



Violetta Kopińska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, e-mail: Violetta.Kopinska@umk.pl

Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.020>

Visual Discrimination Based on Skin Colour in the Civic Education Textbooks

Abstract

The purpose of this paper is to draw attention to the inconsistency of discourses in the field of civic education resulting from the content of textbooks. This article tries to answer the question: Does the officially declared attitude of respect for others, regardless of differences, and the prevention of discrimination (including racial discrimination) stand in contradiction to the interpretation of visual material contained in textbooks? The total of 253 representations of characters presented in three chapters and seven civic education textbooks on the fourth stage of education were qualified for a qualitative and quantitative analysis. The catalogue of variables was based on the concept of the visual material analysis created by Van Leeuwen and Kress. The research identified manifestations of discrimination related to skin colour in the visual material from the textbooks.

Key words: discrimination; visual discrimination; racism; textbooks; civic education; hidden curriculum.

Wprowadzenie

Współczesna edukacja obywatelska w swoim założeniu opiera się na fundamentalnych prawach człowieka, odwołuje się do poszanowania różnorodności

i ma charakter instrumentalny w walce z wszelkimi przejawami dyskryminacji. Zgodnie z Kartą Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy, przyjętą w ramach Zalecenia Rec(2010)7 Komitetu Ministrów, jednym z celów edukacji obywatelskiej jest „wyposażenie uczących się w wiedzę, umiejętności oraz kształtowanie ich postaw i zachowań mających wzmacniać [...] poszanowanie różnorodności”. Docenianie różnorodności, świadomość tożsamości kulturowych w Europie, przygotowanie do pokonywania uprzedzeń, konstruktywne uczestnictwo w demokratycznym społeczeństwie (które obejmuje również wspieranie różnorodności), wiedza na temat dyskryminacji to elementy kompetencji społecznych i obywatelskich, które zgodnie z Załącznikiem do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. (2006/962/WE) uznane zostały za kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie.

Szczególne znaczenie w procesie rozwijania tych kompetencji przypada szkole, ponieważ to ona stanowi z założenia miejsce planowej, systematycznej edukacji, a w projektowaniu swoich działań powinna uwzględniać obecność wpływów socjalizacyjnych, zwłaszcza tych, które mają kierunek odwrotny w odniesieniu do celów edukacji (Kwieciński, 1992, s. 13–14).

Planowana i intencjonalna edukacja obywatelska we współczesnej szkole koncentruje się w dużej mierze na nauczaniu przedmiotowym. Podstawowym przedmiotem, w ramach którego jest realizowana, jest *wiedza o społeczeństwie* występująca na III i IV etapie edukacyjnym. Należy zatem oczekiwać, że „podstawy programowe” do tego przedmiotu będą również podkreślały konieczność uwzględniania w procesie nauczania – uczenia się zarówno wiedzy na temat wszelkich form dyskryminacji, jak i postaw poszanowania dla innych bez względu na różnice i zapobiegania wszelkim przejawom dyskryminacji, również rasowej. I tak rzeczywiście jest. Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977 ze zm.) wśród wymagań szczegółowych na III i IV etapie edukacyjnym wskazuje m.in. na rozumienie przez ucznia/uczennicę sposobów tworzenia się podziałów w grupie i społeczeństwie na „swoich” i „obcych”, znaczenia stereotypów i uprzedzeń w relacji między narodami, rozpoznawanie przejawów rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu, ksenofobii; uzasadnianie potrzeby przeciwstawiania się im, przedstawianie możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości i tolerancji, wyjaśnianie, czym są prawa człowieka i uzasadnianie ich znaczenia we współczesnej demokracji. Warunkiem dopuszczenia przez ministra właściwego do spraw oświaty podręcznika do użytku szkolnego jest m.in. jego zgod-

ność z prawem i podstawą programową. A to oznacza, że wszystkie powyższe wskazania powinny być uwzględnione w podręcznikach. Wstępna ich analiza pozwala na sformułowanie wniosku, że w każdym podręczniku do przedmiotu wiedza o społeczeństwie odnajdziemy treści, które zostały skonstruowane po to, by kształtować postawy szacunku dla osób różniących się kolorem skóry, płcią, wyznaniem, statusem społecznym itp. Czy to wystarczy, by stwierdzić zgodność założeń z praktyką w tym zakresie? Oczywiście – nie. Zakładane kompetencje uczniów i uczennic, podstawy programowe i treści podręczników nie są w stanie tego zagwarantować. Ale nie o to chodzi. Interesującą kwestią (z punktu widzenia tematyki tego artykułu) jest w tym momencie to, czy podręcznikowe dyskursy są wewnętrznie spójne, czy rzeczywiście wynika z nich to, co jest deklarowane. Jeżeli podręczniki szkolne potraktujemy jako teksty kultury, oznacza to, że dają nam one pewien dostęp do aktualnej „wizji świata”, która oprócz oficjalnej wersji, skrywać może stereotypy i uprzedzenia o różnej naturze (Chomeczyńska-Rubacha, Pankowska, 2011, s. 19). Fakt ten pozwala na weryfikację deklaracji i oficjalnie sformułowanych wymagań edukacyjnych. Aby było to możliwe, konieczna jest jednak analiza dogłębna.

Tematyka tego artykułu jest kontynuacją i rozwinięciem wcześniej prowadzonych badań. Zainteresowanie dyskursem podręcznikowym, wynikające z badań własnych oraz z uczestnictwa w projekcie badawczym pt. „Gender w podręcznikach”, doprowadziło do zainteresowania się problematyką dyskryminacji rasowej/etnicznej/narodowej, której cechy wstępnie zidentyfikowano podczas etapu gromadzenia i kodowania danych. Następnie przeprowadzono badania dotyczące rasizmu w podręcznikowych materiałach wizualnych na IV etapie edukacyjnym, których wyniki opracowano w ramach artykułu (Kopińska, Cuprjak, 2014). Przy wykorzystaniu narzędzia skonstruowanego na potrzeby projektu „Gender w podręcznikach” i uzupełnionego o kilka wybranych kategorii stworzonych przez Theo van Leeuwena, stwierdzono przejawy dyskryminacji postaci o „innym niż biały kolorze skóry” w badanym materiale wizualnym (Kopińska, Cuprjak, 2014), m.in. ekskluzję, dominację postaci anonimowych rzeczywistych oraz niską ocenę społeczną ich aktywności. Jednocześnie wywnioskowano, że utworzone zmienne nie są wystarczające, by możliwe było uchwycenie wszelkich możliwych przejawów dyskryminacji. Poza tym za istotne uznano potwierdzenie – lub nie – wcześniejszych wniosków. To stało się powodem prowadzenia dalszych badań, czego efektem jest niniejszy artykuł. Podjęto przy tym decyzję o rezygnacji z poprzednio wykorzystywanego narzędzia, a konstrukcję zmiennych oparto w całości na koncepcji analizy materiału wizualnego T. van Leeuwena i G. Kressa (2007).

Metodologia badań

Materiał wizualny jest nieodłączną częścią podręczników szkolnych. Opinie rzeczoznawców konstruowane w procesie oceny podręcznika i będące podstawą dla wydania przez ministra właściwego do spraw oświaty decyzji o dopuszczeniu danego podręcznika do użytku szkolnego, obejmują w swoim założeniu również tę część podręcznika. Świadczy o tym fakt ustanowionego w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. 2014 r., poz. 909) obowiązku przekazania każdemu rzeczoznawcy kompletnego opracowania podręcznika „wraz z materiałem ilustracyjnym” (§8 ust. 2). Poza tym §2 ust. 1 pkt 1 lit. c wskazuje, iż podręcznik „zawiera materiał rzeczowy i materiał ilustracyjny odpowiedni do przedstawianych treści nauczania”. Jednocześnie obrazy, fotografie i rysunki wydają się jedynie dodatkiem do tekstu. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że dostarczają interpretacji, sugerują, są źródłem konotacji (van Leeuwen, 2008, s. 136), a w związku z tym stanowią materiał „wrażliwy”, który z jednej strony łatwo ulega „perforacji”, przepuszczając różnego typu stereotypy i uprzedzenia, a z drugiej – jest łatwiej akceptowany. Sam jednak fakt, że coś nie jest napisane czy wyrażone wprost, nie oznacza, że tego nie ma. Zarówno ekspresja werbalna, jak i wizualna stanowią pewnego rodzaju zasoby dla reprezentacji wiedzy dotyczącej jakiegoś aspektu rzeczywistości (van Leeuwen 2005, s. 95). Natomiast podobieństwo pomiędzy tym, co zostało wyrażone w różnych tekstach na ten sam temat, świadczy o istnieniu określonego dyskursu (tamże).

Celem podejmowanych przeze mnie badań jest sprawdzenie, czy obok oficjalnie deklarowanego i z pewnością w jakimś zakresie werbalnie realizowanego dyskursu antydyskryminacyjnego w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie, obecny jest również dyskurs mający cechy dyskryminujące ze względu na kolor skóry. W związku z tym główne pytanie badawcze brzmi:

Czy w wizualnych reprezentacjach postaci w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie na IV etapie edukacyjnym obecna jest dyskryminacja ze względu na „kolor skóry”?

To pytanie generuje kolejne trzy: „Jak są przedstawiane postacie o różnych «kolorach skóry»?”, „Czy istnieją różnice w reprezentacjach postaci ze względu na «kolor skóry»?” oraz „Czy różnice te świadczą o dyskryminacji ze względu na «kolor skóry»?”.

Za Van Leeuwenem należy zauważyć, że pierwszy z powyższych problemów szczegółowych zawiera w sobie właściwie dwa pytania: „Jak są przedsta-

wiane postacię?” oraz „Jak są przedstawiane postaci w relacji do widza/obserwatora?” (van Leeuwen, 2008, s. 137). Szczegółowe odpowiedzi na te pytania doprowadzają do konstrukcji zmiennych. W badaniach wykorzystano kategorie stworzone przez van Leeuwena (tamże, s. 137–148) i Kressa (2007, 114–154) – tabela 1, nadając im dychotomiczne wartości i wyłączając kategorię ekskluzji, zbadaną i opisaną w poprzedniej publikacji (Kopińska, Cuprjak, 2014).

Tabela 1. Kategorie analityczne wykorzystane w badaniach wraz z definicjami

Jak są przedstawiane postaci?	
Kategoria analityczna	Definicja
Czynne zaangażowanie w czynność	Postacie są przedstawiane jako czynnie zaangażowane w określoną czynność
Bierne zaangażowanie w czynność	Postacie nie są podmiotami czynności, określona czynność jest natomiast wykonywana w stosunku do nich
Generycyzacja	Postać jest pozbawiona swojej indywidualności, jest przedstawiana jako ktoś kto reprezentuje określoną grupę, typ społeczny. Może to być model/modelka, który/a uosabia określoną osobę. Może to również być postać rzeczywista, ale nie chodzi tu o kogoś konkretnego. Generycyzacja może dotyczyć pojedynczych postaci lub grup postaci
Generycyzacja za pomocą kulturowej kategoryzacji	Generycyzacja, która kategoryzuje postacię eksponując, a nawet wyolbrzymiając elementy charakterystyki kulturowej, np. strój, fryzura. Kulturowa kategoryzacja może prowadzić do pozytywnych lub negatywnych konotacji
Generycyzacja za pomocą biologicznej kategoryzacji	Generycyzacja, która kategoryzuje postacię eksponując, a nawet wyolbrzymiając cechy fizyczne postaci
Specyfikacja	Postać jest przedstawiona jako konkretna osoba, o określonym imieniu, nazwisku lub funkcji
Indywidualizacja	Postać przedstawiona pojedynczo
Grupowanie	Postacie przedstawione jako grupa
Grupowanie – homogenizacja	Postacie przedstawione w grupie, bez wyraźnych cech indywidualnych, skrajnie wszystkie postaci z grupy wyglądają tak samo lub bardzo podobnie
Grupowanie – dyferencjacja	Mimo przedstawienia postaci w grupie, mają one wyraźne cechy pozwalające na ich dyferencjację
Jak są przedstawiane postaci w relacji do widza/obserwatora?	
Kategoria analityczna	Definicja
Symboliczne dystansowanie	Postacie pokazywane z daleka/daleko od widza/obserwatora są interpretowane symbolicznie jako „obcy”; postaci pokazywane z bliska – jako „jedni z nas”
Relacja w stosunku do widza – symboliczne zaangażowanie	Postacie pokazywane są „z przodu”, ujęcie frontalne

Tabela 1. Cd.

Relacja w stosunku do widza – symboliczny brak zaangażowania	Postacie pokazywane są „z boku”, „z tyłu”
Relacja w stosunku do widza – symboliczna władza obserwatora	Postacie reprezentowane na zdjęciu są pokazywane „z góry”
Relacja w stosunku do widza – symboliczna władza postaci	Postacie na ilustracji są ujmowane „z dołu”.
Relacja w stosunku do widza – symboliczna równość postaci i obserwatora	Postacie na zdjęciu ani nie są ujmowane z góry, ani z dołu, znajdują się na poziomie obserwatora
Interakcja – symboliczne upodmiotowienie postaci	Postacie mają kontakt wzrokowy z widzem/obserwatorem
Interakcja – symboliczne uprzedmiotowienie postaci	Postacie nie są zwrócone do widza, „nie patrzą” na niego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Van Leeuwen, 2008, s. 137–148

Główną zmienną (niewymienioną w tabeli 1) jest – „kolor skóry”. Biorąc pod uwagę wyniki wcześniejszych badań, ze względu na małe liczebności reprezentacji postaci o innym niż „biały” kolorze skóry, dokonano grupowania tej zmiennej, ograniczając ją do dwóch wartości: „biały” oraz „inny niż biały”. Istotne w tym miejscu jest wskazanie, że określenie drugiej spośród wskazanych wartości nie ma w swoim założeniu charakteru dyskryminującego, choć o dyskryminacji świadczy fakt konieczności tworzenia takiej wartości.

Identyfikacja znamion dyskryminacji ze względu na „kolor skóry” w podręcznikowym materiale wizualnym wymaga:

- określenia tego, jakie wartości zmiennych wskazanych w tabeli 1 mogą być interpretowane jako dyskryminujące;
- ustalenia owych wartości na podstawie krytycznej analizy reprezentacji postaci;
- określenia zależności między zmienną „kolor skóry” a wybranymi (na podstawie wyników uzyskanych w ramach analizy częstości) zmiennymi określonymi w tabeli 1, przy wykorzystaniu testu niezależności Chi-kwadrat na poziomie istotności co najmniej 0,05 (analizy statystyczne wykonane w programie statystycznym IBM SPSS Statistics).

Na podstawie koncepcji i badań van Leeuwena i Kressa (2007) przyjęto, że o dyskryminacji świadczą takie przedstawienia postaci, w których postacie te są istotnie częściej w stosunku do osób o innym „kolorze skóry”:

- generycyzowane,
- generycyzowane za pomocą kulturowej i/lub biologicznej kategoryzacji mających związek z negatywnymi konotacjami,
- grupowane,
- grupowane przy użyciu strategii homogenizacji,
- symbolicznie dystansowane, uprzedmiotowione,
- symbolicznie niezaangażowane w relacje z widzem/obserwatorem,
- symbolicznie pozbawione władzy.

Jeśli zaś chodzi o ich zaangażowanie w wykonywaną czynność, to należy stwierdzić, iż znaczenie ma tu nie tylko fakt czynnego lub biernego zaangażowania, ale też rodzaj czynności oraz fakt, na czyją rzecz owa czynność jest wykonywana.

Próba badawcza obejmowała analizę ilustracji zawartych we wszystkich podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie dla IV etapu edukacyjnego na poziomie podstawowym, dopuszczonych do użytku decyzją ministra edukacji narodowej. Jak wcześniej wskazano, badanie stanowiło kontynuację prac wcześniej zrealizowanych, w których m.in. badając frekwencję postaci o różnych kolorach skóry, stwierdzono jednoznacznie ekskluzję osób „innych niż białe”. Ten wynik uzyskano, kwalifikując do analizy tylko te ilustracje, które umieszczone zostały w rozdziałach odnoszących się do konkretnych obszarów tematycznych, tzn.: prawa człowieka, ochrona praw i wolności oraz edukacja i praca w Polsce i Unii Europejskiej. Stwierdzono bowiem, że możliwość identyfikacji strategii ekskluzji ma sens tylko wtedy, gdy osoby o określonym kolorze skóry są wykluczane z sytuacji, w jakich normalnie występują (Kopińska, Cuprjak, 2014). W związku z powyższym w badaniach, których wyniki są prezentowane w niniejszym artykule, postanowiono pozostać przy tym samym zestawie ilustracji. Mając na względzie czytelność wyników badań, z analizy wyłączono jednak pięć ilustracji przedstawiających postacie o różnych kolorach skóry razem (występujących jako grupa lub prezentowanych w sposób uniemożliwiający analizę cech poszczególnych postaci)¹. Ponadto wykluczono ilustracje przedstawiające postacie, których „kolor skóry” był niemożliwy do stwierdzenia. W sumie analizie poddano 253 reprezentacje postaci (pojedynczych lub grup).

¹ Pierwsze z tych zdjęć przedstawia uczniów, uczennice i nauczycieli ze szkoły w Anglii, inne – osoby towarzyszące jakiejś uroczystości z udziałem Navanethem Pillay, przywódców różnych krajów, w związku z kampanią przeciwko karze śmierci, pozostałe zdjęcia pokazują bohaterów filmu.

Wyniki badań

Na podstawie analizy uzyskanych wyników stwierdzono, że postaci o innym niż „biały” „kolorze skóry” są znacznie częściej niż postaci „białe” grupowane („biały” – 36,6%; „inny niż biały” – 45,2%), homogenizowane („biały” – 20,4%, „inny niż biały” – 27,4%), rzadziej natomiast indywidualizowane („biały” – 62,8%, „inny niż biały” – 54,8%). W żadnym ze wskazanych wyżej przypadków nie zanotowano istotnej statystycznie zależności między badanymi zmiennymi. Natomiast w przypadku zmiennych „generycyzacja” i „specyfikacja”, test Chi-kwadrat Pearsona wykazał istotną statystycznie zależność między badanymi zmiennymi (tab. 2). Potwierdza to również Dokładny test Fishera, brany pod uwagę z racji rozmiarów tablicy kontyngencji.

Podobne wnioski uzyskano, testując zmienną „generycyzacja za pomocą kulturowej kategoryzacji” (tab. 3).

Zarówno test Chi-kwadrat Pearsona, poprawka na ciągłość Yatesa, jak i Dokładny test Fishera dają podstawy do wniosku o istnieniu zależności między badanymi zmiennymi.

W odniesieniu do sposobu przedstawiania postaci w relacji do widza/obserwatora rozkład procentowy wszystkich badanych zmiennych wypadał na korzyść „białych”. To oznacza, że w przypadku postaci o „innym niż biały kolorze skóry” zmienne osiągały częściej te wartości, które świadczą o dyskryminacji. Różnice w rozkładzie procentowym tych zmiennych między postaciami „białymi” i postaciami reprezentującymi inne kolory skóry były jednak niewielkie i wynosiły od 7 do 9 punktów procentowych w przypadku takich zmiennych jak symboliczne dystansowanie, symboliczne zaangażowanie lub jego brak. Nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności między tymi zmiennymi a zmienną „kolor skóry”.

Tabela 2. Generycyzacja reprezentacji postaci o różnych „kolorach skóry”

Zmienna			„kolor skóry”		Ogółem
			biały	inny niż biały	
Generycyzacja	brak	liczebność	66	11	77
		liczebność oczekiwana	58,1	18,9	77,0
		% z „kolor skóry”	34,6%	17,7%	30,4%
	występuje	liczebność	125	51	176
		liczebność oczekiwana	132,9	43,1	176,0
		% z „kolor skóry”	65,4%	82,3%	69,6%

Tabela 2. Cd.

Ogółem	liczebność	191	62	253
	liczebność oczekiwana	191,0	62,0	253,0
	% z „kolor skóry”	100,0%	100,0%	100,0%

Testy Chi-kwadrat					
Test	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)	Istotność dokładna (dwustronna)	Istotność dokładna (jednostronna)
Chi-kwadrat Pearsona	6,249 ^a	1	,012		
Poprawka na ciągłość ^b	5,480	1	,019		
Iloraz wiarygodności	6,718	1	,010		
Dokładny test Fishera				,017	,008
Test związku liniowego	6,225	1	,013		
N Ważnych obserwacji	253				

a. 0,0% komórek (0) ma liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5. Minimalna liczebność oczekiwana wynosi 18,87.

b. Obliczone wyłącznie dla tabeli 2x2.

Tabela 3. Kulturowa kategoryzacja reprezentacji postaci o różnych „kolorach skóry”

Zmienna			„kolor skóry”		Ogółem
			biały	inny niż biały	
Kulturowa kategoryzacja (generycyzacja)	Brak	liczebność	117	18	135
		liczebność oczekiwana	101,9	33,1	135,0
		% z „kolor skóry”	61,3%	29,0%	53,4%
	występuje	liczebność	74	44	118
		liczebność oczekiwana	89,1	28,9	118,0
		% z „kolor skóry”	38,7%	71,0%	46,6%
Ogółem	liczebność	191	62	253	
	liczebność oczekiwana	191,0	62,0	253,0	
	% z „kolor skóry”	100,0%	100,0%	100,0%	

Testy Chi-kwadrat					
Test	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)	Istotność dokładna (dwustronna)	Istotność dokładna (jednostronna)
Chi-kwadrat Pearsona	19,530 ^a	1	,000		
Poprawka na ciągłość ^b	18,256	1	,000		

Tabela 3. Cd.

Iloraz wiarygodności	19,869	1	,000		
Dokładny test Fishera				,000	,000
Test związku liniowego	19,453	1	,000		
N ważnych obserwacji	253				

a. 0,0% komórek (0) ma liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5. Minimalna liczebność oczekiwana wynosi 28,92.

b. Obliczone wyłącznie dla tabeli 2x2.

Analiza statystyczna nie oddaje jednak w pełni specyfiki analizowanego materiału. Warto zauważyć różnice w materiale wizualnym zamieszczonym w poszczególnych podręcznikach. Wykonanie analizy statystycznej reprezentacji postaci w obrębie konkretnych podręczników było niemożliwe bądź trudne ze względu na niewielkie liczebności obserwacji zwłaszcza w zakresie postaci reprezentujących inny niż „biały” kolor skóry. Warto zatem zauważyć, że w podręczniku nr 1², w którym do analizy zakwalifikowano 25 reprezentacji postaci i grup ludzkich, tylko dwie ilustracje przedstawiają osoby o „innym niż biały” kolorze skóry. Na jednym ze zdjęć widzimy mocno stłoczonych imigrantów podróżujących na statku, na drugim więźniów z Guantanamo, klęczących i ubranych w pomarańczowe kombinezony. Na obu ilustracjach postacie są pozbawione swojej indywidualności, występują jako homogeniczne grupy. Jeśli chodzi o ich sposób przedstawienia w stosunku do obserwatora, to mamy tu do czynienia z symbolicznym dystansowaniem, brakiem zaangażowania, symbolicznym uprzedmiotowieniem, a w przypadku zdjęcia więźniów – symboliczną władzą obserwatora.

Podobnie wygląda sytuacja w podręczniku nr 4. Tam również tylko 2 spośród 17 ilustracji zakwalifikowanych do analizy przedstawiają postacie o „innym niż biały” kolorze skóry. W pierwszym przypadku jest to zdjęcie czarnoskórego mężczyzny zamiatającego ulicę, będące „ilustracją” do obowiązującego do połowy lat 90. XX wieku w RPA systemu apartheidu. Mężczyzna wykonuje pracę na rzecz „białego” człowieka. Jest to postać generycyzowana za pomocą kulturowej kategoryzacji, a w stosunku do widza – symbolicznie uprzedmiotowana i niezaangażowana w „relację” z nim. Z drugiej fotografii zamieszczonej w omawianym podręczniku „kipi” wręcz wizualny rasizm. Można na niej zidentyfikować prawie wszystkie wartości zmiennych, które świadczą o dyskryminacji ze względu na „kolor skóry”. Zdjęcie przedstawia kolejkę

² Numeracja podręczników – w kolejności losowej

czarnoskórych imigrantów. Na pierwszym planie widzimy „białego” strażnika/policjanta(?) w mundurze. Na drugim planie widoczny jest sznur czarnoskórych mężczyzn, ubranych w stroje codzienne, dresy, niczym się niewyróżniających. Wszyscy zwrócenii są w jedną stronę, co wyraźnie wskazuje, że stoją w kolejce. Białego strażnika i mężczyzn oddziela nie tylko odległość fizyczna, ale także żółta taśma naklejona na chodniku/ulicy. Napis pod zdjęciem głosi: „ W Europie przybywa **imigrantów z krajów tzw. Trzeciego Świata** [wyróżnienie tekstu w podręczniku]. Znaczna część z nich przebywa na Starym Kontynencie nielegalnie”. Wobec reprezentacji postaci na omawianej fotografii zastosowano strategię generyzacji, kategoryzacji kulturowej, grupowania, homogenizacji, symbolicznego dystansowania, braku zaangażowania oraz symbolicznego uprzedmiotowienia.

Całkowity brak specyfikacji postaci dotyczy także wszystkich (4) reprezentacji postaci zawartych w podręczniku nr 3. Dwie z nich przedstawiają homogeniczne grupy, symbolicznie dystansowane. Na jednym zdjęciu widać ofiary masakry na Placu Tienanmen w 1989 r., na drugim - osoby protestujące przeciwko apartheidowi w Johannesburgu. Kolejne zdjęcie przedstawia czarnoskórego mężczyznę, który przygląda się jak 10-12-letni czarnoskóry chłopiec strzela/celuje z karabinu maszynowego. Widoczny jest tu symboliczny brak zaangażowania oraz symboliczne uprzedmiotowienie.

W podręczniku nr 2 analizie poddano 75 reprezentacji postaci, z czego 18 stanowią te przedstawiające osoby o innym niż „biały” kolorze skóry. Wśród tych ilustracji tylko cztery postacie zostały wyspecyfikowane. Są to: XIV Dalajlama, Panczenlama XI, Mahatma Gandhi oraz Martin Luther King. W przypadku tego podręcznika tylko cztery fotografie przedstawiają postacie w sposób zgrupowany i tylko na dwóch spośród nich zastosowano strategię homogenizacji, nie zmienia to jednak faktu, że wszystkie postacie prezentowane na ilustracjach w omawianym podręczniku, jeżeli występują w roli czynnej, to walczą o swoje prawa lub prawa innych osób, a jeżeli przyjmują rolę bierną – są przedstawiani jako ofiary dyskryminacji lub osoby, których prawa nie są w pełni respektowane.

Podobnie jest w przypadku podręcznika nr 6, zawierającego 18 reprezentacji postaci, u których zmienna „kolor skóry” przyjęła wartość zgrupowaną „inny niż biały” (spośród 69 zakwalifikowanych do analizy). Tu także wyspecyfikowano cztery postacie. Są to: Navanethem Pillay - Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka, Bibi Aisha z Afganistanu, która odeszła od męża, za co została poważnie okaleczona na twarzy, John Godson – poseł Sejmu RP, Birtukan Mideksa - liderka opozycji w Etiopii uwolniona na skutek

interwencji AI po 21 miesiącach odsiadywania wyroku dożywocia za krytykowanie władz. Pozostałe postacie są generycyzowane i właściwie tylko jedna fotografia pokazuje ludzi, którzy nie występują ani w sytuacji albo *w związku z sytuacją* ograniczania praw, ani też nie znaleźli się w wyjątkowo trudnej pozycji materialnej (zdjęcie z referendum w Sudanie z 2011 r.).

Z kolei w podręczniku nr 5 spośród 16 reprezentacji postaci zakwalifikowanych do analizy przedstawiono jedynie dwie postacie o „innym niż biały” kolorze skóry. Co ciekawe, obie te postacie są postaciami wyspecyfikowanymi. Pierwsza to Sekretarz Generalny AI dr Salil Shetty, druga to wizerunek Kaddafiego, który widnieje na plakacie kampanii prowadzonej przez międzynarodową organizację Reporters without Borders, która walczy o wolność wypowiedzi.

Przeszło 41% reprezentacji postaci o „innym niż biały” kolorze skóry przedstawionych w podręczniku nr 7 (16 postaci lub grup na 39 zakwalifikowanych do analizy) to relatywnie wysoki wynik. Mimo to wszystkie te postacie, prócz jednej (Wysoka Komisarz ONZ ds. Praw Człowieka) są generycyzowane, wobec 68% z nich zastosowano strategię grupowania, a wobec 1/3 strategię homogenizacji. 56% postaci o „innym niż biały” kolorze skóry przedstawionych w tym podręczniku jest symbolicznie dystansowanych, tyle samo symbolicznie uprzedmiotowionych, a w przypadku 37,5% brakuje symbolicznego zaangażowania w relacji z widzem.

Analiza wykazała również, że zgrupowana zmienna „kolor skóry” nie różnicuje wyników badań w odniesieniu do czynnej lub bierniej roli postaci. Zauważono natomiast, że w przypadku postaci, które nie są „białe”, rola czynna łączy się stosunkowo często z sytuacją braku lub ograniczenia praw. Dotyczy to przeszło 83% postaci czynnie zaangażowanych, kwalifikowanych jako „inni niż biali” w stosunku do ponad 16% czynnie zaangażowanych kwalifikowanych jako „biali”). Wśród postaci czynnie zaangażowanych, blisko 44% „białych” to osoby znane (np. osoby publiczne) lub znaczące (ze względu na swoje osiągnięcia), a prawie 34% to postacie piastujące wysokie stanowiska w państwie lub organizacjach międzynarodowych. W przypadku postaci „innych niż białe” odsetek ten wynosi nieco ponad 22% zarówno w odniesieniu to osób znanych lub znaczących, jak i osób na wysokich stanowiskach. Analiza jakościowa ilustracji zawartych w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie pozwoliła wysnuć również wnioski o stosunkowo częstym przedstawianiu postaci o „innych niż biały” „kolorach skóry” w sytuacjach wyraźnie wskazujących na brak lub znaczne ograniczenie ich praw.

Tabela 4. Postacie o różnych „kolorach skóry” w sytuacji braku lub ograniczenia praw

Zmienna			„Kolor skóry”		Ogółem
			biały	inny niż biały	
Postać/postacie w sytuacji ograniczonych lub niepełnych praw	Nie	liczebność	183	23	206
		liczebność oczekiwana	155,5	50,5	206,0
		% z „kolor skóry”	95,8%	37,1%	81,4%
	Tak	liczebność	8	39	47
		liczebność oczekiwana	35,5	11,5	47,0
		% z „kolor skóry”	4,2%	62,9%	18,6%
Ogółem		liczebność	191	62	253
		liczebność oczekiwana	191,0	62,0	253,0
		% z „kolor skóry”	100,0%	100,0%	100,0%

Testy Chi-kwadrat						
Test	Wartość	df	Istotność asymptotyczna (dwustronna)	Istotność dokładna (dwustronna)	Istotność dokładna (jednostronna)	Estymacja punktowa prawdopodobieństwa
Chi-kwadrat Pearsona	106,678 ^a	1	,000	,000	,000	
Poprawka na ciągłość ^b	102,832	1	,000			
Iloraz wiarygodności	94,697	1	,000	,000	,000	
Dokładny test Fishera				,000	,000	
Test związku liniowego	106,256 ^c	1	,000	,000	,000	,000
N Ważnych obserwacji	253					

a. 0,0% komórek (0) ma liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5. Minimalna liczebność oczekiwana wynosi 11,52.

b. Obliczone wyłącznie dla tabeli 2x2.

c. Wartość standaryzowana wynosi 10,308.

Utworzono zatem dodatkową dychotomiczną zmienną „postać/postacie w sytuacji braku lub ograniczenia praw” (tab. 4), której częstsze występowanie w zależności od „koloru skóry” uznano za przejaw dyskryminacji.

Test Chi-kwadrat Pearsona, poprawka na ciągłość Yatesa oraz Dokładny test Fishera potwierdziły zależność między nowo utworzoną zmienną a zgrupowaną zmienną „kolor skóry”.

Konkluzja

Wyniki przeprowadzonych badań dają podstawy do sformułowania następującego wniosku:

W wizualnych reprezentacjach postaci w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie na IV etapie edukacyjnym obecna jest dyskryminacja ze względu na „kolor skóry”. Postacie o „innym niż biały” „kolorze skóry” są istotnie częściej w stosunku do postaci „białych” :

- przedstawiane w sytuacji braku lub ograniczenia praw,
- pozbawiane swojej indywidualności, nieukazywane jako konkretne osoby o określonym imieniu i nazwisku,
- generycyzowane z jednoczesną ekspozycją elementów ich charakterystyki kulturowej.

Jednocześnie zauważono, że postacie o „innym niż biały” „kolorze skóry” są częściej w stosunku do postaci „białych” symbolicznie dystansowane i ukazywane w relacji braku zaangażowania w stosunku do widza/obserwatora. W tych przypadkach różnice nie są jednak istotne statystycznie.

Konsekwencją generycyzacji osób o „innych niż biały” „kolorach skóry” jest istotnie częstsza specyfikacja postaci „białych”, a co za tym idzie częstsze przedstawianie ich jako podmiotów danej aktywności będących ludźmi znanymi, znaczącymi lub piastującymi wysokie stanowiska w strukturach państwowych lub międzynarodowych. Czynne zaangażowanie postaci „innych niż biały” łączy się natomiast częściej niż w przypadku postaci „białych” z sytuacją ograniczenia lub braku praw.

Należy podkreślić, że analizy statystyczne nie wykazały istotnej statystycznie zależności między zmienną „kolor skóry”, a wieloma badanymi zmiennymi. Analiza jakościowa badanego materiału pozwoliła jednak zauważyć różnice pomiędzy poszczególnymi podręcznikami. Niska liczebność reprezentacji postaci kwalifikowanych do analizy na poziomie poszczególnych podręczników nie pozwoliła na wykonanie testu niezależności Chi-kwadrat. Wprawdzie wartości zmiennych świadczące o dyskryminacji zidentyfikowano w każdym podręczniku, ale wniosek dotyczący dyskryminacji wymaga uwzględnienia relacji między sposobem przedstawienia postaci o różnych „kolorach skóry”. Z drugiej strony należy zwrócić uwagę, że liczebności postaci w przypadku zmiennej „kolor skóry” znacznie się od siebie różnią, ale fakt ten nie wynika z doboru próby, tylko jest efektem dyskryminującej strategii ekskluzji. Niemniej jednak powstaje trudność w interpretacji badanego materiału. Istotne wydaje się zatem skonstruowanie kilku wniosków podsumowujących, dotyczących różnic w materiale

wizualnym zawartym w poszczególnych podręcznikach. Po pierwsze, w ramach poszczególnych podręczników odnotowano różne strategie świadczące o dyskryminacji ze względu na „kolor skóry”. Dominują oczywiście te wartości zmiennych, których zależność ze zmienną „kolor skóry” została uznana jako statystycznie istotna. Występowanie pozostałych wartości zmiennych świadczących o dyskryminacji nie wykazuje jednak cech prawidłowości. Po drugie, różne jest również „nasylenie” ilustracji wartościami zmiennych, świadczącymi o dyskryminacji. Z tabeli 1 i późniejszych uwag skonstruowanych w tym artykule wynika, że w badaniach określono 10 takich wartości. Okazuje się, żadna z analizowanych ilustracji przedstawiających postacie „białych” nie osiągnęła takiego wyniku. Tymczasem w przypadku reprezentacji osób o innych „kolorach skóry”, taka sytuacja wystąpiła w dwóch podręcznikach. Osiem i dziewięć cech dyskryminujących w ramach podręczników występowało również relatywnie częściej w przypadku reprezentacji postaci „innych niż białe”. Co prawda tu znowu pojawia się trudność w interpretacji danych związana z dysproporcjami pomiędzy liczebnościami postaci „białych” i „innych niż białe”, ale jednocześnie zauważyć można, że najbardziej dyskryminujący charakter mają podręczniki nr 1 i 4, które oprócz tego, że zawierają relatywnie najmniejszą liczbę reprezentacji postaci o „innym niż biały” „kolorze skóry” (2), to wykazują dużą liczbę wartości zmiennych świadczących o dyskryminacji (w przypadku pierwszego podręcznika liczba ta jest maksymalna i wynosi 9 i 10 wartości, a w drugim - 5 i 9 wartości). Najmniejsze nasylenie cechami świadczącymi o dyskryminacji stwierdzono natomiast w przypadku podręcznika nr 5.

Otrzymane wyniki potwierdzają wcześniejsze ustalenia autorki, uzyskane za pomocą innego narzędzia i przy wykorzystaniu innych kategorii analitycznych. Wskazują jednocześnie na konieczność dalszej szczegółowej specyfikacji zmiennych związanych z aktywnością reprezentacji postaci.

Wnioski z przeprowadzonych badań ujawniają niespójność dyskursów w ramach szkolnej edukacji obywatelskiej. Pokazują, jak łatwo stereotypy i uprzedzenia na temat „innych” potrafią wnikać nawet do oficjalnego dyskursu. Zwracają uwagę na nieświadomość(?) i/lub niefrasobliwość(?), która doprowadza do sytuacji, że mimo oficjalnej i formalnej oceny, materiały dyskryminujące pojawiają się w szkolnej edukacji obywatelskiej. Jest to dowód na istnienie w tym obszarze ukrytego programu podręczników, rozumianego tu jako wszystko to, czego szkoła uczy, a co nie zostało zaplanowane, ujęte w ramach oficjalnego programu (Janowski, 1989; Meighan, 1993). To paradoksalne, że dotyczy to edukacji obywatelskiej i treści kształcenia, które m.in. odnoszą się do praw człowieka.

Wnioski z przeprowadzonych badań pokazują również pomniejszanie roli materiału pozawerbalnego w edukacji, poprzez niedostateczne przywiązywanie do niego wagi, mimo prawnych deklaracji i „zabezpieczeń”. Wreszcie, co najważniejsze doprowadzają do wniosku, że współczesna szkolna edukacja obywatelska w Polsce wcale nie jest wolna od uprzedzeń i stereotypów.

Bibliografia

- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D. (2011), *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska – Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Impuls, Kraków.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Kopińska V., Cuprjak M. (2014), *Discrimination in the Discourse of Polish Textbooks Dedicated to Civic Education Courses* (złożony do publikacji w *New Educational Review*).
- Kress G., Van Leeuwen T. (2007), *Reading Images – The Grammar of Visual Design*, 2 ed., Routledge, London.
- Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*, Edytor, PAN, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, Warszawa.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Edytor, Toruń.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz.U. 2014 r., poz. 909.
- Van Leeuwen T. (2005), *Introducing Social Semiotics*, Routledge, London-New York.
- Van Leeuwen T. (2008), *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, Oxford University Press, New York.
- Załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. (2006/962/WE) w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia, OJ L 394/13.
- Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977 ze zm.) - Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwiła uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.
- Zalecenie CM/Rec (2010)7 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie *Karty Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy* (przyjęte przez

Komitet Ministrów w dniu 11 maja 2010 r. podczas 120 sesji) <https://wcd.coe.int/View-Doc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>, dostęp 2014-10-24

Podręczniki

- Batorski M. (2012), *Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia.
- Fic K., Fic M., Krzyżanowski L (2012), *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, SOP Oświatowiec, Toruń.
- Grondas M., Żmijński J. (2012), *Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Janicki A. (2012), *W centrum uwagi, Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.
- Krzesicki P., Poręba M. (2012), *Wiedza o społeczeństwie, Podręcznik, Szkoły ponadgimnazjalne, Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.
- Smutek Z., Maleska J. (2013), *Wiedza o społeczeństwie, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres Podstawowy*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia.
- Walendziak I., Walczyk M. (2012), *Wiedza o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Podręcznik z ćwiczeniami, Zakres podstawowy*, Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak”, Warszawa.

