapłodnienie polega na połączeniu jednego plemnika z jedną komórką jajową<sup>2)</sup>.

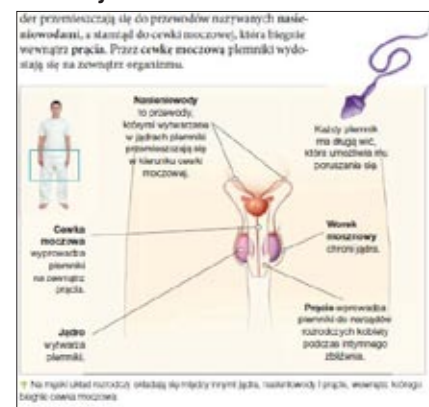
Nastolatki nie dowiadują się więc na lekcji biologii, jaka jest ich anatomiczna budowa i jak do zapłodnienia dochodzi.

### Ilustracja 1.



Źródło: M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawasz, *Tajemnice przyrody 4. Szkoła podstawowa*, Warszawa: Nowa Era, 2012., s. 138.

### Ilustracja 2.



Źródło: M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawasz, *Tajemnice przyrody 4. Szkoła podstawowa*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 137.

W rozdziale 10 cykl rozwojowy człowieka<sup>3)</sup> jest przedstawiony na schemacie męskim, z całkowitym pominięciem kobiet (Ilustracja 3).

2. M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawasz, *op. cit.*, s. 140.

3. *Ibidem.*, s. 144-145.

## RAPORT

Ilustracja 3.



Źródło: M. Marko-Worłowska, F. Szlajfer, J. Stawasz, *Tajemnice przyrody 4. Szkoła podstawowa*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 144.

W podręczniku *Puls życia* dla 2 klasy gimnazjum, kwestie związane ze stosunkiem płciowym są wpisane w część tekstu dotyczącą męskiego układu rozrodczego i brzmią następująco:

Wypełniając się krwią [nie podano wytłumaczenia dlaczego], powodują one erekcję, czyli wzwód. Jest to powiększenie i usztywnienie penisa umożliwiające stosunek płciowy. W czasie aktu płciowego poprzez pracę gamety są wprowadzane do dróg rodnych kobiety<sup>4)</sup>.

Pomimo omówienia budowy zewnętrznych narządów rozrodczych, nastolatek/ka na poziomie drugiej klasy gimnazjum nie dowie się z podręcznika biologii, jakie są funkcje seksualne narządów płciowych, ponieważ omówione są jedynie funkcje rozrodcze. Niezrozumiałe jest pominięcie kwestii związanych ze stosunkiem płciowym w rozdziale dotyczącym kobiet: budowy i funkcji narządów płciowych, czy nawet we fragmencie podręcznika poświęconym planowaniu rodziny (w tym STI i antykoncepcji), które są bezpośrednio związane z funkcjami seksualnymi, zgodnie z treściami nauczania na tym poziomie.

4. M. Jefimow, *op. cit.*, s. 187.

cji), które są bezpośrednio związane z funkcjami seksualnymi, zgodnie z treściami nauczania na tym poziomie.

Schemat dotyczący rozwoju człowieka budzi jeszcze więcej zastrzeżeń niż w podręczniku na poziomie szkoły podstawowej. Ponownie wykorzystane są schematy postaci męskich z umniejszonymi i całkowicie ubranymi postaciami żeńskimi pod rysunkiem głównym (Ilustracja 4).

Ilustracja 4.



Źródło: M. Jefimow, *Puls życia 2. Biologia dla 2 klasy gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2009, s. 207.

### 3. Wnioski i rekomendacje

Analizując proporcje wszystkich kwalifikatorów (Tabela 1), nasuwa się podstawowa obserwacja, że przedmioty przyroda i biologia są w wysokim stopniu „odhumanizowane”, tzn. bardzo rzadko postaci występujące w tekście lub materiale ilustracyjnym posiadają cechy związane z kondycją i sprawnością (co zakłada znikome uwzględnianie kategorii różnorodności w tym zakresie), cechy określające wyznaczenie, status, pochodzenie i przynależność etniczną, typ rodziny, relacje z ludźmi i cechy

## RAPORT

psychiczne i moralne. Niekoniecznie przyczyna wynika z intencji autorów i autorek podręczników, ponieważ programy nauczania przyrody i biologii mają właśnie taki „odhumanizowany” charakter, są złożone raczej z opisów oddzielonych od siebie procesów lub układów biologicznych (np. typowy podział podręcznika na układy w opisie człowieka zarówno w 4 klasie szkoły podstawowej, jak i w drugiej klasie liceum). W analizowanym materiale można natomiast dostrzec dużą staranność w próbach zachowania równości płciowej, zwłaszcza w materiale obrazowym.

Równość w zakresie płci stwierdzono w kategoriach:

1. Częstotliwości występowania głównych bohaterów.
2. Proporcjach płci postaci rzeczywistych i fikcyjnych.
3. Kolorze skóry, który w przeważającej większości jest biały.
4. Aktywności zewnętrznej i wewnętrznej.
5. Przypisywanych emocjach.
6. Stereotypowych cechach.

Analizowane podręczniki prezentują równościowy obraz płci w podstawowych kategoriach, jednak w pewnych obszarach widoczne są utrwalone i głęboko ukryte stereotypy.

W analizie ilościowej wykazano nierówność genderową w następujących kategoriach:

1. Płeć żeńska występuje częściej w materiale ilustracyjnym, męska w tekstach (patrz: Tabela 2).
2. Postaci kobiet występują częściej w kategorii wiekowej „dziecko”, mężczyźni w kategorii „dorosły” (patrz: Tabela 4).
3. Postaci kobiet o wiele częściej są umieszczane w kontekście relacji pozytywnych niż mężczyźni, którzy są wiązani z relacjami neutralnymi (patrz: Tabela 6).
4. Postaci męskie w nieznacznym sposób wzmocniają stereotypy płciowe.
5. Postaci kobiet nie są w ogóle reprezentowane w starożytności i czasach rewolucji przemysłowej, występują jedynie w kategorii „współczesność”.
6. Wszystkie postaci męskie są związane z kategorią zawodową „inteligencja i wolne zawody”. Jedynie kobiety (1/3) są związane z kategorią zawodową „handel i usługi” (patrz: Tabela 5).

Z analizy wyłania się obraz postaci żeńskich kojarzonych z przekazem obrazkowym, infantylnym (dziecięcym) wizerunkiem umieszczonym w kontekście współczesnym w prawie wyłącznie pozytywnych relacjach (stereotyp „grzecznej” i „miłej”). Wyłącznie osoby płci żeńskiej są kojarzone z zawodami z kategorii handel i usługi. Natomiast obraz postaci męskich jest o wiele częściej kojarzony z tekstem, kontekstem historycznym i zawodami o wyższym prestiżu społecznym.

Z analizy jakościowej podręczników jasno wynika, że w schematach ludzkich dominują postaci męskie lub (w podręcznikach na poziomie liceum) „apłciowe”, czyli pozbawione genitaliów sylwetki męskie. Pomijane są treści związane z funkcjami seksualnymi człowieka (omawiane są jedynie funkcje rozrodcze). Jeśli pojawiają się jakiegokolwiek treści związane z reakcjami seksualnymi, dotyczą wyłącznie mężczyźni.

## Rekomendacje:

1. Warto zwrócić uwagę, zwłaszcza na poziomie gimnazjum i liceum, na większą „humanizację” podręczników i wprowadzanie treści bezpośrednio związanych z funkcjonowaniem człowieka.
2. Z analizy ilościowej jasno wynika, że podręczniki zawierają ukryte stereotypy płciowe, co skłania do uważniejszego konstruowania tekstów i doboru ilustracji.
3. Szczególną uwagę należy zwrócić na wyłączenie stereotypu „grzecznej” i „miłej dziewczynki” w odniesieniu do kobiet, wprowadzaniu postaci kobiecych w różnych kontekstach historycznych i wiązaniu mężczyzn w równym stopniu jak kobiety z zawodami z kategorii handel-usługi.
4. Należy również uwzględnić postaci kobiet w omawianiu i ilustrowaniu faz rozwojowych człowieka oraz „nadawać” płęć schematom postaci ludzkich.
5. Kwestie związane z seksualnością człowieka nie powinny być pomijane w nauczaniu biologii człowieka i przedstawiane z perspektywy obu płci. ◀

## GEOGRAFIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Monika Popow

Celem niniejszej analizy jest rekonstrukcja i krytyczna analiza wybranych podręczników do przedmiotu geografia na III etapie edukacyjnym, pod kątem przekazywanych w nich wizerunków, idei i wzorców kobiecości oraz męskości.

Raport składa się z siedmiu części: prezentacji wybranych danych z analizy ilościowej, analizy jakościowej wizerunków kobiet, analizy jakościowej wizerunków mężczyzn, omówienia kwestii promowania wielostronnego rozwoju chłopców i dziewcząt, omówienia kwestii promowania różnorodności, podsumowania oraz rekomendacji. Analiza oparta jest na wynikach badania ilościowego postaci kobiet i mężczyzn w podręcznikach do geografii<sup>1)</sup>, dokonanego przez Ewę Rutkowską i Monikę Popow.

Analizę podręczników szkolnych warto zacząć od analizy zapisów w nowej podstawie programowej do przedmiotu geografia na III etapie edukacyjnym. Powyższy dokument stwarza bowiem możliwości, aby w podręcznikach zamieszczać treści uwzględniające perspektywę równościową w aspekcie globalnym.

We wstępie do nowej podstawy programowej do przedmiotu geografia Mirosława Czerny pisze: „Dziś celem nauczania geografii jest pokazanie młodemu człowiekowi współczesnego świata

1. B. Dobosiak, A. Hibszer, J. Soja, *Puls Ziemi 2. Podręcznik do geografii dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2012; R. Malarz, *Puls Ziemi 3. Podręcznik do geografii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2014; H. Młynkowiak, A. Pietrzak, Z. Tomkiewicz, *ABC Geografii 2*, Poznań: Wydawnictwo ABC, 2010; D. Szczypiński, M. Wójtowicz, *Planeta Nowa 2. Podręcznik do geografii dla klasy drugiej gimnazjum* Warszawa, Nowa Era 2013.

– wielu jego obliczy, wzajemnie powiązanych procesów i zjawisk, roli jaką jednostka odgrywa dziś w świecie oplecionym sieciami – rzeczywistymi i wirtualnymi. Oczekujemy, że programy nauczania i podręczniki, przygotowane na podstawie zaproponowanej podstawy programowej zaopatrzą ucznia w narzędzia i metody, które pozwolą mu nie tylko zrozumieć istniejące zjawiska i procesy, ale też analizować je i oceniać<sup>2)</sup>. Wymieniony cel nauczania geografii stawia przed podręcznikami konieczność uwzględnienia różnorodnych zjawisk charakteryzujących współczesny globalizowany świat.

Dla kontekstu mojej analizy szczególnie istotne są wpisane do nowej podstawy programowej na III etapie edukacyjnym założenia edukacji globalnej. Autorki raportu *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, wydanego przez Grupę Zagranica wskazują: „wymagania ogólne podstawy programowej przedmiotu geografia na III etapie edukacyjnym w bezpośredni sposób odnoszą się do założeń edukacji globalnej i stanowią doskonałą przestrzeń zarówno do tego, aby poruszać na zajęciach zagadnienia globalne, jak i kształtować u młodzieży postawy i wartości leżące u jej podstaw<sup>3)</sup>. Do aktualnych wyzwań globalnych zalicza się: zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie; poprawę jakości życia w krajach Globalnego Południa; ochronę praw człowieka; zapewnienie zrównoważonego rozwoju; budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych pomiędzy krajami Globalnej Północy i Globalnego Południa<sup>4)</sup>.

2. M. Czerny, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia*, (w:) *Podstawa programowa przedmiotu geografia III etap edukacyjny*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009, s. 177.

3. E. Kielak, *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, Współpraca: E. Krawczyk, Warszawa: Grupa Zagranica, 2014, s. 8.

4. Definicja edukacji globalnej zaczerpnięta z: *Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*, Warszawa: Grupa Zagranica, 2012.

## RAPORT

W edukacji globalnej szczególnie istotne jest również:

- ▶ „tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk;
- ▶ przedstawianie perspektywy globalnego Południa;
- ▶ rozumienie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu;
- ▶ kształtowanie krytycznego myślenia i zmiana postaw;
- ▶ ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę<sup>5)</sup>.

Wobec tak postawionych na III etapie edukacyjnym wyzwań, skoncentrowanych przede wszystkim na kształtowaniu postaw i budowaniu partnerskich relacji pomiędzy Globalną Północą i Globalnym Południem, przekazywanie równościowego podejścia do ról kobiet i mężczyzn w kontekście globalnym wydaje się szczególnie istotne.

Poniżej przedstawię krytyczną analizę wizerunków kobiet i mężczyzn, przedstawionych w podręcznikach do geografii. Opierać się ona będzie, w pierwszej kolejności, o dane ilościowe, a następnie o dane jakościowe.

## Kobiety i mężczyźni w podręcznikach do geografii według wyników badań ilościowych

Na podstawie ilościowej analizy postaci reprezentowanych w podręcznikach stwierdzić można, że wśród przedstawień postaci indywidualnych przeważają mężczyźni (122 postacie męskie i 77 postaci żeńskich). W piętnastu przypadkach przedstawione są obie płcie:

**Tabela 1. Liczba analizowanych postaci indywidualnych męskich i żeńskich.**

Płeć	Liczba osób			
		Postaci pokazywane indywidualnie	Postaci pokazywane w grupach policzalnych	Postaci pokazywane w grupach niepolicalnych
Żeńska	N	72	1	0
	%	98,6%	1,4%	0,0%
Męska	N	122	1	3
	%	96,8%	0,8%	2,4%
Obie płcie	N	15	3	7
	%	60,0%	12,0%	28,0%
Ogółem	N	209	5	10
	%	93,3%	2,2%	4,5%

Źródło: Badania własne.

Korelacja pomiędzy płcią przedstawionych postaci a ich kolorem skóry prezentuje się następująco:

**Tabela 2. Korelacja płci analizowanych postaci i kolor skóry.**

Płeć	Kolor skóry					
		Biały	Czarny	Zółty	Brązowa	Różne kolory skóry
Żeńska	N	42	7	9	12	0
	%	60,0%	10,0%	12,9%	17,1%	0,0%
Męska	N	56	13	4	28	1
	%	54,9%	12,7%	3,9%	27,5%	1,0%
Obie płcie	N	14	2	1	6	0
	%	60,9%	8,7%	4,3%	26,1%	0,0%
Ogółem	N	112	22	14	46	1
	%	57,4%	11,3%	7,2%	23,6%	0,5%

Źródło: Badania własne.

5. E. Kielak, *op. cit.*, s. 8.

## RAPORT

Ponad połowa postaci to osoby białe. Spośród nich większość to mężczyźni. Stanowią oni więcej niż 50% wszystkich przedstawionych w podręcznikach mężczyzn. Inne grupy mężczyzn, wyróżnionych pod względem koloru skóry, nie przekraczają wartości 30%. Najlichniesza wśród nich grupa – mężczyźni o brązowym kolorze skóry – to 27,5%. W grupie kobiet białe kobiety stanowią zdecydowaną większość – 60% wszystkich przedstawionych postaci żeńskich. Druga najlichniesza grupa – kobiety brązowskóre – stanowi dopiero 17,1%. Najmniejszą reprezentację wśród kobiet stanowią kobiety czarnoskóre. Wśród mężczyzn natomiast mężczyźni o żółtym kolorze skóry.

Dla dalszej części mojego tekstu, prezentującego wyniki jakościowej rekonstrukcji wizerunków kobiet i mężczyzn, ważne jest ukazanie tych danych w kontekście innej analizy, przedstawiającej korelację z kategorią statusu społeczno-ekonomicznego:

**Tabela 3. Kolor skóry a status społeczno-ekonomiczny analizowanych postaci.**

		Status społeczno-ekonomiczny					
		Bardzo wysoki, najwyższy poziom w strukturze społecznej i ekonomicznej	Wysoki – zamożność, bardzo dobra pozycja społeczna, dochódowa praca lub możliwość niepracowania	Średni – zaspokojone wszystkie ważne potrzeby życiowe i trochę luksusu	Niski – z trudem zaspakajane są potrzeby życiowe, ubóstwo	Bardzo niski – granica możliwości przeżycia, życie w sytuacji chronicznego braku, nędza, margines	
Kolor skóry	Biały	Liczebność	0	2	1	0	1
		% z kolor skóry	0,0%	50,0%	25,0%	0,0%	25,0%
	Czarny	Liczebność	0	0	0	1	6
		% z kolor skóry	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	85,7%
	Brązowa	Liczebność	1	0	0	3	8
		% z kolor skóry	8,3%	0,0%	0,0%	25,0%	66,7%
Ogółem		Liczebność	1	2	1	4	15
		% z kolor skóry	4,3%	8,7%	4,3%	17,4%	65,2%

Zródło: Badania własne.

Na podstawie danych z powyższej tabeli widać, że osoby białe przedstawione są najczęściej jako posiadające wysoką pozycję społeczną. Poza tym ukazane mogą być jako posiadające średni lub bardzo niski status społeczno-ekonomiczny. Widoczne jest zatem zróżnicowanie ekonomiczne. Bardziej uderzające jest jednak zestawienie dotyczące osób czarnoskórych. W podręcznikach nigdy nie występują wśród nich osoby o bardzo wysokim, wysokim, a nawet średnim statusie społeczno-ekonomicznym. Aż 85,7% analizowanych postaci osób czarnoskórych, przedstawionych w podręcznikach, żyje w skrajnej nędzy. Widać tutaj wyraźną różnicę w statusach, opartą, jak się zdaje, na stereotypowych wyobrażeniach.

## RAPORT

Przedstawione dane ilościowe są dobrym kontekstem dla pogłębionej analizy jakościowej, którą prezentuję poniżej.

## Wizerunki kobiet konstruowane w podręcznikach do geografii

Wizerunek kobiecości z Globalnej Północy opiera się w analizowanych podręcznikach na przedstawianiu ról związanych z nauką, pracą oraz spędzaniem czasu wolnego, oraz na rolach społecznych, przede wszystkim macierzyństwie.

Kobiety, których postacie ilustrują rozdziały poświęcone Europie, Ameryce Północnej, Australii przede wszystkim wykonują zajęcia związane z uczeniem się. Ich wizerunki ilustrują części podsumowujące rozdziały i testy końcowe. Kobiety przedstawiane są też w sytuacji pracy przy komputerze czy też prowadzenia rozmów telefonicznych. W niektórych przypadkach, jeśli występują w roli uczących się, niezależnie, czy są to uczennice w szkole, czy seniorki na kursie komputerowym, kobiety uczone są przez mężczyzn. W trzech przypadkach wykonują zawody związane z badaniami, w tym, w jednym przypadku, jest to praca w laboratorium badawczym.

W podręcznikach kobiety białe częściej od mężczyzn ilustrują pracę na wsi. Przedstawiane są w sytuacji pracy w gospodarstwie, na przykład zbierając owoce<sup>6</sup>. W przypadku tej ilustracji, na sąsiadującym zdjęciu przedstawiającym wydobycie miedzi w Legnicko-Głogowskim Okręgu Miedziowym, ukazany jest mężczyzna. Widać tu zatem wyraźne skonstruowanie i stereotypowe przyporządkowanie kobiety do prac związanych z pracą w gospodarstwie, mężczyzny natomiast do prac wymagających siły fizycznej. Białe kobiety, przedstawione w podręcznikach, dość często są też turystkami oraz uprawiają sport (np. wspinałeczka skałkowa).

Z wizerunkiem kobiet z Globalnej Północy kontrastuje wizerunek kobiet z Południa. One przedstawiane są przede wszystkim w kontekście ubóstwa, pracy oraz kultury etnicznej. Kobiety

kolorowe ilustrują zatem teksty na temat ubóstwa w Afryce czy braku dostępu do czystej wody.

Wizerunki kobiet ilustrują również skutki wojny oraz negatywne skutki migracji. Ciekawa w tym kontekście jest zamieszczona w podręczniku *Puls Ziemi 3* ilustracja, towarzysząca tekstowi o skutkach migracji. Przedstawia płaczącą Czechenkę. Sąsiaduje z nią zdjęcie przedstawiające modela, grającego rolę polskiego hydraulika w kampanii społecznej skierowanej do Francuzów. Celem kampanii jest propagowanie pozytywnych postaw wobec polskiej migracji oraz Polski. Przystojny polski hydraulik promuje Polskę, mówiąc: „Zostaję w Polsce. Przyjeżdżajcie licznie”. Ilustracji pokazującej zapłakaną Czechenkę towarzyszy natomiast podpis: „W Polsce często zatrzymywani są nielegalni migranci. Pochodzą oni m. in. ze zniszczonej wojną Czeczenii”<sup>7</sup>). Emocjonalne przedstawienie kobiety staje się tu narzędziem budowania nierówności między krajami. Polska, utożsamiana z przystojnym mężczyzną, przedstawiona jest jako kraj, w którym migracja to wybór. Utożsamiana z kobiecością Czeczenia to natomiast kraj nielegalny, pełen nieszczęść i zniszczeń. Czeczeńska migrantka uosabia dramat ludzki, ale też w perspektywie przedstawień kobiet w analizowanych podręcznikach, staje się kolejną ilustracją problemu społecznego.

Kobiety kolorowe często pojawiają się też przy tekstach dotyczących gospodarki krajów Azji, Afryki i Ameryki Południowej, ilustrując na przykład pracę w polu czy na plantacjach. Wyjątkiem jest zdjęcie hinduskiej lekarki szczepiącej dzieci w *Pulsie Ziemi 2*.

W podręcznikach pojawia się wątek kulturowej opresji kobiet w Islamie. Poniżej charakterystyczny fragment:

Relacje rodzinne w kulturze islamu mają charakter hierarchiczny. Żona jest podporządkowana swemu mężowi, a dzieci – rodzicom. Dziewczęta muzułmańskie rzadziej niż chłopcy posyłane są do szkoły i – co za tym idzie – rzadziej też podejmują pracę. Powoli jednak ranga kobiety w życiu społecznym wzrasta<sup>8</sup>.

6. R. Malarz, *Puls Ziemi 3. Podręcznik do geografii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 72.

7. *Ibidem*, s. 65.

8. D. Szczypiński, M. Wójtowicz, *Planeta Nowa 2. Podręcznik do geografii dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2013, s. 140.



## RAPORT

Obok cytowanego fragmentu znajduje się ilustracja przedstawiająca dwie kobiety, jedną noszącą hidżab, drugą noszącą nikab. Podpis pod zdjęciem brzmi:

Islam nakazuje kobietom noszenie stroju, który szczelnie zakrywa ich ciało oraz włosy. Ma to być wyrazem skromności i niewinności panien oraz wierności małżonkowi. Coraz częściej jednak wśród Arabek, zwłaszcza w miastach, spotyka się kobiety, które nie przestrzegają ściśle zasad islamu i ubierają się bardziej po europejsku<sup>9</sup>.

Przytoczone tu fragmenty tylko pozornie odnoszą się do dyskursu równościowego. Upominając się bowiem o prawa kobiet w Islamie, stereotypizują Muzułmanki oraz ich religię. Obraz, jaki się wyłania, to przede wszystkim opresja, przedstawiana jako element kultury Islamu. Skonfrontowany on zostaje z „europejskim” stylem bycia, jaki według tekstu wybierają Arabki w miastach, a więc reprezentujące wielkomiejski, w domyśle bardziej wyzwolony, czy też oświecony, styl życia. Dzieli się zatem tutaj Muzułmanki na bardziej i mniej cywilizowane, czego wyznacznikiem jest przyjęcie stylu europejskiego. Tego typu ujęcie, przekazujące nieprawdziwe informacje oraz utwierdzające stereotypy, jest z perspektywy dyskursu globalnej równości niedopuszczalne.

Należy również zauważyć, że w podręcznikach stosowany jest zabieg seksualizacji wizerunków kobiet z Południa. Pojawia się zatem zdjęcie skąpo ubranej tancerki samby<sup>10</sup> oraz tancerek z Bollywood<sup>11</sup>.

## Wizerunki mężczyzn konstruowane w podręcznikach do geografii

Biali mężczyźni są najczęściej pojawiającą się w podręcznikach grupą społeczną. Przedstawiani jako osoby aktywne, zdobywcy, podróżnicy, twórcy kultury. Ich praca ma znaczenie globalne – dokonują epokowych odkryć i podejmują decyzje

polityczne o znaczeniu globalnym. Mężczyźni z Zachodu utożsamiani są przede wszystkim z nauką, rozwojem, zdobywaniem, odkrywaniem. Co charakterystyczne, biali odkrywcy, zdobywcy, naukowcy, podróżnicy to w przeważającej większości jedyne postaci wymienione z imienia i nazwiska. Spośród nich najpełniej omówiona jest postać Marka Kamińskiego.

Biorąc pod uwagę zainteresowania i zajęcia białych mężczyzn, okazuje się, że są one bardziej zróżnicowane niż zajęcia kobiet. Wpisują się jednak w stereotypowe przedstawienia aktywności mężczyzn – uprawianie sportu, podróżowanie, dokonywanie odkryć. Biali mężczyźni mogą być również politykami lub żołnierzami.

Z przedstawieniami tymi kontrastują wizerunki mężczyzn kolorowych. Najczęściej utożsamiani są oni z ubóstwem oraz nędzy. Zatem ilustracje przedstawiające plemiona, na przykład Aborygenów czy też plemiona afrykańskie, pokazują prawie wyłącznie ubranych w tradycyjne stroje mężczyzn. Kolorowi mężczyźni utożsamiani są też z siłą oraz przemocą. Przykładem może być tutaj ilustracja przedstawiająca mężczyznę z karabinem prowadzącego innego mężczyznę, podpisana „*fundamentalista islamski*” w podręczniku *ABC Geografii 2*<sup>12</sup>). Mężczyźni biali i kolorowi różni również charakter wykonywanej pracy. Mężczyźni biali wykonują najczęściej prace wymagające wysokich kwalifikacji, mężczyźni kolorowi natomiast prace proste.

Co charakterystyczne, przy wątkach związanych z rozwojem krajów Globalnego Południa tam, gdzie pojawia się zagadnienie przemysłu lub badań, przedstawione postacie najczęściej ubrane są w ochronne kombinezony, tak więc nie sposób określić ani ich płci, ani koloru skóry.

9. *Ibidem*.

10. B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls Ziemi 2. Podręcznik do geografii dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 53.

11. D. Szczypiński, M. Wójtowicz, *op. cit.*, s. 131.

12. H. Młynkowiak, A. Pietrzak, Z. Tomkiewicz, *ABC Geografii 2*, Poznań: Wydawnictwo ABC, 2010, s. 147. s. 123.

## Promowanie wielostronnego rozwoju chłopców i dziewcząt

Analizowane podręczniki do geografii promują wielostronny rozwój dziewcząt i chłopców w ograniczonym zakresie. Wprawdzie w podręcznikach występuje kilka postaci lekarek i naukowiec, jednak w skali analizowanego materiału pozostają one wyjątkami. Kobiety są przypisane do sfery prywatnej. Role zawodowe pokazuje się przede wszystkim na przykładach mężczyzn.

Duży nacisk kładziony jest w podręcznikach na rozwój związany z podróżowaniem i poznawaniem nowych krajów. Tutaj również widoczny jest rozdźwięk pomiędzy przedstawieniami kobiet i mężczyzn. O ile reprezentanci i reprezentantki obu płci przedstawieni/ne mogą być jako turyści/turystki, to wyłącznie mężczyźni bywają podróżnikami i odkrywcami. Zgodnie ze stereotypowym ujęciem, to mężczyznom przypisywane jest podróżowanie aktywne w celu odkrywania lub zdobywania nowych krajów, kobiety natomiast pozostają biernymi turystkami.

Należy stanowczo zaznaczyć, że ta ograniczona promocja różnorodnych sposobów spędzania czasu dotyczy wyłącznie osób białych. Kobiety kolorowe nie wykonują w analizowanym materiale prawie żadnych ról zawodowych ani naukowych, oprócz bycia tancerką. Wyjątkiem jest Indira Gandhi, jedyna kobieta kolorowa, która z nazwiska wymieniona jest w jednym z analizowanych podręczników<sup>13</sup>). Jej postać nie pojawi się jednak w kontekście tego, czego dokonała, lecz w kontekście zamachu, w którym zginęła. Na sąsiedniej stronie umieszczone jest zdjęcie jej syna, również zabitego w podobny sposób. Fragment ten odnosi się zatem nie do działalności jednej z najbardziej znanych polityczek, ale do problemu terroryzmu, co dodatkowo naznacza Indie jako kraj niebezpieczny.

13. *Ibidem*, s. 147.

## Promowanie różnorodności

Przyglądając się analizowanym podręcznikom pod kątem promowania różnorodności, stwierdzić można, że chociaż pokazują one różnorodność – na przykład pod względem koloru skóry – jest to jednak różnorodność w przeważającym stopniu przedstawiona w relacji podległości, gorszości czy też niedostatecznego ucywilizowania. Różnorodność ogranicza się zatem do pokazania osób o różnych kolorach skóry, jednak tylko osoby białe ukazane są w kontekście sukcesu i rozwoju cywilizacyjnego.

Mimo to, również w stosunku do osób białych stosowane są zabiegi wykluczające różnorodność. Podręczniki nie pokazują różnorodności ciała osób białych. Jedyna przesłanka różnorodności, która uwzględniana jest w podręcznikach, to wiek, jednak również w ograniczonym zakresie. W podręcznikach występują zatem dziewczynki, chłopcy, dorosłe kobiety i mężczyźni oraz w kilku przypadkach kobiety i mężczyźni starsi.

Białe osoby starsze występują wyłącznie w kontekście bycia seniorem w rodzinie lub w kontekście problemu starzenia się społeczeństw europejskich. Najczęściej są to wizerunki wyidealizowane, przedstawiające zdrowe, szczęśliwe osoby, przeważnie kobietę i mężczyznę. Jest to model „szczęśliwych seniorów”, których obraz sugeruje, że nie mają oni problemów zdrowotnych ani finansowych. W podobny sposób przedstawieni mogą być starsi Japończycy, ilustrujący zjawisko długowieczności.

W przeciwieństwie do nich, wizerunek osób starszych spoza Globalnej Północy najczęściej wykorzystany jest do ilustracji problemu ubóstwa. Przedstawione są one w sposób naturalistyczny. Ubrane są w stroje niekompletne, świadczące o zubożeniu. Zajmują się żebraniem (np. starzy żebracy na ulicach Kalkuty). W tej funkcji występują przede wszystkim starsi mężczyźni. Przedstawienia te kontrastują z wyidealizowanym obrazem starości na Globalnej Północy. Również dzieci – dziewczynki i chłopcy – z Północy przedstawiane są w sposób wyidealizowany: wszyscy są w pełni sprawni, syci, zdrowi i zadbani. Żadna z postaci nie nosi widocznego śladu odstępstwa od przyjętej normy.

## RAPORT

W analizowanych podręcznikach nie występują osoby z niepełnosprawnością ruchową. Nie ma również danych dotyczących niepełnosprawności intelektualnej, która nie jest widoczna na zdjęciach na pierwszy rzut oka. Można przyjąć, że kategoria ta pozostaje ukryta, a tym samym przemilczana. Tylko jeden obrazek spośród wszystkich przykładów w analizowanych podręcznikach ilustruje hipoterapię, jednak sportretowana dziewczynka nie wykazuje żadnych widocznych oznak choroby, a raczej również wpisuje się w promowany wyidealizowany wizerunek „ładnej, białej dziewczynki”.

Z kwestią przedstawienia ról społecznych nierozłącznie wiąże się temat rodzicielstwa. Zajmowanie się dziećmi w kulturze Zachodu jest w podręcznikach przypisywane obu płciom. Praktycznie nie występują przedstawienia tradycyjnego podziału ról pomiędzy osobami białymi. Trudno też zrekonstruować oddzielne obrazy macierzyństwa i ojcostwa. Rodzina europejska przedstawiana jest zawsze w komplecie. Składa się co najmniej z dwojga rodziców oraz dziecka. Częściej jednak jest to rodzina wielopokoleniowa. Podręczniki przedstawiają wyidealizowane obrazki, na których bohaterowie mają wspólne zainteresowania i spędzają razem czas. Osoby starsze przedstawione są zawsze w parze – kobieta i mężczyzna.

Tymczasem rodzina z Globalnego Południa przedstawiona jest jako mająca problemy, często niekompletna (np. sieroty w Afryce), nieradząca sobie (Romowie), zbyt płodna (Indie, Chiny). Najczęściej ilustracje przedstawiają matki z Globalnego Południa, które troszczą się o byt, wyżywienie i dostęp do wody dla swoich dzieci. W taki sposób ich wizerunki ilustrować mają problemy społeczne krajów i kontynentów, których są przedstawicielkami. Tylko w dwóch przypadkach pojawia się obraz ojcostwa osób innych niż białe (ojciec z synem w Indiach oraz ojciec z córką – Romowie na Słowacji), ale służą one ukazaniu problemu biedy.

## Podsumowanie

Istotnym elementem współczesności są zmieniające się globalne relacje władzy na styku płci, klasy społecznej, pochodzenia narodowego i etnicznego, ale również stopnia sprawności, wieku czy też innych przesłanek. Współczesne globalne struktury makroekonomiczne, wpływające na globalne podziały pracy oraz migracje, przekształcają relacje pomiędzy bogatą Północą, do której należy Polska, oraz biednym Południem. Globalnym trendem jest lokowanie produkcji w tych miejscach na świecie, gdzie siła robocza jest nisko opłacana, a stanowią ją przede wszystkim kobiety i dzieci<sup>14</sup>). Nie bez znaczenia są też globalne przekształcenia w sferze opieki oraz postępująca na poziomie globalnym feminizacja migracji ekonomicznych<sup>15</sup>). We współczesnym globalnym świecie to przede wszystkim kobiety z biedniejszych obszarów dostarczają większość nisko opłacanych usług dla Globalnej Północy. Są pracownicami fabryk, sprzątaczkami, a bardzo często też opiekunkami, zastępując w wykonywaniu prac z zakresu opieki kobiety z Globalnej Północy<sup>16</sup>).

Wobec tak zarysowanej perspektywy, uwzględnienie w podręcznikach do geografii dyskursu równościowego w perspektywie globalnej wydaje się być palącą koniecznością, podobnie jak kształtowanie poprzez edukację formalną postawy globalnej odpowiedzialności<sup>17</sup>). Nowa podstawa programowa, która podkreśla konieczność przygotowania ucznia/uczennicy do zrozumienia zjawisk rządzących współczesnym światem, stwarza ku temu możliwości.

Podsumowując powyższą analizę, stwierdzić można, że kobiecość i męskość w analizowanych podręcznikach konstruowane są na binarnej osi przeciwieństw pomiędzy Północą i Południem.

14. Por. J. Szabuńko (red.), *Grubymi nićmi szyte. Warunki pracy w fabrykach dostawców polskich firm odzieżowych w Bangladeszu*, Kraków-Warszawa: Clean Clothes Polska, 2014.

15. S. Urbańska, *Matka migrantka. Perspektywa transnarodowości w badaniu przemian ról rodzicielskich*, „Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny”, 2009, nr 1, s. 65.

16. E. Gutiérrez-Rodríguez, *Migration, domestic work and affect: a decolonial approach on value and the feminization of labor*, New York: Routledge, 2010.

17. Por. E. Pająk-Ważna, I. Ocetkiewicz, *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2013.

## RAPORT

Mimo iż podręczniki poruszają istotne problemy społeczne, takie jak wspomniane globalne migracje czy też wycisk w fabrykach, dominujące wizerunki kobiet i mężczyzn, zwłaszcza pochodzących z Globalnego Południa, utwierdzają obraz świata, opierający się na nierównościach.

Kulturowe wizerunki kobiet i mężczyzn osadzone są na stereotypach koloru skóry oraz statusu społeczno-ekonomicznego. Widoczna jest również orientalizacja mieszkańców i mieszkanki Południa. Dotyczy to przede wszystkim kobiet, które przedstawione są w kontekście negatywnych zjawisk społecznych. Ich wizerunki opierają się również na zabiegu seksualizacji.

Wobec tak zarysowanych wyników analizy, konieczne wydaje się przedstawienie rekomendacji dotyczących obszarów zmian i modyfikacji. Przedstawiam je w ostatniej części niniejszego raportu.

### Rekomendacje:

- ▶ Wylimitowanie z treści podręczników stereotypowych przedstawień dotyczących mieszkańców i mieszkanki Globalnej Północy, Globalnego Południa oraz poszczególnych krajów i kontynentów.
- ▶ Uwzględnienie perspektywy równościowej oraz, w konsekwencji, wylimitowanie z podręczników przedstawień opierających się na uprzedzeniach, rasizmie i seksizmie.
- ▶ Uwzględnienie w treści podręczników perspektywy osób mieszkających w krajach Globalnego Południa, w tym różnorodnych stylów życia, zachowań, tożsamości.
- ▶ Pokazywanie różnorodności mieszkańców i mieszkanki Globalnej Północy oraz Globalnego Południa. ◀

### BIBLIOGRAFIA

- Czerny M., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia*, (w:) *Podstawa programowa przedmiotu geografia III etap edukacyjny*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009.
- Gutiérrez-Rodríguez E., *Migration, domestic work and affect: a decolonial approach on value and the feminization of labor*, New York: Routledge, 2010.
- Kielak E., *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, Współpraca: E. Krawczyk, Warszawa: Grupa Zagranica, 2014.
- Pająk-Ważna E., Ocetkiewicz I., *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2013.
- Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*, Warszawa: Grupa Zagranica, 2012,  
[http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport\\_z\\_procesu\\_miedzysektorowego\\_eg.pdf](http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf), dostęp 15.07.2015 r.
- Szabuńko J. (red.), *Grubymi nićmi szyte. Warunki pracy w fabrykach dostawców polskich firm odzieżowych w Bangladeszu*, Kraków-Warszawa: Clean Clothes Polska, 2014.
- Urbańska S., *Matka migrantka. Perspektywa transnarodowości w badaniu przemian ról rodzicielskich*, „Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny”, 2009, nr 1, s. 61-84.

# 16

## Biogramy autorek i autorów raportu

**ERNEST BIELINIS, DR INŻ.** – badacz oraz wykładowca akademicki. Powiązany z dwoma polskimi ośrodkami naukowymi: Uniwersytetem Przyrodniczym w Poznaniu oraz Uniwersytecie 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-kultural-

nej” 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.monalies.wordpress.com](http://www.monalies.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, zwyczajami międzynarodowymi

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. Doświadczenia. 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 świata 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 wyklada 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 przełęczu 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 równościowej 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 poświęconych 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 nieznaną. 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 perspektywie krytycznej socjologii edukacji” („Kultura i Edukacja” 1/2011); „Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświa-

towa” („Kultura i Edukacja” 4/2012); „Gender Schemas and Stress – Coping Styles” („The New Educational Review” 3/2012).

**MAGDALENA CUPRIAK, 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 reprodukcji 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 DEG-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 DĘGOLĘCKA, 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](http://www.gender.amu.edu.pl)). Autorka publikacji z zakresu socjologii gender – m.in. monografii *Preferencje łańców 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)** – pedagogka 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](http://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](http://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* inspirowanie 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, wspomaganie 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-

## RAPORT

kacyjnej szkoły. Jest autorką publikacji z zakresu pedagogiki szkolnej. Obecnie prowadzi badania na temat edukacji prawnej na czwartym etapie edukacyjnym.

**EWA KRYSZEK, 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 Instytucie 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 masażyści.

**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 OŁĘDZKA** – etnolożka i antropolożka kulturowa, przewodniczka miejska po Poznaniu, na co dzień terapeutka osób niepełnosprawnych intelektualnie. Interesuje się literaturą, fe-

minizmem, 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-mażeńskich. 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), *Nieuchwytna. Relacje matek i córek w codzienności* (Olsztyn 2004), *Mężczyźni na przetęczy 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 Academia: (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 Pedagogiki 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-Miliszkievicz); „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 rodzajejowej „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 małżeńskorodzinnego, 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 nierealizujących 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 *gender*owego w czasopiśmie naukowym „Dyskursy Młodych Andragogów”. Autorka książki pt.: *Kobiety żyjące w pojedynkę – między wyborem a przymusem* (Warszawa 2008), współredaktorka

tomu Acta Universitatis Lodzensis 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 Linie 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 migracjach, 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 reprodukcji 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, Québec, 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 Naro-

dowe 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](http://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](http://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 krzemooorganicznych 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, Multikultuurni 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 trenerkiego 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, stała 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

17

## ORGANIZACJE WSPIERAJĄCE PROJEKT

- ▶ **INTERDYSCYPLINARNE CENTRUM BADAŃ PŁCI KULTUROWEJ I TOŻSAMOŚCI UAM**  
– [www.gender.amu.edu.pl](http://www.gender.amu.edu.pl)
- ▶ **FUNDACJA FEMINOTEKA** – [www.feminoteka.pl](http://www.feminoteka.pl)
- ▶ **STOWARZYSZENIE KOBIEK KONSOLA**  
– [www.konsola.org.pl](http://www.konsola.org.pl)
- ▶ **GENDER EXPERTS** – [www.genderexperts.wordpress.com](http://www.genderexperts.wordpress.com)
- ▶ **INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION**  
– [www.ippfen.org](http://www.ippfen.org)
- ▶ **TOWARZYSTWO ROZWOJU RODZINY** – [www.trr.org.pl](http://www.trr.org.pl)
- ▶ **FUNDACJA NOWOCZESNEJ EDUKACJI SPUNK**  
– [www.spunk.pl](http://www.spunk.pl)
- ▶ **FUNDACJA KREATYWNYCH ROZWIĄZAŃ EDUKABE**  
– [www.edukabe.pl](http://www.edukabe.pl)
- ▶ **STOWARZYSZENIE W STRONĘ DZIEWCZĄT**  
– [www.wstronedziewczat.org.pl](http://www.wstronedziewczat.org.pl)
- ▶ **PROJEKT BADAWCZY NIEGODNE HISTORIE**  
– [www.historiawszkole.amu.edu.pl](http://www.historiawszkole.amu.edu.pl)
- ▶ **FUNDACJA INICJATYWA KOBIEK AKTYWNYCH W OLSZTYNIE** – [www.fika.pl](http://www.fika.pl)
- ▶ **STOWARZYSZENIE KONGRES KOBIEK**  
– [www.kongreskobiet.pl](http://www.kongreskobiet.pl)
- ▶ **STOWARZYSZENIE KOFEMINA** – [www.kofemina.pl](http://www.kofemina.pl)

18

## ANEKS SPIS PODRĘCZNIKÓW PODDANYCH ANALIZIE IŁOŚCIOWEJ 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

## 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 Naro- dowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Barbara Ochmańska, Lidia Wollman	Nasz Elementarz, Lato klasa I cz. 4	Ministerstwo Edukacji Naro- dowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 3	Grupa Edukacyj- na S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 4	Grupa Edukacyj- na 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 Pio- trowska, 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-Mróż, 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, Andrzej 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-Mróż, 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 Coppage, 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 Kozubka, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2005
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubka, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubka, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubka, 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 Swerłowa	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, Elżaweta 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

## 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

## 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-Worłowska, 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 Dobosiak, 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 Dobosiak, 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

## 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 Choraży, Krystyna Dyba, Stanisław Zajac	Poznajemy przeszłość 3	SOP Oświatowic	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 Łaskiewicz	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	Blżej historii 1 Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Blżej historii 2 Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Blżej 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 Rzeźniowiecki	Podróże w czasie 1, Historia 1. Podręcznik do gimnazjum	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Tomasz Małkowski, Jacek Rzeźniowiecki	Podróże w czasie 2, Historia II. Podręcznik do gimnazjum	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2010

Gimnazjum kl. 1-3	Tomasz Małkowski, Jacek Rzeźniowiecki	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 Zdziabeł	Poznajemy przeszłość 1, Historia. Gimnazjum	SOP Oświatowic	Toruń	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Maria Jadcak, Małgorzata Meissner-Smoła, Stanisław Zajęc	Poznajemy przeszłość 2, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	SOP Oświatowic	Toruń	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Ewa Chorąży, Krystyna Dyba, Stanisław Zajęc	Poznajemy przeszłość 3, Historia. Gimnazjum	SOP Oświatowic	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 Zajęc	Poznajemy przeszłość. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy	SOP Oświatowic	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 Kłaczek	Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Stanisław Zajęc	Teraz historia, Szkoła ponadgimnazjalna zakres podstawowy	SOP Oświatowic	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 Szczyński	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<sup>1)</sup>

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 szkół 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 szkół 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 Oświatowicz	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 szkół 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 Zajac	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 Krzyszczak	Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Zbigniew Makiela, 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-EduGate	Poznań	2014

## 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 Forsyewicz, Jacek Michałowski, Natalia Mrozowski-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-Drażek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Zeszyt ćwiczeń do szkoły podstawowej. Klasa 4	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 5 szkoły podstawowej	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Zeszyt ćwiczeń do szkoły podstawowej. Klasa 5	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drażek, Urszula Smoczyńska, Agnieszka Sołtysik	Klucz do muzyki. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drażek, 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-Drażek, 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-Drażek, 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-Drażek, 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-Drażek, 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-Drażek, 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