Z recenzji prof.dr.hab Ewy Kraskowskiej:

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

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

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

RAPORT TOM 3

Gender w podręcznikach

Projekt badawczy

Gender w podręcznikach

Projekt badawczy. Raport

TOM III

Raporty przedmiotowe i rekomendacje

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

GENDER W PODRĘCZNIKACH

Fundacja Feminoteka, 2016

Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport

Copyright © Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016

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

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

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

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

ISBN: 978-83-62206-25-4

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

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

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

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

W skład publikacji wchodzą:

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

Spis treści

1. *Edyta Głowacka-Sobiech, Maciej Michalski, Anita Napierała, Izabela Skórzyńska*
HISTORIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY 7

2. *Violetta Kopińska, Magdalena Cuprjak*
WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE – RAPORT PRZEDMIOTOWY 41

3. *Iwona Chmura-Rutkowska, Marta Mazurek*
EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA
– RAPORT PRZEDMIOTOWY 82

4. *Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek, Joanna Szafran, Natalia Ulaniecka*
PODSTAWY PRZEDSIĘBIORCZOŚCI
– RAPORT PRZEDMIOTOWY 102

5. *Joanna Dec-Pietrowska, Emilia Paprzycka*
WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE
– RAPORT PRZEDMIOTOWY 127

6. *Monika Grochalska, Mateusz Młynarski, Kamila Zacharz*
WIEDZA O KULTURZE – RAPORT PRZEDMIOTOWY 174

7. *Justyna Budzińska, Maja Olędzka, Katarzyna Śmiałowicz, Izabella Wenska*
PLASTYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY 200

8. *Karolina Kizińska*
MUZYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY 231

9. *Natalia Cybort, Magdalena Mazur, Maria Serafinowicz*
ETYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY 240

10. *Michał Sokolski*
FILOZOFIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY 283

11. BIOGRAMY AUTOREK I AUTORÓW RAPORTU,
LISTA BADACZEK I BADACZY 298

12. ORGANIZACJE WSPIERAJĄCE PROJEKT 326

13. ANEKS 327

1 HISTORIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Edyta Głowacka-Sobiech,
Maciej Michalski, Anita Napierała, Izabela Skórzyńska

1. Prezentacja i analiza badań ilościowych

1.1 Wprowadzenie

Analiza ilościowa treści podręczników do nauczania/uczenia się *Historii* oraz *Historii i społeczeństwa* ma charakter dwustopniowy:

(1) szczegółowej analizie ilościowej ze względu na kategorie wspólne dla całego projektu „Gender w podręcznikach" poddano cztery wybrane podręczniki do *Historii* oraz *Historii i społeczeństwa* w szkole podstawowej, gimnazjum, technikum i liceum[1)].

(2) wziąwszy pod uwagę specyfikę szkolnej narracji podręcznikowej, będącej reprezentacją aktualnej wiedzy historycznej o różnym pochodzeniu (historiografia, historia popularna, pamięć zbiorowa), wyniki analizy ilościowej wybranych podręczników stały się dla nas punktem wyjścia do pogłębionej analizy ilościowo-jakościowej. Na drugim etapie badań dokonaliśmy zatem przeglądu treści znacznie większej grupy podręczników, stosując dobór celowy. Badaniem na tym etapie zostało objętych:

1. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, 2014; E. Chorąży, K. Dyba, S. Zając, *Poznajemy przeszłość 3. Historia. Gimnazjum*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2011; M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Rządzący i rządzeni. Historia i społeczeństwo klasa II-III. Podręcznik. Liceum i technikum*, Warszawa: WSiP, 2013; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Ciekawi świata. Historia Klasa 2 Liceum. Zakres rozszerzony część I i II*, Gdynia: OPERON, 2013.

(1) 28 podręczników do gimnazjum[2],

(2) 8 podręczników do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej[3].

Analizę uzupełniono o dobrane losowo:

- 1 podręcznik do klasy szóstej szkoły podstawowej[4],
- 3 podręczniki do klasy drugiej i trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej[5],
- 1 podręcznik do klasy drugiej szkoły ponadgimnazjalnej – zakres rozszerzony[6].

1. 2 Analiza ilościowa według kategorii

Analizę ilościową podręczników podporządkowaliśmy badaniu tendencji ich autorek/autorów do równościowego przedstawiania bohaterek/bohaterów historii szkolnej ze względu na następujące kategorie oraz ich występowanie w treści podręcznika (Tabela 1).

2. S. Roszak, *Śladami przeszłości 1. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2009; S. Roszak, *Śladami przeszłości 2. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2010; S. Roszak, A. Łaszkiewicz, *Śladami przeszłości 3. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2011; K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii 1. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: WSiP, 2009; I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii 2. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: WSiP, 2009; I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii 3. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: WSiP, 2009; L. Trzcionkowski, L. Wojciechowski, *Historia 1. Starożytność. Średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa: PWN, 2009; J. Chachaj, J. Drob, *Historia 2. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa: PWN, 2010; J. Chachaj, J. Drob, *Historia 3. Wiek XIX i wielka wojna. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN Sp. z o.o., 2011; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki 1. Historia. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: WSiP, 2009; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki 2. Historia. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: WSiP, 2009; G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki 3. Historia. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: WSiP, 2010; T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Podróże w czasie 1. Historia I. Podręcznik do gimnazjum*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2009; T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Podróże w czasie 2. Historia II. Podręcznik do gimnazjum*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2010; T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Podróże w czasie 3. Historia III. Podręcznik do gimnazjum*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2011; R. Kulesza, S. Ciara, *W kalejdoskopie dziejów 1. Podręcznik do historii. Gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2009; S. Ciara, J. Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów 2. Podręcznik do historii. Czasy nowożytne. Gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2010; J. Sikorska-Kulesza, *W kalejdoskopie dziejów 3. Wiek XIX. Podręcznik do historii. Gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2011; L. Moryksiewicz, M. Pacholska, W. Zdziabek, *Poznajemy przeszłość 1. Historia. Gimnazjum*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2009; M. Jadczak, M. Meissner-Smoła, S. Zając, *Poznajemy przeszłość 2. Historia. Podręcznik dla gimnazjum*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2010; E. Chorąży, K. Dyba, S. Zając, *Poznajemy przeszłość 3. Historia. Gimnazjum*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2011; J. Ustrzycki, *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2009; J. Ustrzycki, *Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2010; J. Ustrzycki, *Historia 3. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 2011; M. Pieńkowska-Koźmińska, *Dawno temu, wczoraj, dziś 1. Historia. Gimnazjum*, Warszawa: „Stentor", 2009; J. Trzebniak, P. Trzebniak, *Człowiek i jego cywilizacja 1. Historia. Podręcznik dla gimnazjum*, Wrocław: Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, 2009; Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Człowiek i jego cywilizacja 2. Historia. Podręcznik dla gimnazjum*, Wrocław: Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, 2010; Z. Bentkowska-Sztonyk, E. Wach, *Człowiek i jego cywilizacja 3. Historia. Podręcznik dla gimnazjum*, Wrocław: Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, 2011.

3. R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński, *Po prostu historia. Klasa 1 szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2012; B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa: WSiP, 2012; Z.T. Kozłowska, I. Unger, S. Zając, *Poznajemy przeszłość. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2012; J. Ustrzycki, *Ciekawi świata. Historia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Gdynia: OPERON, 2012; S. Roszak, J. Kłaczkow, *Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era, 2012; S. Zając, *Teraz historia, Szkoła ponadgimnazjalna zakres podstawowy*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2012; D. Stola, *Historia. Wiek XX. Zakres podstawowy*, Warszawa: PWN, 2012; A. Brzozowski, G. Szczepański, *Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918–2006*, Warszawa: „Stentor", 2012; R. Dolecki, K. Gutowski, J. Smoleński, *Po prostu historia. Podręcznik. Klasa 1. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2012.

4. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, 2014.

5. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Ojczysty Panteon i ojczyste spory. Historia i społeczeństwo klasa II-III. Podręcznik. Liceum i technikum*, Warszawa: WSiP, 2013; M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda *Rządzący i rządzeni, Historia i społeczeństwo klasa II-III. Podręcznik. Liceum i technikum*, Warszawa: WSiP, 2013; M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda *Kobieta i mężczyzna, rodzina, Historia i społeczeństwo klasa II-III. Podręcznik. Liceum i technikum*, Warszawa: WSiP, 2013.

6. M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Ciekawi świata. Historia Klasa 2 Liceum. Zakres rozszerzony część I i II*, Gdynia: OPERON, 2013.

Tabela 1. Wnioski z badań ilościowych dla wybranych losowo podręczników do nauczania *Historii* i *Historii i społeczeństwa* według kategorii wspólnych dla całego projektu „Gender w podręcznikach".

l.p.	Kategoria	Wnioski
1.	Rodzaj materiału (tekst, tekst źródłowy, tekst źródłowy z ilustracją, zadania i ćwiczenia, zadania i ćwiczenia z materiałem wizualnym, komiks, historyjka obrazkowo-słowna, ilustracja, rysunek, rycina, fotografia z podpisem i opisem, mapa, schemat z podpisem, opisem i dodatkowym rysunkiem).	- tu dominują mężczyźni (na blisko 1000 odnotowanych postaci 81% to mężczyźni), w dalszej kolejności występują przedstawienia obu płci razem (13%), na końcu listy plasują się kobiety (5%); - reprezentacja wizualna kobiet, choć bogatsza liczebnie (9%) w wielu przypadkach nie dotyczy samych kobiet: wiele z nich jest anonimowa, wiele pojawia się, by przedstawić dokonania mężczyzn (malarzy, rzeźbiarzy) lub konwencje w sztuce, wreszcie w celu ilustracji wydarzeń historycznych natury politycznej, społecznej, gospodarczej, w których jakkolwiek widać, że brały udział także kobiety, to jednak nie zostało to odnotowane; - niekorzystne dla historii kobiet proporcje obowiązują w tekstach głównych oraz w tekstach źródłowych, gdzie znów bohaterami, najczęściej imiennymi, są głównie mężczyźni (85%), zaś kobiety występują marginalnie (4%);
2.	Językowa forma rodzajowa (rodzaj żeński/niemęskoosobowy, rodzaj męski/męskoosobowy, rodzaj nijaki, mieszany).	- w tej kategorii dominuje rodzaj męski/męskoosobowy. Dotyczy to postaci męskich, ale także kobiecych (np. poetka to poeta, itp.) oraz sytuacji, w których opisywane są obie płcie (w tym przypadku na 69 analizowanych przykładów w 63 użyto końcówki gramatycznej męskoosobowej);
3.	Znaczenie postaci (główny bohater/bohaterka, grupa, kategoria, drugoplanowy bohater/bohaterka, grupa, kategoria, postać, grupa, kategoria jedna z wielu równorzędnych, postacie, grupy w tle).	- pierwszoplanową rolę pełnią mężczyźni, to oni są podmiotem sprawczym dziejów, przedstawiani są imiennie w kontekście kluczowych wydarzeń dla dziejów politycznych Polski, Europy, świata. Wśród 443 postaci pierwszoplanowych wymienionych w narracji: 385 to mężczyźni, 16 kobiety, w 42 przypadkach to grupy złożone z osób różnych płci;
4.	Typ postaci (postacie ludzkie rzeczywiste i historyczne, postacie ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie bez odniesienia do rzeczywistych postaci, postacie ludzkie rzeczywiste i wykreowane razem).	- wśród postaci ludzkich rzeczywistych i historycznych dominują mężczyźni (739 postaci), znacznie mniej jest kobiet (42 postacie); - wiele kobiet-bohaterek narracji to boginie i/lub bohaterki przedstawień artystycznych (malarstwo, rzeźba, fotografia, film) – 7 przypadków. W tej grupie również dominują postacie płci męskiej – 34 przypadki;
5.	Wiek postaci (małe dziecko 4–10 lat, nastolatek 11–19, dorosły 20–60, starszy dorosły 60+, różne kategorie wiekowe razem).	- jakkolwiek prawie nigdy wiek nie jest przedmiotem jawnej refleksji w narracji, dominują w niej mężczyźni w przedziale od 20 do 60 roku życia – jest ich 382 (nieco ponad 98% spośród tych, dla których udało się określić wiek). Ten przedział wiekowy dominuje także w przedstawieniach zbiorowych kobiet i mężczyzn (54 przypadki – 74%) oraz w grupie kobiet (28 przypadków – 93 %). W minimalnym stopniu w narracji podręcznikowej obecne są dzieci oraz osoby nastoletnie;
6.	Kolor skóry (biały, czarny, żółty, różne kolory skóry, brązowa).	- w kwestii przedstawiania bohaterów/bohaterek historycznych z innych kręgów etniczno-kulturowych ze względu na ich kolor skóry zdecydowanie dominuje biały mężczyzna (357 przypadków – 96%), podobnie wśród kobiet, jest to biała kobieta (14 przypadków – 93%);
7.	Religia, wyznanie (ateista, chrześcijaństwo /ogólnie/ katolicyzm, protestantyzm /różne odłamy/judaizm).	- nieco ponad 90% narracji odnosi się do chrześcijaństwa, w tym blisko 50% do katolicyzmu, inne wyznania czy systemy religijne są wzmiankowane i/lub omawiane epizodyczne, np. w związku z genezą ich powstania i/lub w kontekście konfliktów religijnych;
8.	Status społeczno-ekonomiczny: status wysoki (zamożność, bardzo dobra pozycja społeczna, dochodowa praca lub możliwość niepracowania), średni (zaspokojone wszystkie ważne potrzeby życiowe i trochę luksusu), niski (z trudem zaspakajane potrzeby życiowe, ubóstwo) i bardzo niski status (granica możliwości przeżycia, życie w sytuacji chronicznego braku, nędza, margines).	- tu dominują męscy bohaterowie o wysokim statusie społecznym (286 postaci – ponad 80% przypadków). Kobiety pojawiają się głównie w grupie osób o najwyższym i wysokim statusie społecznym, jednakże ich reprezentacja ilościowa nadal jest nieporównywalna z męską (19 postaci – nieco ponad 80%); - średni status– dotyczy także w przewadze mężczyzn (42 przypadki – 11%), co wynika z androcentrycznego języka narracji; - niski status dotyczy w pierwszym rzędzie mężczyzn, w drugim zbiorowości i w dalszej kolejności kobiet, zarazem są to grupy zdecydowanie niedoreprezentowane w szkolnej narracji podręcznikowej;

9.	Status prawny (posiadanie praw/brak praw).	- tu dominuje narracja na temat posiadania/ograniczenia praw ze względu na status społeczny, ekonomiczny, płeć, wiek mężczyzn; - w dalszej kolejności kwestie te omawiane są ze względu na kobiece bohaterki narracji, w tym zwłaszcza ze względu na ograniczanie ich praw w wieku XIX/pocz. XX ze względu na walkę o te prawa; - ponieważ w narracji dominują biali mężczyźni o wysokim, rzadziej średnim statusie, najczęściej jako dziejowy podmiot sprawczy (głowy państw, wojownicy, politycy, itd.), pośrednio wnioskować możemy, że narracja „należy" do tych męskich przedstawicieli historycznych społeczeństw, którzy dysponują pełnią praw i/lub licznymi przywilejami.

Źródło: Badania własne.

1. 3 Analiza i interpretacja wyników badań ilościowo-jakościowych

Dostrzeżone na etapie badań ilościowych tendencje w sposobach ujmowania przez autorki/autorów podręczników kwestii równościowych, zwłaszcza zaś deficyty w tym zakresie, skłoniły nas do poszerzenia próby badanych podręczników w odniesieniu do wybranych kategorii analitycznych. Jest to osiem kategorii odnoszących się do warstwy wizualnej podręczników (jak w Tabeli 2). Badania na tym etapie potwierdziły tendencje w przedstawianiu kwestii równościowych w podręcznikach do nauczania/uczenia się *Historii* i *Historii i społeczeństwa* zaobserwowane na pierwszym etapie badań (Tabele 1 i 2). Pozwoliły też pogłębić analizę o istotne wnioski i rekomendacje.

Tabela 2. Reprezentacja wizualna według ośmiu kategorii – klasa pierwsza szkoły ponadgimnazjalnej.

Reprezentacja wizualna w zakresie	Liczba	%
Mężczyźni pojedynczo (1 osoba)	501	21,23
Mężczyźni zbiorowo (> 1osoba)	1107	46,91
Kobiety (1 osoba)	61	2,58
Kobiety zbiorowo (> 1 osoba)	29	1,23
Mężczyźni i/lub kobiety i/lub dzieci zbiorowo	459	19,45
Dzieci (dziewczynki, chłopcy, osobno, razem)	51	2,16
Przedstawiciele/ki innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry	147	6,23
Osoby niepełnosprawne	5	0,21
Razem	2360	100

Źródło: Badania własne.

We wszystkich badanych podręcznikach wyraźna jest tendencja do zamieszczania w pierwszym rzędzie wizualnych reprezentacji mężczyzn, indywidualnie i zbiorowo, przy czym znacznie częściej mężczyźni ci, bohaterowie historii, występują w podręcznikach imiennie, podczas gdy liczne kobiety (ich przedstawienia wizualne) pozostają anonimowe lub opisane za pomocą androcentrycznego języka jako robotnicy, szlachta, ludność, Polacy, itd. Znacznie częściej przedstawiane są też kobiety jako część zbiorowości, w tym w otoczeniu/towarzystwie mężczyzn, rodziny, dzieci.

Bardzo rzadko ukazywani są w podręcznikach przedstawiciele, a jeszcze rzadziej przedstawicielki, innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry. W przedstawieniach wizualnych zdecydowanie dominują biali mężczyźni i białe kobiety.

Tylko sporadycznie pojawiają się w analizowanych podręcznikach osoby z niepełnosprawnością, która to kondycja nigdy nie zostaje poddana refleksji. Dziwi to tym bardziej, że na przykład amerykański prezydent Franklin Delano Roosevelt był osobą niepełnosprawną i jest to wiedza powszechna, faktu tego jednak w podręcznikach nie zaznaczono.

Również w wybranym losowo podręczniku[7)] do szkoły podstawowej proporcje przedstawień wizualnych kobiet, mężczyzn, dziewcząt, chłopców, przedstawicieli/przedstawicielek innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor

7. G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej.*

skóry i osób z niepełnosprawnością zarysowują się korzystnie jedynie dla białych i sprawnych mężczyzn przedstawianych indywidualnie i zbiorowo (Tabela 3).

Tabela 3. Reprezentacja wizualna według ośmiu kategorii w wybranym podręczniku do *Historii i społeczeństwa* dla szkoły podstawowej.

Reprezentacja wizualna w zakresie	Liczba	%
Mężczyźni pojedynczo (1 osoba)	89	24,93
Mężczyźni zbiorowo (> 1 osoba)	146	40,90
Kobiety (1 osoba)	17	4,76
Kobiety zbiorowo (>1 osoba)	14	3,92
Mężczyźni i/lub kobiety i/lub dzieci zbiorowo	53	14,85
Dzieci (dziewczynki, chłopcy, osobno, razem)	22	6,16
Przedstawiciele/ki innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry	13	3,64
Osoby niepełnosprawne	3	0,84
Razem	357	100

Źródło: Badania własne.

W podręcznikach do klasy drugiej i trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej (*Historia i społeczeństwo*) sytuacja jest nieco bardziej złożona. Tu bowiem dochodzi do problematyzacji treści dla poszczególnych (pozostających do wyboru, wyjąwszy jeden) bloków tematycznych. I tak, w przypadku losowo wybranego podręcznika *Rządzący i rządzeni*[8] (Tabela 4), tytułowi rządzący i rządzeni to biali mężczyźni. W całym badanym podręczniku reprezentacja wizualna dotyczy tylko jednej kobiety przedstawionej indywidualnie oraz jednej zbiorowości kobiet. Nie ma w podręczniku ani przedstawicieli/przedstawicielek innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry, ani osób z niepełnosprawnością.

8. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Rządzący i rządzeni, Historia i społeczeństwo.*

Tabela 4. Reprezentacja wizualna według ośmiu kategorii w wybranych podręcznikach do *Historii i społeczeństwa* – szkoła ponadgimnazjalna.

Tytuł podręcznika*	Rządzący i rządzeni		Ojczysty Panteon i ojczyste spory		Kobieta i mężczyzna, rodzina	
Reprezentacja wizualna w zakresie	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Mężczyźni pojedynczo (1 osoba)	26	31,71	97	46,63	17	14,91
Mężczyźni zbiorowo (> 1osoba)	36	43,90	75	36,06	7	6,14
Kobiety (1 osoba)	1	1,22	6	2,88	18	15,79
Kobiety zbiorowo (>1osoba)	1	1,22	1	0,48	13	11,40
Mężczyźni i/lub kobiety i/lub dzieci zbiorowo	17	20,73	29	13,94	51	44,74
Dzieci (dziewczynki, chłopcy, osobno, razem)	1	1,22	0	0	6	5,26
Przedstawiciele /ki innych grup etniczno-kulturowych wyróżnionych ze względu na kolor skóry	0	0	0	0	2	1,75
Osoby niepełnosprawne	0	0	0	0	0	0
Razem	82	100	208	99,99	114	99,99

Źródło: Badania własne.

*(Pełen opis bibliograficzny analizowanych podręczników na początku raportu)

Podobnie rzecz się przedstawia w wybranym podręczniku do bloku *Ojczysty Panteon i ojczyste spory*[9], gdzie także dominują biali mężczyźni indywidualnie i zbiorowo (Tabela 4).

Trzeci z przebadanych podręczników do klasy drugiej i trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina*[10] wskazuje, że równościowe projektowanie treści historycznych pozwala ujmować dzieje kobiet i mężczyzn, dziewcząt i chłopców znacznie bardziej proporcjonalnie zarówno jako jednostek, jak i zbiorowości, zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym. Nadal jednak brakuje w narracji historii osób z niepełnosprawnością, podobnie niedoreprezentowane są kobiety i mężczyźni, dziewczęta i chłopcy – przedstawiciele/ki innych grup etniczno-kulturowych wyróżnieni/wyróżnione ze względu na kolor skóry (Tabela 4).

9. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory.*
10. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina.*

2. Analiza jakościowa podręczników oraz odniesienie do podstaw programowych

2. 1 Wprowadzenie

Badaniami jakościowymi objęto podręczniki wymienione na początku raportu, z naciskiem położonym na edukację historyczną w gimnazjum i klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej. Są to podręczniki zatwierdzone do użytku szkolnego zgodnie z nową podstawą programową.

Nowe miejsce i rolę *Historii* we współczesnym polskim systemie edukacji określiła reforma z roku 1999[11]. Wszedł wówczas w życie obowiązujący do dziś dokument ministerialny *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*[12]. Konsekwencją przyjęcia podstawy programowej było jej szczegółowe opracowanie dla poszczególnych przedmiotów kształcenia, czego wyrazem są programy nauczania oraz realizujące zapis konkretnego programu podręczniki szkolne[13]. Podstawa programowa przewiduje realizację procesu dydaktycznego na trzech etapach kształcenia obowiązkowego, uwzględniając charakter i wymiar godzin *Historii/ Historii i społeczeństwa* dla każdego z etapów. Zasadnicza zmiana organizacyjna dotycząca szkolnej edukacji historycznej nastąpiła wraz ze zmianą zapisu podstawy programowej w roku 2008[14], gdy pojawił się w niej nowy przedmiot na IV etapie edukacyjnym (ponadgimnazjalnym) – *Historia i społeczeństwo* oraz gdy dokonano przesunięcia treści z zakresu historii najnowszej z III (gimnazjum) na IV (ponadgimnazjalny) etap edukacyjny. W myśl wspomnianej podstawy programowej przedmiot *Historia i społeczeństwo* dotyczy tych uczniów/uczennic i klas szkół ponadgimnazjalnych, którzy/które po pierwszej klasie zdecydowali/ły się na kontynuowanie wykształcenia w klasach profilowanych matematyczno-przyrodniczych. Z kolei dla wybierających humanistykę *Historia* pozostała przedmiotem wiodącym obok języka ojczystego, matematyki i języków obcych[15]. Tak pomyślany kurs *Historii* dowartościował dzieje najnowsze – 60 godzin w rocznym cyklu kształcenia przeznaczonych na historię XX wieku (po 1918 roku) na IV etapie edukacyjnym (klasa pierwsza szkoły ponadgimnazjalnej). Sprzyja on też powiązaniu celów, treści i efektów kształcenia historycznego na III i IV etapie edukacyjnym (gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna). Dla większości uczniów/uczennic jest to dziś zarazem jedyny obowiązkowy kurs historii najnowszej na wspomnianych trzech etapach kształcenia. Na II etapie edukacyjnym (szkoła podstawowa) historia XX wieku przedstawiana jest bowiem głównie w odniesieniu do historii Polski, a na III etapie (gimnazjum) nie ma jej wcale. Tematyka związana z historią najnowszą w sposób systematyczny jest nauczana w klasie trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej, jednakże dotyczy to tylko tych uczniów/uczennic wybierających po klasie pierwszej profil humanistyczny. Pozostali uczniowie realizują w tym czasie (w klasie drugiej i trzeciej) problemowo-chronologiczny program z zakresu *Historii i społeczeństwa*, pozbawiony systematycznego wykładu dziejów, ale bogatszy, przynajmniej potencjalnie, w ujęcia problemowe przewidziane treściami szczegółowymi dziewięciu bloków tematycznych: „Europa i świat", „Język, komunikacja i media", „Kobieta i mężczyzna, rodzina", „Nauka", „Swojskość i obcość", „Gospodarka", „Rządzący i rządzeni", „Wojna i wojskowość", „Ojczysty Panteon i ojczyste

11. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Dziennik Ustaw z 1999 r. Nr 12, poz. 96, z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 104, poz. 1104, Nr 122, poz. 1312, z 2001 r. Nr 111, poz. 1194, Nr 144, poz. 1615, Nr 147, poz. 1644.

12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2009, nr 4, poz. 17; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2012, poz. 977 oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dziennik Ustaw 2012, Nr 0, poz. 204.

13. Zob. akty prawne wymienione w przyp. 9. Także Rozporządzenie MEN z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. (Dz. U. z dnia 10 czerwca 2009 r.). Na podstawie art. 22a ust. 8 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

14. Podstawą zmian w zakresie szkolnej edukacji historycznej są trzy dokumenty wymienione w przyp. 9.

15. *Ibidem*.

spory". Spośród wymienionych wątków uczniowie i uczennice realizują cztery bloki w dwuletnim (klasa druga i trzecia) cyklu kształcenia, z czego ostatni jest obowiązkowy[16]. W tym sensie, po roku 2008, edukacja gimnazjalna i edukacja w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej w zakresie historii jest kluczowa dla kształcenia historycznego młodych Polek i Polaków. Stąd nasza decyzja, aby badaniami jakościowymi objąć wszystkie podręczniki do nauczania/uczenia się *Historii* w trzech klasach gimnazjum oraz pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej.

W celach ogólnych szkolnej edukacji historycznej i w świetle podstawy programowej z roku 2008 z późniejszymi zmianami wymienione są trzy kompetencje kulturowe, zróżnicowane ze względu na rozwój psychofizyczny uczniów/uczennic, z akcentem położonym na: (1) chronologię historyczną; (2) analizę i interpretację historyczną oraz (3) tworzenie narracji historycznej. W tak sformułowanych celach ogólnych edukacji historycznej i historyczno-społecznej nacisk położony jest na aktywny, rozumiejący, twórczy i krytyczny udział uczniów i uczennic w tejże edukacji. Inaczej jest z celami szczegółowymi, które zwłaszcza dla trzech klas gimnazjum oraz pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej, uprzywilejowują historię zdarzeniową, w tym polityczną, w mniejszym stopniu społeczną, a zupełnie ignorują cele oraz treści szczegółowe odnoszące się do historii życia codziennego (wyjątkiem jest epoka średniowiecza w gimnazjum), historii kobiet, dziecka, rodziny, historii postkolonialnej itd.[17].

W odniesieniu do przedmiotu *Historia i społeczeństwo* dla II i IV etapu kształcenia i w związku z powiązaniem historii z problematyką społeczną i teraźniejszością, proporcje w podstawie programowej zmieniają się pozytywnie na korzyść wybranych nurtów „nowej humanistyki"[18], a ujęcia zagadnień mają charakter problemowo-chronologiczny. Jakkolwiek więc sama podstawa programowa (w części poświęconej celom szczegółowym szkolnej edukacji historycznej) bliższa jest klasycznemu modelowi narracji historycznej, to zarazem ustawodawca przewidział autonomię autorów/autorek programów nauczania i podręczników oraz nauczycieli/nauczycielek, rad pedagogicznych i środowiska szkolnego w wyborze, a nawet tworzeniu tychże programów.

Każdy dopuszczony do użytku szkolnego podręcznik odnosi się bezpośrednio i uszczegóławia zapis zawarty w programie nauczania. Dopiero zatem analiza szkolnej narracji podręcznikowej daje właściwy obraz transmitowanej do obiegu szkolnego społecznie preferowanej wiedzy, wyobrażeń, wartości i przekonań na temat przeszłości w jej związkach z teraźniejszością.

2.2 Analiza jakościowa podręczników do nauczania/uczenia się *Historii* w klasie pierwszej, drugiej i trzeciej gimnazjum oraz pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej

Wyniki analizy jakościowej podręczników do nauczania/uczenia się *Historii* w trzech klasach gimnazjum[19] i pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej uprawniają nas do sformułowania następujących wniosków:

- **autorzy/autorki podręczników** – wśród autorów/autorek są zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Wśród autorów źródeł historycznych cytowanych w podręcznikach, w tym źródeł wizualnych, dominują mężczyźni. Dostrzegalną praktyką jest ukrywanie płci autorów/autorek tekstów źródłowych i innych cytowań poprzez podanie wyłącznie inicjału imienia, co w przypadku osób niesłowiańskiego pochodzenia uniemożliwia identyfikację płciową;
- **adresaci/adresatki** szkolnej narracji podręcznikowej – tu zauważalna jest tendencja (choć jeszcze nie reguła) do różnicowania uczniów i uczennic, dziewcząt i chłopców jako adresatów/adresatek szkolnej narracji podręcznikowej. Nie zmienia to fak-

16. *Ibidem*.
17. Por. E. Domańska, *Historia egzystencjalna*, Warszawa: PWN, 2012.
18. *Ibidem*.
19. Kompleksowe badania podręczników do nauczania/uczenia się *Historii* w gimnazjum (stan na rok 2010) zrealizowano w ramach projektu: „Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum": I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2015.

tu, że sama narracja odnosi się przede wszystkim do męskiego sprawstwa dziejowego;

▶ **wiek bohaterów/bohaterek szkolnej narracji podręcznikowej** – tu dominują osoby dojrzałe (powyżej 20. roku życia) i są to mężczyźni. Zdecydowanie brakuje w podręcznikach dziewcząt i chłopców, choć oczywiście jako zbiorowość dzieci występują często: (1) ze względu na odniesienia do podejmowanych w tekstach podręczników wątków związanych z władzą rodzicielską; (2) ze względu na dostęp do edukacji i przygotowanie chłopców, rzadziej dziewcząt, do pełnienia określonych ról w dorosłym życiu; (3) ze względu na wysoką pozycję dziecka (syna, rzadziej córki) w rodzinach królewskich; (4) w związku z pracą dzieci i ich wyzyskiem; (5) w związku z ich zbiorową i anonimową ofiarą jako skutku wojen, powstań, rewolucji, zaborów, ciężkiej niewolniczej pracy, chorób. Choć wątki dotyczące dziewcząt i chłopców nie należą więc w podręcznikach do rzadkości, to wskazana powyżej esencjonalizacja ich przedstawień (dzieci, dziewczęta, chłopcy w ogóle, np. w Europie pracowali 10 godzin dziennie) oraz ich anonimizacja (dziecięcy bohaterowie/bohaterki zwykle nie mają imion) połączone z androcentrycznym językiem narracji sprawiają, że trudno o pozytywną ocenę szkolnej narracji w tym względzie. Nie inaczej przedstawia się w tej narracji kwestia osób w podeszłym wieku – także i one przedstawiane są w podręcznikach w pierwszym rzędzie jako zbiorowość i najczęściej jako ofiary, przy użyciu słynnej frazy „kobiety, starcy i dzieci…". Gdy starość jest przedmiotem refleksji, zwykle przedstawiana jest (obok starców jako ofiar) w niekorzystnym świetle, np. zamieszczenie w jednym z podręczników instrukcji portretowania kobiet starych autorstwa Leonarda da Vinci[20] lub w celu porównania dwóch artefaktów przedstawiających młodą i starszą o kilka lat królową Bonę[21]. Niewiele mówi się w podręcznikach o mądrości i doświadczeniu życiowym ludzi starych, o opiece nad wnukami/wnuczkami, o sytuacji socjalnej, zdrowotnej, o ich prawach, o opiece nad nimi, itd.;

▶ **kobieta i mężczyzna** – do tej kwestii odnieśliśmy się szczegółowo w Tomie I (eksperckim) niniejszego opracowania w tekście *Historia szkolna. Historia kobiet?*[22]. I tak, w świetle naszych badań, proporcja udziału kobiet i mężczyzn w szkolnej narracji podręcznikowej ma się jak 1 do 9[23]. Nie inaczej przedstawia się sytuacja w podręcznikach do szkoły ponadgimnazjalnej. Podobnie nieproporcjonalny jest udział kobiet w tekście głównym wszystkich 37 zbadanych podręczników (trzy klasy gimnazjum oraz pierwsza klasa szkoły ponadgimnazjalnej) oraz w ich warstwie wizualnej zreflektowanej (to znaczy zawsze wtedy, gdy w podpisie pod materiałem wizualnym jest mowa o kobietach). Znacznie bogatsza jest w badanych podręcznikach reprezentacja kobiet w warstwie wizualnej niezreflektowanej (o czym szerzej będzie mowa dalej). Wachlarz postaci kobiecych we wszystkich analizowanych podręcznikach w zasadzie pozostaje niezmienny. Głównymi bohaterkami szkolnego kursu historii są przedstawiane imiennie boginie, władczynie/głowy państw i święte, a w dalszej kolejności wojowniczki, naukowczynie, artystki, sufrażystki, kobiety pomagające innym. Ta zróżnicowana grupa kobiet ma jednak niewielką ilościową reprezentację, np. wśród naukowczyń mowa jest szerzej o jednej – Marii Skłodowskiej-Curie, wśród wojowniczek, obok Ateny, pojawiają się Joanna D'Arc, Henryka Pustowójtówna i Emilia Plater, rzadziej Elżbieta Zawacka, a powstanki warszawskie występują jako zbiorowość (powstańcy, poczta powstańcza). Wśród kobiet niosących pomoc pojawia się Irena Sendlerowa, a także w wybranych podręcznikach – rodzina Ulmów, która poniosła śmierć z rąk niemieckich

20. G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki 2*, s. 65. Tu także zadanie, a mianowicie pytanie do uczniów/uczennic, jak da Vinci oceniał kobiety stare [dodajmy: niekorzystnie], ale nie – dlaczego w ten sposób.

21. T. Małkowski, J. Rześniowiecki, *Podróże w czasie 2, op. cit.*, s. 212. W podpisie do portretów zaznaczono: „Królowa Bona w wieku 27 lat. (…) I dziewięć lat później. Po sześciu porodach w ówczesnych warunkach ma twarz starej kobiety. Portrety z 1521 i 1530 roku".

22. Przyp. 1 niniejszego opracowania: I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *'Niegodne historii'? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*. Także: *Gender w podręcznikach* – badania ilościowe szkolnej narracji podręcznikowej dla klasy 1 szkoły ponadgimnazjalnej – zakres podstawowy, oprac. E. Głowacka-Sobiech oraz I. Skórzyńska.

23. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *'Niegodne historii'?*, s. 87-146.

za pomoc udzieloną Żydom. Brakuje narracji o tzw. zwykłych kobietach (o średnim lub niskim statusie). W określaniu relacji kobieta–mężczyzna na plan pierwszy wysuwa się kontekst rodzinny: córka–ojciec, mąż–żona, brat–siostra oraz rozbudowana narracja na temat podległości i zależności ekonomicznej, społecznej, obyczajowej, emocjonalnej kobiet od mężczyzn. W dalszej kolejności mowa jest o relacji kobieta–pracodawca. Znacznie mniej mówi się o relacji matka–syn, choć są od tej reguły wyjątki (np. Jadwiga Śląska). Te same uwagi sformułować można, analizując warstwę wizualną podręczników, a mianowicie kobiety zdecydowanie częściej występują w obecności mężczyzn niż samodzielnie i tylko niekiedy, niezwykle rzadko, to one są imiennymi i zreflektowani w podpisie i/lub tekście głównym bohaterkami przedstawień;

- **kobiety i mężczyźni w warstwie wizualnej podręczników** – podobnie jak w tekście głównym podręczników, także w warstwie wizualnej zdecydowanie dominują mężczyźni. Jeśli chodzi o reprezentację kobiet, liczba ich przedstawień wizualnych rośnie wraz z przechodzeniem do kolejnych epok historycznych, co ma swoje uzasadnienie w historycznie potwierdzonym wzroście znaczenia kobiet w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym, poczynając od epoki oświecenia, a na współczesności kończąc, a zatem także w bogatszej reprezentacji źródeł do dziejów kobiet. Z drugiej strony, ten wzrost reprezentacji wizualnej kobiet jest wynikiem zastosowania przez autorki/autorów podręczników licznych reprodukcji i fotografii, których są one jednymi z bohaterek, ale nie do nich w pierwszym rzędzie ten materiał odsyła. Są to więc kobiety pokazane, ale nieopowiedziane. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na dysproporcję między szeroko omówioną w historiografii rosnącą rolą kobiet w wiekach XIX i XX i nadal zbyt małą (choć większą niż dla epok wcześniejszych) ich reprezentacją w tekstach głównych, pobocznych i w źródłach pisanych oraz wizualnych zamieszczonych w podręcznikach. Jakkolwiek więc przybywa kobiet w podręcznikach do historii nowożytnej, XIX wieku i najnowszej, to nadal ich reprezentacja nie odzwierciedla ich sprawczego udziału w dziejach potwierdzonego źródłami;
- **kobieta i dziecko** – ten wątek odnosi się w pierwszym rzędzie do macierzyństwa w kilku jego kontekstach: (1) ról kobiet jako matek, ale już nie na przykład babek czy sióstr; (2) praw/braku praw kobiet do decydowania o losie dzieci; (3) do matek królów; (4) do dzielenia losu ofiar przez „kobiety, dzieci i starców"; (5) do wyidealizowanego obrazu matki reprezentowanego przez liczne wizerunki Marii – matki Jezusa z dzieciątkiem, choć tutaj także wyeksponowany jest wątek matki cierpiącej po stracie syna (licznie reprodukowane piety). W odniesieniu do roli kobiet jako matek królów szkolna narracja podręcznikowa często ogranicza się do wymienienia ich imion, zaś zasadnicza uwaga skupia się na królewskim synu, aktywnym aktorze sceny historycznej;
- **mężczyzna i dziecko** – ten wątek także sprowadza się do relacji ojciec–syn, zwykle jednak uwikłanej w politykę dynastyczną. Innym, choć rzadkim przykładem jest relacja nauczyciel–uczeń, jeszcze innym – mężczyzna i dziecko (ojciec i syn) w pracy na polu czy w fabryce. Nie ma w podręcznikach mowy o miłości ojcowskiej, ojcu jako opiekunie dziecka, spędzaniu czasu wolnego dzieci i ojców, itd., często mówi się natomiast o ojcu żywicielu rodziny, ojcu żołnierzu, czyli w kontekście jego nieobecności w domu, nie komentuje się przy tym tego faktu;
- **status społeczny, ekonomiczny, kulturowy** – tu dominują bohaterki i bohaterowie o wysokich statusach, doskonale wyeksponowani dzięki ich imiennemu przedstawianiu, obecności w tekście głównym oraz w materiale wizualnym. Na tym tle liczne odwołania do losu osób i grup społecznych o niższych/niskich statusach wypada słabo, również dlatego, że są oni traktowani jako bliżej nieokreślona zbiorowość: armia, żołnierze, ludność, społeczeństwo, tłum, chłopi, mieszczanie, bezdomni, ofiary kryzysu, itd. Ich reprezentacja wizualna jest obecna w nielicznych przedstawieniach. Ich anonimowość wzmacnia androcentryczny język narracji, który sprawia, że gdy omawia się warunki życia na wsi, to chłopi cierpią nędzę, ciężko pracują, są ograbiani, karani, zniewalani. Nie wspomina się natomiast o chłopkach. Przypisanie uniwersalnej roli męskoosobowym końcówkom jest zabiegiem powszechnie stosowanym podczas omawiania histo-

rii grup społecznych, etnicznych, religijnych itp. Mamy zatem mieszczan, ale nie mieszczanki, robotników, ale nie robotnice, uczniów, ale nie uczennice, wiernych, ale nie wierne, Polaków, ale nie Polki, itp.;

- **edukacja i praca** – także tutaj dominuje bohater zbiorowy. Przy czym częściej edukują się chłopcy oraz osoby (kobiety i mężczyźni) o wysokim statusie (salony oświeceniowe we Francji prowadzą arystokratki, a w Europie Katarzyna II i królowa Krystyna, w Polsce za osobę oświeconą uchodzi Izabela Czartoryska). W dosłownym sensie tego słowa w świetle szkolnej narracji podręcznikowej pracują tylko osoby o niskich statusach. O pozostałych bohaterach i bohaterkach, mimo iż są aktywni/aktywne i odnoszą sukcesy na wielu polach, nie wspomina się jako o osobach, które uzyskały wykształcenie, a następnie podjęły pracę. Na przykład, nie dowiemy się, jakie wykształcenie miała Helena Modrzejewska, Maria Konopnicka czy Olga Boznańska, podobnie jak nikt nie określa w podręcznikach ich aktywności jako pracy, wyjątkiem jest zastosowanie w niemal wszystkich badanych podręcznikach fotografii Marii Skłodowskiej-Curie podczas pracy w laboratorium. Nie ma też odwołań do etosu pracy, chyba że *à rebours*, gdy mowa jest o mieszczanach i rzemieślnikach (niewiele), którym w pracy wspomagają ich żony, kołchoźnicy (kobieta jako bohaterka socrealistycznej rzeźby) czy wizerunku kobiety na traktorze (plakat), wreszcie o niewolnikach na plantacjach bawełny. Ponadto, choć praca emancypuje kobiety (tu zwłaszcza w związku z I i II wojną światową), nie pojawia się informacja, na czym ta praca dokładnie polegała, jakich umiejętności wymagała czy była wykonywana chętnie, czy dawała satysfakcję, itd. W świetle szkolnej narracji praca, w tym praca kobiet, jest więc przede wszystkim przykrą koniecznością, kojarzona jest z pracą fizyczną lub dokuczliwym brakiem pracy. Co ciekawe, w tych samych podręcznikach czas wolny i rozrywki są mocno akcentowane i waloryzowane jako to, czemu ludzie – znów jednak o wysokich statusach – chętnie i często oddawali się w przeszłości;
- **życie codzienne** – jest przedstawiane epizodyczne, raczej pośrednio niż bezpośrednio, często jako ciekawostka, która nie zasługuje na obszerne omówienie (tu wyjątkiem jest szkoła podstawowa, gdzie o życiu codziennym mówi się więcej i na ogół ciekawiej oraz w związku ze współczesnymi doświadczeniami życia uczniów i uczennic oraz epoka średniowiecza omówiona w podręcznikach do gimnazjum). Na tym tle lepiej przedstawiają się wątki dotyczące przemian obyczajowych, których egzemplifikacją są zmiany w życiu codziennym. Dominuje jednak tendencja do ilustrowania tychże przemian modą, zwłaszcza kobiecą, znacznie rzadziej zmianami w obrębie żywienia, jeszcze rzadziej w medycynie i higienie czy w związku z udziałem kobiet w życiu publicznym;
- **narodowość, etniczność, kolor skóry** – historia szkolna jest historią narodową i etniczną, dodajmy – polską, europejską i europocentryczną – uwikłaną w nieustające konflikty na tle narodowościowym, etnicznym, religijnym. Wątki wielo- i międzykulturowe, jakkolwiek obecne w szkolnej narracji podręcznikowej, tylko niekiedy dotyczą osiągnięć mniejszości/większości narodowych i etnicznych w dziejach, a ponadto występują one w narracji w dużym rozproszeniu, są też znacznie częściej poruszane w historii XIX i XX wieku niż w historii epok wcześniejszych. To samo dotyczy różnic ze względu na kolor skóry. Historię ludności zamieszkującej inne kontynenty poznajemy epizodycznie aż do wieku XIX, zaś dla wieku XIX i XX w związku z historią kolonialną oraz historią totalitaryzmów (w sensie ilościowym i jakościowym dominują zatem sprawcy konfliktów narodowych i etnicznych odniesionych do historii Europy, rzadziej Afryki, Azji, obu Ameryk, Australii). Obszernie opisuje się też dokonania kolonizatorów (białych mężczyzn) i prawie wcale kultur skolonizowanych (dyktatorów z Niemiec, Korei czy ZSRR, ale prawie wcale zwykłych obywateli i obywatelek tych państw). Gdy chodzi o historię innych nacji i kręgów kulturowych, tym razem w związku z kolorem skóry, odniesienia są sporadyczne i dotyczą Gandhiego (tylko w jednym podręczniku jest to także Indira Gandhi) czy Martina Lutera Kinga. Wśród kobiet są to, także sporadycznie, anonimowe fotografie niewolnic czy imienne nielicznych czarnoskórych wokalistek jazzowych. Ponieważ szkolna narracja podręcznikowa jest zdecydowanie europocentryczna i jest to hi-

storia białego mężczyzny jako dominującego podmiotu dziejów, przedstawiciele takich grup etno-kulturowych jak Chińczycy, Japończycy, Afroamerykanie, Afrykanie, Koreańczycy, Turcy, Arabowie, Hindusi itd. (prawie wcale nie ma w tym gronie kobiet) pojawiają się w podręcznikach jako przywódcy, głowy państw, dyktatorzy, żołnierze, powstańcy (często jako sprawcy przemocy, np. w Korei Północnej, Chinach). Do grupy wyemancypowanych należą natomiast Żydzi i Romowie (Cyganie), a także afrykańscy niewolnicy w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Niewiele mówi się o rdzennych mieszkańcach obu Ameryk. Ich zbiorową, na ogół bezimienną historię poznajemy jako przede wszystkim historię ofiar i dzięki reprezentacji fotograficznej (tu zauważalny jest zabieg egzotyzacji kultury innego/innej). Do tego samego porządku – różnic kulturowych słabo reprezentowanych w podręcznikach (wyjątkiem jest epoka starożytna i wczesne średniowiecze) – należą też wierni, systemy, wyznania i kościoły. Ich historia jest przy tym historią wybitnych duchownych i myślicieli (rzadko kobiet, choć w podręcznikach do gimnazjum jest taki potencjał ikonograficzny dotyczący średniowiecza, słabo jednak wykorzystany, np. Herrada z Landsbergu czy Eleonora Akwitańska oraz także konfliktów religijnych);

- **przemoc i jej ofiary** – tu wypada powtórzyć, że znacznie częściej i obszerniej poznajemy losy (biografie, czyny, wizerunki) sprawców przemocy, znów głównie białych mężczyzn, niż ich ofiar. Wrażenie to potęguje fakt, że sprawca nader często otrzymuje w podręcznikach imię, jest reprezentowany w materiale wizualnym, tekście głównym i pobocznym, bloku zadaniowym, materiale powtórzeniowym, podczas gdy ofiara jest zbiorowa i bezimienna. Przemoc przedstawiana jest w jej najrozmaitszych formach i postaciach od tych bardziej subtelnych, jak ograniczenia obyczajowe, podporządkowanie kobiet i dzieci władzy ojców i mężów, po wielkie ludzkie dramaty i cierpienia wojenne, wywołane rzeziami, Holokaustem, Wielkim Głodem itd.;
- **niepełnosprawność** – tu zauważalny jest ogromny deficyt. Do wyjątków należą anonimowi inwalidzi wojenni i osoby ranne, które jednak nie są reflektowane jako takie, trudno zatem na ich podstawie wnosić, iż osoby z niepełnosprawnością stanowiły część historycznych społeczeństw. Nie są też oni/one częścią społeczeństw współczesnych, próżno bowiem szukać ich reprezentacji w wątkach dotyczących współczesności.

2.3 Analiza jakościowa podręczników do nauczania/uczenia się *Historii i społeczeństwa* w szkole ponadgimnazjalnej

W związku ze zmianami organizacji edukacji historycznej w polskiej szkole publicznej (po roku 2008) na IV etapie edukacyjnym pojawił się (pisaliśmy o tym szerzej powyżej) nowy przedmiot, jakim jest *Historia i społeczeństwo*. Wśród dziewięciu modułów zatwierdzonych do realizacji w ramach tego przedmiotu, pojawiły się dwa, które postanowiliśmy poddać pogłębionej analizie jakościowej. Są to: „Ojczysty Panteon i ojczyste spory" oraz „Kobieta i mężczyzna, rodzina".

Pierwszy z bloków po protestach z wiosny 2012 r. przeciwko rzekomemu usuwaniu *Historii* ze szkół[24] został uznany za obowiązkowy dla wszystkich uczniów/uczennic, którzy/które będą nauczani i nauczane przedmiotu *Historia i społeczeństwo*. Drugi z modułów potencjalnie silnie sprzyja edukacji równościowej.

2.3.1 „Ojczysty Panteon i ojczyste spory"

- **kobiety i władza, kobiety i polityka** – w podręczniku zwraca uwagę wojenno-militarny dobór składu ojczystego Panteonu. Ze zrozumiałych względów ogranicza to krąg osób, mężczyzn i kobiet, które są brane pod uwagę podczas formułowania treści podręcznika. O ile w narracji nie wzbudza większych zastrzeżeń nieobecność kobiet w strukturach władzy (poza matkami, żonami i córkami władców) w średniowieczu, epoce nowożytnej i współczesnej po połowę wieku XX, to trudne do zaakceptowania jest pominięcie kobiet w ruchach opozycyjnych oraz strukturach władzy III Rzeczpospolitej. Na przykład o Hannie Suchockiej uczeń/uczennica dowie się wyłącznie z podpisu do ilustracji przedstawiającej Krzysztofa Skubiszewskiego podpisującego polsko-nie-

24. Zob. akty prawne wymienione w przyp. 9 oraz ekspertyzę M. Michalski, A. Napierała, *Sfera prywatna w podręcznikach do historii i społeczeństwa dla szkół ponadgimnazjalnych*, w Tomie I niniejszego raportu.

miecki traktat graniczny. O licznym udziale kobiet w strukturach opozycji, w ruchu „Solidarności", o ich działalności podczas strajków i w czasie stanu wojennego nie ma żadnej informacji;

- **kobiety i wojna** – powyższy stan rzeczy jest skutkiem wspomnianego już wojenno-militarnego charakteru narracji. Wojna przedstawiona jest w podręczniku wyłącznie z perspektywy armii, bitew, kampanii wojennych, zdobyczy terytorialnych itp. Nieobecny jest cywilny i prywatny wymiar wojny. Cierpienia i śmierć przedstawiane są wyłącznie w wymiarze statystycznym i zbiorowym jako skutek okrucieństwa obcych armii stosujących odwetowe represje. Nie ma przykładów spojrzenia na walki, powstania, bitwy z perspektywy osób cywilnych. Również kobiety w tej wojennej narracji zostały zmilitaryzowane. W tym kontekście obecne są w dwóch fragmentach *Panteonu*.... Pierwszy odnosi się do Emilii Plater i innych Litwinek biorących udział w powstaniu listopadowym, drugi to przykłady kobiet masowo biorących udział w konspiracyjnych zmaganiach z okupantem w czasie II wojny światowej (zwrócono uwagę na dwie kobiety w stopniu generała). Zarówno przykłady powstanek – kobiet biorących udział w powstaniach, jak i żołnierek zostały opisane jako niezwykłe, gdyż wykraczały poza przypisane kobietom role sanitariuszek, łączniczek czy felczerek i przenikały do zmilitaryzowanego, męskiego świata. Według zespołu autorskiego piszącego analizowany podręcznik zasłużyły one na szacunek, gdyż nie odstawały od męskich standardów w militarno-wojennych zmaganiach o ojczyznę. Do tych przykładów można dodać jeszcze Orlęta Lwowskie, przy czym udział dziewcząt został tutaj wyłącznie wspomniany, a nie opisany szerzej. Tendencja w akcentowaniu wojenno-militarnych aspektów przeszłości Polski widoczna jest też w warstwie wizualnej, gdyż np. drukowane w podręczniku rekonstrukcje strojów z epoki są w dużej części wizerunkami mundurów wojskowych. Ostatnie przedstawienie cywilnego stroju odnosi się do epoki sarmackiej, w kolejnych epokach mamy do czynienia wyłącznie z mundurami. Stroje cywilne są prezentowane w męskiej i kobiecej formie, mundury – wyłącznie w męskiej;

- **inne kobiety w *Panteonie*...** – poza wspomnianymi powyżej postaciami do bardziej znaczących kobiet należą Maria Skłodowska-Curie, Hanka Ordonówna (w jej przypadku podkreślono działalność w II Armii WP), Irena Sendlerowa oraz w postaci zbiorowej i pozbawionej cech płciowych – Orlęta Lwowskie. W przypadku tych postaci ramki informujące o ich poczynaniach zostały wyróżnione i połączone kontekstowo z tekstem głównym podręcznika. Pozostałe kobiety to, wspomniane już we wnioskach z analizy podręczników do historii, żony i córki, a przede wszystkim matki królów oraz święte. Interesujące są obserwacje dotyczące Jadwigi Andegaweńskiej, której w jednym z fragmentów przypisane zostało ponadprzeciętne znaczenie jako koronowanej „na króla" władczyni, a w drugiej przypisano jej podległość politycznemu otoczeniu, które zdecydowało o małżeństwie z Jagiełłą;
- **kobiety w warstwie wizualnej** – powyżej wskazane zostały już liczbowe dane dotyczące reprezentacji kobiet, mężczyzn i dzieci w sferze wizualnej (Tabela 4). Nie oddają one jednak w pełni przewagi męskich wizerunków obecnych w analizowanym podręczniku. Szczególnie jest to dostrzegalne w reprodukcjach przedstawiających doniosłe wydarzenia polityczne i społeczne po 1989 roku. Jedyną kobietą w sferze wizualnej obecną w tej części podręcznika jest Danuta Wałęsa, towarzysząca mężowi podczas uroczystości zaprzysiężenia na urząd prezydenta. Pozostałe fotografie przedstawiają indywidualne lub zbiorowe podobizny mężczyzn, wykonujących ważne dla życia politycznego i społecznego czynności. Kobiety nie występują na tych fotografiach nawet w tle. Jak wspomniano powyżej, jest to okres, w którym aktywność kobiet w sferze społeczno-politycznej była i jest wyraźnie dostrzegalna, stąd taka dysproporcja jest niezrozumiała, tym bardziej, że materiał wizualny prezentujący aktywne w sferze społeczno-politycznej kobiety jest powszechnie dostępny.

2.3.2 „Kobieta i mężczyzna, rodzina"

Drugi z bloków tematycznych, *Kobieta i mężczyzna, rodzina*, posiada potencjał równościowy. Przytoczone dane liczbowe (Tabela 4) pokazują, że przynajmniej w sferze wizualnej mamy do czynienia ze skuteczną próbą uzyskania wyrównanej reprezentacji mężczyzn i kobiet. Udział obydwu płci w poszczególnych kategoriach analitycznych rozkłada się niemal parytetowo.

Podręcznik do nauczania tego bloku obarczony jest jednak grzechem pierworodnym, a mianowicie wadliwie skonstruowaną podstawą programową, zawartą w rozporządzeniu MEN.

Z analizy podstawy programowej i podręcznika jasno wynika, że nacisk został położony na emocjonalno-rodzinny obszar historii. W świecie zdominowanym wojenno-polityczną narracją podręczników jest to interesujący wyjątek. Kulturowa historia emocji, śledzenie zmian relacji panujących w rodzinie, historia miłości macierzyńskiej czy bardziej generalnie – historia podejścia do dzieci, są to tematy ciekawe i pouczające. Podstawa programowa narzuciła jednakże optykę, która zrealizowana w podręcznikowej narracji dała efekt niespójny i szkodliwy dla zamierzenia jako całości. Poniżej zamieszczamy kilka zasadniczych uwag:

- **chronologia historii rodziny i kulturowa historia emocji** – w narracji podręcznikowej mamy do czynienia z wizją, w której (1) monogamiczna, heteroseksualna i nierozerwalna rodzina wywodzi się ze starożytności, a dodatkowo taka forma rodziny została przedstawiona jako jedyny i obowiązujący model życia rodzinnego (z wyjątkiem omówienia nowych form rodziny w świecie współczesnym); (2) wzorcowa forma miłości między mężczyznami i kobietami została zaczerpnięta z tekstu Nowego (głównie) i Starego (w mniejszym zakresie) Testamentu. Nie miejsce tutaj na merytoryczną dyskusję z takimi poglądami, jednakże warto przynajmniej wspomnieć o badaniach nad historią różnych form rodziny wskazujących, że patriarchalny wzorzec podziału ról społecznych w rodzinie ma swoje główne źródło w silnie zideologizowanych przekonaniach teoretyków życia rodzinnego, naukowców i moralistów tworzących w wieku XIX oraz pierwszej połowie wieku XX. Inaczej mówiąc, biblijno-średniowieczne fragmenty podręcznika są zbędne z punktu widzenia zasadniczego celu nauczania omawianego wątku.

Zmiana form rodziny w społecznościach europejskich w epoce nowożytnej i w wiekach XIX, XX i XXI jest przedstawiona jako przejście od rodziny w epoce preindustrialnej do rodziny w epoce postindustrialnej z fazą pośrednią w epoce industrialnej. Przy czym współczesne formy rodziny, powstałe w wyniku szeregu zmian społecznych i obyczajowych obserwowanych od połowy wieku XX są traktowane jako „kryzys tradycyjnego modelu rodziny"[25], będący wynikiem „osłabienia tradycyjnych wartości rodzinnych"[26]. Należy zwrócić uwagę z jednej strony na niejasność i hasłowość tego typu sformułowań, zaś z drugiej strony, na tkwiącą w nich ogromną siłę etykietującą, prowadzącą do dyskryminacji i uprzedzeń;

- **rozróżnienie płaszczyzn reprezentacji** – w narracji podręcznikowej przytaczane są liczne argumenty na uzasadnienie konkretnej sytuacji kobiet, które zaczerpnięte są z tekstów biblijnych, tekstów literackich i prawniczych. Wszystkie one są traktowane w podręczniku w taki sam sposób, a przykłady z nich czerpane mają taką samą moc dowodową. Nie zwraca się uwagi, że np. wizja miłości dworskiej zawarta w poezji trubadurów jest kreacją literacką. Zawarta w utworach literackich rycerska postawa wobec dam jest podawana jeśli nie jako wzór do naśladowania, to na pewno jako źródło postawy dżentelmeńskiej czy szarmanckiej wobec kobiet. Nie ma przy tym w podręczniku żadnej informacji na temat uprzedmiotawiającej funkcji takiej postawy. Przykłady biblijne są traktowane jednorodnie, bez znaczącego rozróżnienia między tekstami staro- i nowotestamentowymi;

- **język narracji** – jest to temat, który wymaga osobnej analizy, ale nie sposób o nim nie wspomnieć w niniejszym raporcie. Znacząca część narracji odnosząca się do wątków biblijnych jest prowadzona językiem przesyconym pojęciami teologicznymi, za pomocą fraz zaczerpniętych z teksów komentujących Biblię lub z tekstów teologicznych. Zamienia to narrację w homilię i narzu-

25. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina, op.cit.*, s. 96.
26. *Ibidem*, s. 95.

ca frazeologię nieprzystającą do sfery pojęciowej młodzieży na etapie ponadgimnazjalnym. Jako ilustracyjny przykład niech posłuży fragment, wyjaśniający odpowiedzialność kobiety – Ewy za zaistnienie zła na świecie; brzmi on następująco:

Choć w Księdze Rodzaju nie znajdziemy słów potwierdzających wyłączną odpowiedzialność Ewy za pojawienie się grzechu na świecie, to pokutuje pogląd, że to jej postępowanie doprowadziło do upadku człowieka. A ponieważ z Ewą utożsamić można każdą kobietę, każda nosi też jej winę[27].

Tekst Biblii nie jest w tej narracji traktowany jako tekst kultury czy jako jedno ze źródeł kultury europejskiej, ale jako tekst religijny, a niekiedy nawet sakralny. Pomijając dyskryminacyjny (wobec kobiet) i zawłaszczeniowy (wobec wyznawców innych religii oraz ateistów) charakter takiego zabiegu, mamy tutaj przede wszystkim do czynienia z niedostosowaniem języka opisu do prezentowanych treści i celów nauczania. Biorąc pod uwagę fakt, że narracja tego typu zawarta jest w podręczniku do przedmiotu *Historia i społeczeństwo*, a nie do religii czy katechezy, jest to zjawisko niepokojące i wymagające zdecydowanego sprzeciwu;

- **pęknięcie narracji** – w podręczniku zwraca uwagę niejednolite przedstawienie fragmentów odnoszących się do epoki starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej oraz tych nawiązujących do dziejów najnowszych – szczególnie po II wojnie światowej.

Po tych wstępnych uwagach można przejść do przedstawienia wniosków ściślej odnoszących się do obecności kobiet w narracji podręcznika do nauczania wątku „Kobieta i mężczyzna, rodzina":

- **kobiety i mężczyźni** – opis relacji między mężczyznami i kobietami oparty został na przedstawieniu biblijnych relacji o stworzeniu człowieka. Wprawdzie w tej części rozdziału zastosowana retoryka ma charakter obiektywizujący, ale przekaz jest na tyle sugestywny, że nie wymaga wzmocnienia stylistycznego. Według zespołu autorskiego podręcznika, role społeczne pomiędzy mężczyzną i kobietą zostały rozdzielone w akcie boskiej kreacji, a podległość kobiet wobec mężczyzn jest wynikiem boskiego planu. Dopiero we fragmentach omawiających wiek XX i XXI można dostrzec przełamanie takiego punktu widzenia. Podległość kobiet wobec mężczyzn widoczna jest szczególnie w sferze rodzinnej. Fakt podporządkowania córek ojcu oraz żon mężom jest często przywoływany w narracji. Przy czym opisy te nie są z reguły opatrzone komentarzami wyjaśniającymi kontekst społeczny i historyczny. Z kolei w opisach ruchów emancypacyjnych przełomu wieku XIX i XX wątek podległości mężczyznom nie został wyeksponowany, raczej zwraca się uwagę na kwestie równościowe oraz problematykę udziału kobiet w życiu politycznym. Kwestia mechanizmów władzy w rodzinie nie jest analizowana krytycznie – podawane są wyłącznie informacje;
- **kobiety i dziecko (rodzice i dziecko)** – w narracji (szczególnie w jej pierwszej części) wyraźnie dostrzegalny jest nacisk położony na prokreacyjną funkcję rodziny. Starania o spłodzenie i urodzenie dziecka są ukazane jako podstawowy cel małżeństwa. Niewątpliwie taka postawa dominowała w przeszłości, problematyczne jest natomiast przedstawienie jej jako jedynej możliwej. Brak alternatywnych modeli relacji między rodzicami a dzieckiem jest (szczególnie w odniesieniu do współczesności) anachronizmem. W narracji dominują dwie formy relacji między dzieckiem a dorosłymi: (1) odniesienie do matki, czyli relacji matka– dziecko; (2) do obydwojga rodziców, przy czym występują oni w formie zbiorowej jako „rodzice". Brak wyakcentowanej obecności ojca i relacji między ojcem a dzieckiem jest wyraźnie dostrzegalny (z wyjątkiem jednej wzmianki o Janie Kochanowskim). Inną kwestią jest skupienie się w narracji na opiekuńczych funkcjach matki i rodziców. Kwestie emocjonalne są pomijane albo redukowane do opisu uczuć po stracie dziecka. Wyjątkiem w tej „zimnej" narracji jest opis rodziców Jezusa, którzy w tekście podręcznika wykreowani zostali jako rodzina wzorcowa. Interesujące w kontekście wcześniej analizowanych podręczników są oddzielne rozdziały poświęcone dzieciom. W pierwszej części podręcznika są to opisy różnego rodzaju przemian zachodzących w podejściu do dziecka. W drugiej części – XIX, XX i XXI wiek – mamy do czynienia z głębszym problematyzowaniem zjawiska. Szczególnie dotyczy to kwestii zainteresowania dziećmi przez sy-

27. *Ibidem*, s. 9.

stemy totalitarne, pracy dzieci czy współczesnego udziału dzieci (także aktywnie) w konfliktach zbrojnych;

▶ **kobiety i mężczyźni w sferze publicznej** – ten obszar zagadnień był analizowany w odrębnej ekspertyzie[28]. Powtarzając ogólne wnioski, można stwierdzić, że zespół autorski podręcznika traktuje sferę publiczną i prywatną jako elementy statyczne, które nie podlegają zmianom historycznym. Do sfery prywatnej należy dom i rodzina, do sfery publicznej polityka i publiczna działalność społeczna. Powoduje to problemy podczas omawiania ruchów emancypacyjnych oraz feministycznych XX i XXI wieku, dla których problematyka zmiany granic między sferami prywatną i publiczną była jedną z silnie dyskutowanych kwestii. W narracji ogólne postulaty tych ruchów ograniczają się do walki o wejście kobiet do sfery publicznej. Sfery prywatna i publiczna w ujęciu podręcznikowym nie tylko stanowią stałe obszary, ale są to jedyne sfery aktywności społecznej. Pominięty został podział na sferę prywatną, publiczną i polityczną, który klarowniej opisuje współczesne, obserwowane w społeczeństwach demokratycznych zaangażowanie obywateli w życie społeczne. Bardzo interesująco przedstawiają się rozdziały poświęcone buntowi wobec starego porządku społecznego na przykładzie ruchów feministycznych, rewolucji obyczajowej, seksualnej i religijnej aż po kwestię *gender*. Różnorodne ruchy społeczne, które doprowadziły od lat 60. XX wieku do zasadniczych przemian społecznych, zostały potraktowane jako forma aktywności obywatelskiej. Ma to bardzo pozytywny wydźwięk wychowawczy. Zupełnie niejasne wydaje się jednak umieszczenie w tej problematyce rewolucji islamskiej w Iranie, która zasadniczo miała wymiar polityczny. Kwestie obyczajowe i społeczne pojawiły się w niej wtórnie. Zapewne w kontekście obecnej w przestrzeni medialnej dyskusji na temat „ideologii" *gender* w podręczniku znalazł się także fragment omawiający to zagadnienie. Niestety wyjaśnienie zawarte w narracji mija się z naukowymi koncepcjami, stosując raczej publicystyczne (nieprawdziwe) wyjaśnienie kwestii:

28. Zob. przypis 23.

Zwolennicy koncepcji gender twierdzą, że ludzie, bez względu na płeć, mogą sobie wybrać 'płeć kulturową' (gender), gdyż role społeczne wynikające z płci biologicznej tak naprawdę ukształtowały się w procesie historycznym i są wynikiem relacji między naturą a kulturą[29].

▶ **kobiety i edukacja** – podobnie jak w przypadku analizy podręczników do historii, edukacja odnosi się głównie do chłopców i młodych mężczyzn. Rozdział poświęcony edukacji młodzieży szlacheckiej jest tego najlepszym przykładem, gdzie na temat edukacji dziewcząt zamieszczono jeden akapit. W kolejnych rozdziałach poświęconych edukacji mowa jest już nie o chłopcach i dziewczętach, ale o męskoosobowych uczniach, bez rozróżniania na płcie;

▶ **kobiety w innych kulturach** – w końcowych częściach podręcznika zamieszczone zostały krótkie opisy sytuacji kobiet w kulturach pozaeuropejskich. Mamy zatem skrótową relację na temat kobiet na Dalekim Wschodzie (ze zdjęciem Japonki z roku 1860), w Indiach, w świecie islamu, w społecznościach tradycyjnego judaizmu, w krajach Afryki. Pomijając skrótowe i z konieczności pobieżne omówienie zagadnienia, zwrócono uwagę przede wszystkim na odmienności w stosunku do sytuacji w kulturze zachodnioeuropejskiej. Przy czym podejście jest wyraźnie europocentryczne, a stan obserwowany w kulturze Zachodu jest traktowany jako wzorcowy i stanowi punkt odniesienia;

▶ **tematy „trudne"** – do tematów trudnych, których omówienie w narracji napotyka na szereg przeszkód, należy w całości sfera seksualna. W podręczniku mającym 96 stron po raz pierwszy słowo „seks" pojawia się na stronie 66. podczas omawiania obszarów tabu funkcjonujących w społeczeństwach wieku XIX. Wcześniej informacje na temat seksualności człowieka nie pojawiają się, z wyjątkiem kwestii prokreacji w małżeństwie. O tym, że istnieją mniejszości seksualne, uczeń/uczennica dowiadują się na stronie 80, przy czym wprowadzone zostało budzące konfuzję pojęcie *queer* (błędnie zdefiniowane). Kolejny szerszy fragment odnoszący się do osób homoseksualnych dotyczy omawianego

29. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina*, s. 83.

już wyżej kryzysu „tradycyjnej" rodziny, której przejawem mają być między innymi postulaty uregulowania kwestii małżeństwa między osobami tej samej płci oraz adopcji dzieci przez pary homoseksualne. Biorąc pod uwagę, że przedmiot *Historia* i społeczeństwo jest nauczany w drugiej i trzeciej klasie szkoły ponadgimnazjalnej oraz że tematyką omawianego podręcznika są relacje między mężczyznami i kobietami, pomijanie informacji na temat ludzkiej seksualności jest niewytłumaczalne.

3. Wnioski

Analiza ilościowo-jakościowa szkolnej narracji historycznej pozwala nam sformułować następujące wnioski dotyczące równościowego charakteru tejże:

- w szkolnej narracji podręcznikowej – *Historia*/ *Historia i społeczeństwo* zachodzi drastyczna dysproporcja między reprezentowaną w nich historią kobiet i historią mężczyzn. Dysproporcja ta jest także dostrzegalna podczas opisywania tych fragmentów historii, w których kobiety odgrywały aktywną i kluczową rolę, czego dowodzi dorobek współczesnej historiografii[30]. Skłania nas to do stwierdzenia, że mamy do czynienia z wykluczeniem kobiet z narracji podręcznikowej, ewentualnie z ratunkowymi praktykami ich „przemycania" na karty historii szkolnej, co sprzyja ich marginalizacji;
- we wszystkich badanych podręcznikach dominuje androcentryczny język narracji, stosowane są męskie końcówki gramatyczne oraz ukryty patriarchalny program przedstawiania relacji kobiet i mężczyzn;
- ta sama uwaga dotyczy (dys)proporcji między przedstawicielami/kami innych grup etniczno-kulturowych, wyróżnionych ze względu na kolor skóry – historia szkolna jest zdecydowanie historią białego człowieka, zwłaszcza mężczyzny;
- kolejny deficyt to brak w szkolnej narracji historycznej historii życia codziennego, dziecka i dzieciństwa, dziewcząt i chłopców, ojców i ojcostwa, bohaterów/bohaterek niepełnosprawnych;
- szkolna historia tylko w ograniczonym zakresie odnosi się do bohaterów/bohaterek o niskim statusie społecznym oraz ekonomicznym, w tym tych pochodzących z pozaeuropejskich kręgów kulturowych;
- badana narracja zdominowana jest przez sprawców przemocy symbolicznej i fizycznej, zaś wątkiem wiodącym są konflikty;
- kobiety, dzieci, seniorzy i seniorki (tu o niższych, niskich statusach), występują w podręcznikach najczęściej zbiorowo, anonimowo, częściej jako ofiary i prawie nigdy jako sprawcze podmioty dziejów;
- uproszczona i schematyczna jest szkolna historia macierzyństwa;
- zmarginalizowana jest historia odmienności religijnych;
- zmarginalizowana jest historia pracy – współpracy;
- dobór źródeł wizualnych i pisanych jest stereotypowy, a potencjał tych, które zamieszczane są w podręcznikach, często pozostaje niewykorzystany.

30. Zob. I. Skórzyńska, I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, *Historia szkolna. Historia Kobiet?* w tomie I niniejszego raportu.

4. Rekomendacje

Nasz raport dedykujemy sprawiedliwej historii szkolnej.

Aby było to możliwe, rekomendujemy:

- zmianę proporcji w przedstawianiu historii społecznej, politycznej, gospodarczej i kulturowej i uwzględnienie w szerszym zakresie historii społecznej i kulturowej redukcję (zrównoważenie) treści z zakresu historii politycznej (w tym militarnej);
- wprowadzenie w szerszym zakresie narracji różnych punktów widzenia, w tym uwzględnienia i ujawnienia kulturowych strategii przedstawiania dziejów i ich bohaterek/bohaterów zarówno w ujęciu historycznym (przez autorów źródeł), jak i współczesnym (przez autorów/autorki opracowań historiograficznych);
- refleksję krytyczną na temat społecznego użycia historii szkolnej jako narzędzia rozumienia/zmiany świata współczesnego, budowania wspólnoty rodzinnej, lokalnej, narodowej, obywatelskiej, europejskiej i świadomości globalnej ze względu na społecznie preferowane wartości i interesy w danym okresie historycznym i współcześnie;
- włączenie do szkolnej narracji podręcznikowej w szerszym zakresie wątków podejmowanych w badaniach i historiografii zainaugurowanych przez francuską szkołę „Annales" i anglosaską „nową humanistykę": historia codzienności, dziecka i dzieciństwa, kobiety i macierzyństwa, ojcostwa, starości, historia postkolonialna;
- poszerzenie narracji o bardziej rozbudowane wątki dotyczące wielo- i międzykulturowości w zakresie różnic/podobieństw etnicznych, narodowych, religijnych, ze względu na kolor skóry, związanych z wiekiem bohaterów/bohaterek, ich sprawnością/niepełnosprawnością; płcią kulturową, ich statusami, formami organizacji społecznej, osiągnięciami;
- włączenie do narracji podręcznikowej także nieeuropocentrycznych ujęć dziejów;
- zrównoważenie imiennej narracji zwycięzców i sprawców także imienną narracją ich ofiar i przegranych;
- włączenie do narracji bohaterów/bohaterek o niższych/niskich statusach społecznych, ekonomicznych, kulturowych imiennie i ze względu na ich niestereotypowe historie życia;
- rozbudowanie wątków dotyczących pracy i współpracy;
- mniej przypadkowy, a także mniej stereotypowy dobór materiału wizualnego i źródeł pisanych.

Historia sprawiedliwa i rozumiejąca oznacza dla nas historię emancypacyjną, równościową. Historię, która intryguje i wciąga uczennice i uczniów w szkolną narrację historyczną jako także ich narrację, ich genealogię historyczną, w której odnaleźć mogą ślady i inspiracje, jak rozumieć otaczający świat, a zatem także samych i same siebie. Historia sprawiedliwa nie pozostawia wątpliwości, że choć na różne sposoby kobiety i mężczyźni, chorzy/chore i zdrowi/zdrowe, młodzi/młode i starzy/stare, bogaci/bogate i biedni/biedne mieli/miały, mają i będą mieć sprawczy udział w dziejach. A także, że dzieje ludzkie to nie tylko wojny, masakry i śmierć, ale również praca i przyjaźnie, rodzina i związki intymne, to dziewczęta i chłopcy, matki i ojcowie, naukowcy i naukowczynie, artyści i artystki, uczennice i uczniowie, stare i młode kobiety/ starzy i młodzi mężczyźni, mężczyźni i kobiety różnych narodowości, wyznań, grup etnicznych, osoby o różnych kolorach skóry, wyznawczynie i wyznawcy różnych religii. To ta historia, bardziej niż jakakolwiek inna pozwala, jak pisze Hayden White: „przebrnąć przez codzienność i uporać się z problemami, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zbiorowym"[31]. To z tą historią „można żyć"[32]. ◀

31. *Pisać historię, z którą można żyć.* Z H. White'm rozmawia S. Sierakowski, „Krytyka Polityczna" 2005, nr 7/8, s. 230. Za: E. Domańska, *Historia egzystencjalna*, Warszawa: PWN, 2012, s. 45.
32. *Ibidem.*

Bibliografia

Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2015.
Domańska E., *Historia egzystencjalna*, Warszawa: PWN, 2012.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2009, nr 4, poz. 17.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw, 2012, poz. 977.
Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dziennik Ustaw 2012, Nr 0, poz. 204.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dziennik Ustaw z dnia 10 czerwca 2009 r. Nr 89, poz. 730.
Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dziennik Ustaw z 1999 r. Nr 12, poz. 96, z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 104, poz. 1104, Nr 122, poz. 1312, z 2001 r. Nr 111, poz. 1194, Nr 144, poz. 1615, Nr 147, poz. 1644.

2 WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Violetta Kopińska, Magdalena Cuprjak

Wprowadzenie

Kompetencje społeczne i obywatelskie należą do kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady są określone jako: „kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby”[1].

Ponadto, w ramach kompetencji społecznych, zwraca się m.in. uwagę na „świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, **równości płci i niedyskryminacji**[2], społeczeństwa i kultury”, „zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia”, a także różnorodność, szacunek do innych ludzi, przygotowanie

1. Załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia (L/394).
2. Wszystkie wyróżnienia w cytatach pochodzą od autorek.

do pokonywania uprzedzeń i osiągania kompromisu[3]. Zgodnie z omawianym dokumentem, „kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, łącznie ze sposobem ich sformułowania w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i międzynarodowych deklaracjach oraz ich **stosowaniem przez różne instytucje na poziomach lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym**”[4]. Podkreśla się również **pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości**, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych jako fundamentu pozytywnej postawy[5].

Jednym z obszarów rozwijania owych kompetencji jest edukacja szkolna. Należy przy tym zauważyć, że działania służące rozwijaniu poszczególnych kompetencji (nie tylko kompetencji społecznych i obywatelskich) są/powinny być podejmowane nie tylko przez nauczycieli i nauczycielki w ramach tzw. edukacji przedmiotowej, ale także poprzez różnego rodzaju działania dydaktyczno-wychowawcze realizowane poza zajęciami przedmiotowymi, wynikające z programu wychowawczego i programu profilaktyki szkoły. Ponadto, rozwojowi kompetencji uczniów i uczennic może sprzyjać, lub nie, kultura szkoły, w tym kultura organizacyjna. Nie należy również pomijać rozmaitych zmiennych środowiskowych, także tych pochodzących spoza środowiska szkolnego. Wszak szkoła nie funkcjonuje w izolacji, a jej działania krzyżują się z wpływami pochodzącymi z innych środowisk. Należy jednak zwrócić uwagę, że edukacja szkolna ma charakter planowy i intencjonalny, a w związku z tym wymaga szczególnej uwagi. Istotną jej część stanowi edukacja „przedmiotowa”. Zasadniczy jej kształt nadają podstawy programowe konstruowane w formie aktu prawnego na poziomie krajowym. To podnosi ich rangę, ale przede wszystkim tworzy obowiązek ich

3. Załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia (L/394).
4. *Ibidem.*
5. *Ibidem.*

przestrzegania i ułatwia kształtowanie mechanizmów kontroli i egzekwowania. Z tego powodu analiza podstaw programowych jest cennym źródłem informacji o współczesnej szkolnej edukacji w Polsce. Szkoły mają obowiązek realizować podstawy programowe i podlegają w tym zakresie nadzorowi pedagogicznemu ze strony kuratoriów oświaty. Podstawa programowa posiada wartość analityczną, a jej egzemplifikacją na danym etapie edukacyjnym jest podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego. Wymagana prawem zgodność podręcznika szkolnego z podstawą programową nie oznacza jednak, że podręcznik jest po prostu odwzorowaniem tej podstawy. Stanowi raczej jej interpretację. To od autorów i autorek podręczników zależy, jakich użyją form i środków, w jaki sposób dokonają prezentacji określonych treści, na co zwrócą uwagę, co wyeksponują, a co nie. Analiza podręcznika wymaga zatem zawsze uwzględnienia kontekstu podstawy programowej, ale posiada także samodzielną wartość analityczną.

Wiedza o społeczeństwie to jeden z przedmiotów wpisujących się w polską szkolną edukację społeczną i obywatelską. Przedmiot ten realizowany jest na III i IV etapie edukacyjnym, w wymiarze odpowiednio 65 i 30 godzin lekcyjnych na danym etapie[6].

W ramach tematu, podejmowanego w realizowanym projekcie badawczym, istotna wydaje się odpowiedź na pytanie, czy w podstawach programowych do przedmiotu *Wiedza o społeczeństwie* na IV etapie edukacyjnym obecne są wymagania w stosunku do uczniów i uczennic, związane z zagadnieniami równouprawnienia kobiet i mężczyzn, zakazu dyskryminacji ze względu na płeć i/lub dotyczące dyskryminacji w szerszym zakresie.

W podstawie programowej do *Wiedzy o społeczeństwie* (IV etap edukacyjny, zakres podstawowy) nie odnajdziemy wymagań odnoszących się wprost do równouprawnienia płci i zakazu dyskryminacji ze względu na płeć. Problematykę tę możemy

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. 2012 poz. 204 z późniejszymi zmianami.

potraktować jako taką, która mieści się w ramach określonych szerzej kompetencji. Obecne są tu zatem kompetencje, które odnoszą się do kwestii praw człowieka oraz podstawowych zasad i norm demokratycznych. W analizowanej podstawie programowej sformułowano sześć wymagań ogólnych i wymagania szczegółowe, które podzielono na sześć obszarów tematycznych. Należy przy tym zwrócić uwagę na wymaganie IV – „Znajomość zasad i procedur demokracji", w ramach którego sformułowano następującą kompetencję: „Uczeń wyjaśnia znaczenie prawa dla funkcjonowania demokratycznego państwa i rozpoznaje przypadki jego łamania"[7]. Istotne jest również wymaganie VI – „Znajomość praw człowieka i sposobów jego ochrony": „Uczeń wyjaśnia podstawowe prawa człowieka, rozpoznaje przypadki ich naruszania i wie, jak można je chronić"[8].

Znaczące w kontekście podejmowanej tu tematyki wymagania szczegółowe koncentrują się w dwóch obszarach tematycznych; „Prawa człowieka" oraz „Ochrona praw i wolności". W obszarze wiedzy i umiejętności (w tym kognitywnych) obejmują:

- wymienianie podstawowych praw i wolności człowieka; wyjaśnianie, co oznacza, że są one powszechne, przyrodzone i niezbywalne;
- podawanie najważniejszych postanowień Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Konwencji o Prawach Dziecka;
- przedstawianie głównych środków ochrony wolności i praw w Polsce;
- opisywanie sposobu działania Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka;
- uzasadnianie znaczenia Europejskiego Trybunału Praw Człowieka;
- znajdowanie w środkach masowego przekazu informacji o przypadkach łamania praw człowieka na świecie;
- przedstawianie na przykładach działań podejmowanych przez ludzi i organizacje broniące praw człowieka;
- przedstawiane możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości i tolerancji;
- pisanie prostej skargi do Rzecznika Praw Obywatelskich lub Rzecznika Praw Dziecka (według wzoru).

Jako zachowania pożądane wymienia się zaangażowanie w wybrane działania na rzecz praw człowieka[9]. Wyjątkiem w tej podstawie programowej są dwa wymagania, które wskazują na **określone obszary dyskryminacji**. Chodzi o:

- rozpoznawanie przejawów rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii, czemu towarzyszy – w zakresie postaw – uzasadnianie potrzeby przeciwstawiania się im;
- znajdowanie informacji o przypadkach naruszania praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. **prawa kobiet**, prawa dziecka, wolność wyznania, prawo do edukacji, prawa humanitarne); projektowanie działań, które mogą temu zaradzić[10].

A zatem prawa kobiet zostały tu wprost wyartykułowane w ramach przykładowych obszarów narażonych na ewentualne naruszenia.

Analiza podstaw programowych do przedmiotu *Wiedza o społeczeństwie* pozwala na sformułowanie dość optymistycznej, choć ostrożnej prognozy w odniesieniu do treści podręczników. Co prawda, kwestia równości płci i dyskryminacji ze względu na płeć nie jest tu (poza jednym przypadkiem) artykułowana wprost, ale tematyka ta mieści się w ramach skonstruowanych wymagań. Czy to jednak wystarczy? Czy w badanych podręcznikach problematyka równości kobiet i mężczyzn oraz dyskryminacji płciowej jest obecna? A idąc dalej – czy forma, środki, sposób prezentacji treści w podręcznikach do *Wiedzy o społeczeństwie* są potwierdzeniem deklarowanej równości i braku dyskryminacji? Czy przygotowaniu do pokonywania uprzedzeń i przeciwdziałaniu stereotypom towarzyszy dbałość o to, by sposób prezentacji postaci w podręcznikach był wolny od stereotypów związanych z płcią?

7. *Ibidem.*
8. *Ibidem.*
9. *Ibidem.*
10. *Ibidem.*

Uwagi metodologiczne

Katalog zmiennych, pytania badawcze oraz narzędzie do gromadzenia danych zostały skonstruowane na poziomie ogólnym projektu „Gender w podręcznikach". W tej części, której wyniki są prezentowane w niniejszym raporcie, dodano jednak dodatkowe zmienne, które ze względu na przejrzystość raportu wskazano i zdefiniowano w poszczególnych fragmentach poniższego tekstu.

Do określenia związków pomiędzy zmienną ustaloną „płeć postaci" a badanymi zmiennymi losowymi wykorzystano nieparametryczny test chi-kwadrat, przy poziomie istotności $p<0,05$[11]. Dominację reprezentacji postaci odczytywano z tabel krzyżowych, pomijając punkty, w których brakowało danych. Związki między zmiennymi losowymi ustalano za pomocą współczynnika kontyngencji[12]. Analizy ilościowe wykonano w programie statystycznym PS Imago (SPSS 22).

Próba badawcza objęła wszystkie podręczniki do *Wiedzy o społeczeństwie* w zakresie podstawowym na poziomie ponadgimnazjalnym, dopuszczone do użytku szkolnego decyzją ministra właściwego do spraw oświaty w dniu rozpoczęcia badań[13]. Analizą objęto zarówno materiał tekstowy, jak i wizualny podręczników. W sumie zgromadzono 1007 obserwacji, zawierających 1223 reprezentacje postaci oraz 92 grupy.

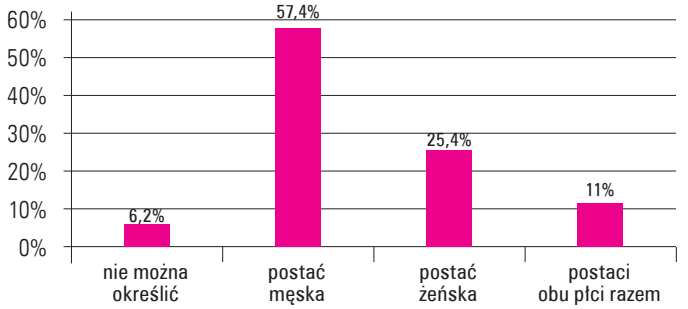
11. S. Bedyńska, A. Brzezicka, *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, 2007.
12. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
13. M. 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.

Wyniki badań

Płeć i wiek reprezentacji postaci

Na podstawie analizy uzyskanych wyników stwierdzono, że postacie męskie zdecydowanie dominują nad postaciami płci żeńskiej (Wykres 1). Postacie kobiece stanowią mniej niż połowę odsetka postaci męskich.

Wykres 1. Płeć postaci w podręcznikach do WOS (rozkład procentowy).



Źródło: Badania własne.

Należy przy tym podkreślić, że do grupy „nie można określić" zaliczane były wyłącznie takie przypadki reprezentacji postaci, w których ze względu na sposób przedstawienia wizualnego postaci lub też zastosowany opis nie było możliwe określenie płci. Natomiast w grupie „postacie obu płci razem" znalazły się wyłącznie postacie przedstawiane jako grupa (wizualne reprezentacje), które traktowane były jednocześnie jako jedna obser-

wacja ze względu na liczbę i brak cech pozwalających na specyfikację[14].

W badanych podręcznikach ponad 53% reprezentacji postaci to osoby dorosłe. Pozostałe grupy wiekowe nie stanowią znaczącego odsetka: nastolatek (12-19 lat) stanowi 6,7%, małe dziecko (4-10 lat) – 3,5%, starszy dorosły (60+) – 2,2%, a niemowlę – 0,4%. Różne kategorie wiekowe przedstawiane razem to 3,1% reprezentacji.

Kolor skóry

W podręcznikach dominują postaci „białe" (Tabela 1). Należy przy tym zauważyć, że zmienna „kolor skóry" identyfikowana była tylko w przypadku materiałów wizualnych. W przypadku tekstów odnoszących się do konkretnych postaci zmienna ta mogłaby przybrać określoną wartość tylko wtedy, gdy opis postaci wskazywałby na tę cechę (takich przypadków nie stwierdzono).

Tabela 1. Kolor skóry postaci.

Kolor skóry	Częstość	Procent
Brak informacji	353	35,1
Biały	578	57,4
Brązowy/ciemna karnacja	24	2,4
Czarny	32	3,2
Żółty	11	1,1
Osoby różnych ras razem	9	0,9
Ogółem	1007	100,0

Źródło: Badania własne.

Można sądzić, że dominacja osób o „białym" kolorze skóry w społeczeństwie zdominowanym przez osoby pochodzenia kaukaskiego jest wynikiem spodziewanym. Nie należy jednak zapominać, że wśród treści programowych analizowanego przedmiotu znajdują się takie obszary tematyczne, jak: Prawa człowieka, Ochrona praw i wolności, Edukacja i praca w Polsce i Unii Europejskiej. Trudno znaleźć powody, by np. studenci zagranicznych uniwersytetów byli przedstawiani wyłącznie jako osoby „białe". Analiza materiału wizualnego tych części podręcznika, które mieszczą się we wskazanych wyżej obszarach tematycznych, nie wygląda lepiej. Stwierdzono, że po wykluczeniu obserwacji, które nie pozwalały na identyfikację zmiennej, odsetek osób o „białym" kolorze skóry wynosił 67,5[15]. Zauważono również wiele innych cech dotyczących sposobu wizualnego przedstawiania postaci o różnych kolorach skóry, co dało podstawy do wniosku na temat wizualnej dyskryminacji ze względu na kolor skóry[16].

Znaczenie i typ postaci

Ponad 45% postaci jest przedstawianych jako postacie równorzędne, jedne z wielu, a 37,3% jako główni bohaterowie (Tabela 2).

Tabela 2. Znaczenie postaci lub grupy.

Znaczenie postaci lub grupy	Częstość	Procent
Trudno określić	1	0,1
Drugoplanowy bohater/bohaterka	101	10,0
Główny bohater/bohaterka	376	37,3
Postać, grupa, kategoria jedna z wielu równorzędnych	454	45,1
Postacie, grupy w tle	75	7,4
Ogółem	1007	100,0

Źródło: Badania własne.

14. Warto również dodać, że androcentryzm językowy, charakterystyczny dla tekstów analizowanych podręczników, nie wpłynął na powyższe proporcje. W celu uniknięcia nadreprezentacji postaci męskich, określenia takie jak np. „obywatel", „uczeń" nie były w ogóle kwalifikowane do analizy (a tym bardziej – nie były kwalifikowane jako postacie męskie), jeżeli z kontekstu wynikało, że chodzi tu o osoby obu płci. Natomiast w przypadku, gdy powyższe określenia były bardziej wyspecyfikowane, np. uzupełnione o imię i nazwisko lub ilustrację, wówczas możliwa była kwalifikacja (bardziej szczegółowe uwagi na temat języka przedstawiono w dalszej części tekstu).

15. V. Kopińska, M. Cuprjak, *Discrimination in the Discourse of Polish Textbooks Dedicated to Civic Education Courses*, 2015 (złożony do publikacji w "New Educational Review").

16. V. Kopińska, *Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie*, „Przegląd Badań Edukacyjnych", 2014, nr 2 (19), s. 25-42.

W analizowanych podręcznikach dominują postacie ludzkie, rzeczywiste (Tabela 3). Blisko 37% stanowią natomiast postacie ludzkie wykreowane (modele, modelki, które „udają", np. przedstawicieli/przedstawicielki różnych grup społecznych, zawodowych).

Tabela 3. Typ postaci.

Typ postaci	Częstość	Procent
Trudno określić	6	0,6
Postać boska, mityczna, baśniowa, półludzka	6	0,6
Postać ludzka	624	62,0
Postać ludzka wykreowana	371	36,8
Ogółem	1007	100,0

Źródło: Badania własne.

Pozostałe elementy ogólnej charakterystyki postaci

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"[17], 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.

W przypadku 76,3% zanotowanych przypadków, czytelnicy i czytelniczki nie posiadają informacji na temat narodowości/przynależności etnicznej postaci. Tam natomiast, gdzie opis postaci pozwala na określenie wartości tej zmiennej, okazuje się, że w większości przypadków jest to narodowość polska (ok. 60% postaci narodowości polskiej w stosunku do ok. 40% postaci innych narodowości/należących do różnych grup etnicznych). Podobnie sprawa wygląda przy okazji określenia miejsca zamieszkania postaci. Tam, gdzie jest to określone (39,8% obserwacji), dominuje Polska (30,6% wszystkich obserwacji, 76,9% postaci o określonym miejscu zamieszkania).

W podręcznikowych reprezentacjach postaci brakuje też informacji na temat (nie)pełnosprawności. Warto podkreślić, że 9 postaci na 1007 analizowanych, to postacie z niepełnosprawnością. Wszystkie one zostały przedstawione za pomocą reprezentacji wizualnych. Wskazane wyżej 9 postaci stanowi 1,2% wszystkich wizualnych reprezentacji postaci w badanych podręcznikach. Dwie spośród nich to postacie znane z przekazów medialnych: Bibi Aisha, której mąż odciął uszy i nos za to, że od niego odeszła, i Craig Ewart, który poddał się publicznie eutanazji. Pozostałe postaci to osoby anonimowe. Wszystkie wizualne reprezentacje osób z niepełnosprawnością w podręcznikach to osoby dorosłe, obu płci (4 kobiety, 4 mężczyzn, w jednym przypadku – trudno określić płeć). Sześć z nich to osoby białe i tylko jedna osoba pokazywana jest jako czynna zawodowo. Pozostałe występują w pozycji biernej, np. starsza kobieta leżąca w łóżku z nachylającą się nad nią opiekunką, kobieta siedząca na wózku inwalidzkim pchanym przez mężczyznę[18]. Ogromna dysproporcja w reprezentacjach postaci zdrowych i z niepełnosprawnością jest jednoznacznym wskaźnikiem dyskryminacji tych ostatnich.

Postacie w analizowanych podręcznikach do *Wiedzy o społeczeństwie* pokazywane są głównie w **kontekście** współczesnym/obecnym (65,7% obserwacji). W 10,6% przypadków trudno jest ustalić kontekst. Pozostałe reprezentacje postaci występują w kontekście historycznym, dającym się opisać co najmniej za pomocą epoki historycznej.

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

18. M. Grondas, J. Żmijski, *Po prostu WOS*, s. 234, 133.

Związek między zmienną „płeć" a innymi zmiennymi

Płeć a typ postaci

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że istnieje istotna statystycznie zależność między zmienną „płeć" a zmienną „typ postaci". Mężczyźni są znacznie częściej przedstawiani jako postacie ludzkie rzeczywiste, natomiast kobiety jako postacie wykreowane (Tabela 4). Trudno jednoznacznie orzec, czy fakt ten świadczy o dyskryminacji którejkolwiek płci.

Tabela 4. Związek między płcią a typem postaci.

			Płeć postaci		Ogółem
			Męska	Żeńska	
Typ postaci	Postać ludzka	Liczebność	385	108	493
		% z płeć postaci	67,0%	43,4%	59,8%
		% z Ogółem	46,7%	13,1%	59,8%
	Postać ludzka wykreowana	Liczebność	190	141	331
		% z płeć postaci	33,0%	56,6%	40,2%
		% z Ogółem	23,1%	17,1%	40,2%
Ogółem		Liczebność	575	249	824
		% z płeć postaci	100,0%	100,0%	100,0%
		% z Ogółem	69,8%	30,2%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Znacznie niższy odsetek kobiet wśród postaci rzeczywistych jest jednakże niepokojący (zwłaszcza, że ten typ postaci dominuje w analizowanych podręcznikach). Mogłoby to jednak wynikać z faktycznie niedużej obecności kobiet w Parlamencie i na wysokich stanowiskach państwowych. W tej sytuacji należałoby się spodziewać, że wszelkie fotografie związane z tą tematyką (a takich w podręcznikach do *Wiedzy o społeczeństwie* jest stosunkowo dużo), zawierają mniejszą liczbę reprezentacji postaci płci żeńskiej. Wyjaśnienie takie nie jest jednak ani precyzyjne, ani satysfakcjonujące. Dlatego też konieczna jest dalsza analiza.

W celu pogłębionej analizy sposobu przedstawiania postaci kobiecych i męskich wykorzystano takie zmienne jak: „generycyzacja postaci"[19], „postać znana", „postać znacząca", „postać na wysokim stanowisku w strukturach państwowych lub międzynarodowych". Na podstawie analiz stwierdzono, że istnieje istotna statystycznie zależność między zmienną „generycyzacja" a zmienną „płeć" (Tabela 5).

Tabela 5. Generycyzacja postaci a płeć.

			Płeć postaci		Ogółem
			Postać męska	Postać żeńska	
Generycyzacja postaci	Brak	Liczebność	219	48	267
		% z płeć postaci	37,9%	18,8%	32,0%
	Występuje	Liczebność	359	208	567
		% z płeć postaci	62,1%	81,2%	68,0%
Ogółem		Liczebność	578	256	834
		% z płeć postaci	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Postacie płci żeńskiej są istotnie częściej od postaci męskich generycyzowane. Często nie posiadają imienia ani nazwiska lub też podawane imię i nazwisko jest fikcyjne, ponieważ nie chodzi tu o konkretną tożsamość, lecz o przykład.

Różnice ze względu na płeć są również widoczne w przypadku reprezentacji postaci zajmujących wysokie stanowiska w strukturach państwowych lub międzynarodowych (Tabela 6). Tego typu postacie stanowią 17% ogółu reprezentacji postaci męskich i kobiecych. Z tego ponad 20% to postacie płci męskiej, a 11,3% postacie płci żeńskiej. Test chi-kwadrat wykazał istotną statystycznie zależność między wskazanymi wyżej zmiennymi.

19. Kategoria stosowana przez Van Leeuwena, zob: T. Van Leeuwen, *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, New York: Oxford University Press, 2008, s. 35-38, 52, 143, 147. Kategoria ta użyta jest do zaznaczenia braku cech indywidualnych postaci, a więc przedstawia daną postać jako reprezentanta/reprezentantkę grupy bądź typu społecznego, a nie – konkretną osobę.

Tabela 6. Prestiż zawodowy a płeć postaci.

			Płeć postaci		Ogółem
			Męska	Żeńska	
Wysokie stanowisko	Nie	Liczebność	461	227	688
		% z płeć postaci	79,8%	88,7%	82,5%
	Tak	Liczebność	117	29	146
		% z płeć postaci	20,2%	11,3%	17,5%
Ogółem		Liczebność	578	256	834
		% z płeć postaci	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Postacie płci męskiej i żeńskiej, kwalifikowane jako osoby zajmujące wysokie stanowiska w strukturach państwowych lub międzynarodowych, pełnią podobne role zawodowe. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni przedstawiani są w rolach dyplomatów i dyplomatek, Rzeczników i Rzeczniczek Praw Dziecka oraz Praw Obywatelskich, osób pełniących funkcje ministerialne czy zajmujących wysokie stanowiska w organizacjach międzynarodowych podejmujących się ochrony praw człowieka. Jeśli chodzi o najwyższe stanowiska państwowe, takie jak: król, cesarz, prezydent, premier, Prokurator Generalny, Prezes Trybunału Konstytucyjnego, mamy tu do czynienia wyłącznie z reprezentacjami postaci męskich. Odzwierciedla to stan faktyczny, zwłaszcza gdy uświadomimy sobie, że treści poświęcone omówieniu organów państwowych w podręcznikach odnoszą się głównie do Polski. A zatem, skoro w rzeczywistości na najważniejszych stanowiskach państwowych dominują mężczyźni, tak i podręcznikowe reprezentacje postaci potwierdzają niejako ten stan rzeczy. W analizowanych podręcznikach nie ma kobiecych (poza Angelą Merkel) przykładów „głów państw". Nadto należy dodać, że postacie płci żeńskiej będące reprezentacjami osób zajmujących wysokie stanowiska w strukturach państwowych lub międzynarodowych znacznie częściej niż postacie męskie występują w roli biernej (37, 4% kobiet w stosunku do 17,1% mężczyzn). Dotyczy to zwłaszcza podręcznikowego materiału wizualnego. Fotografie kobiet mają często charakter pozowany. Owe 37,4% kobiet to postacie siedzące lub stojące, niewykonujące żadnej czynności lub ewentualnie odbierające gratulacje, nagrody, nominacje.

Dominacja postaci męskich wzrasta, gdy weźmiemy „pod lupę" postacie znaczące (Tabela 7). Ta kategoria obejmuje nie tylko postacie sprawujące ważne funkcje państwowe czy międzynarodowe, ale poszerza się o grono pisarzy/pisarek, filozofów/filozofek, poetów/poetek itp. W sumie ponad jedna czwarta postaci kwalifikowanych jako męskie lub żeńskie to osoby znaczące. W tym przypadku różnica między kobietami i mężczyznami wynosi ponad 21 punktów procentowych.

Tabela 7. Znaczenie postaci a płeć postaci.

			Płeć postaci		Ogółem
			Męska	Żeńska	
Postać Znacząca	Nie	Liczebność	393	228	621
		% z płeć postaci	68,0%	89,1%	74,5%
	Tak	Liczebność	185	28	213
		% z płeć postaci	32,0%	10,9%	25,5%
Ogółem		Liczebność	578	256	834
		% z płeć postaci	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Postacie męskie dominują również w ramach reprezentacji postaci znanych (Tabela 8). Ponad 34% badanych postaci męskich to osoby znane. W przypadku postaci kobiecych wynik jest niższy o 16 punktów procentowych. Test chi-kwadrat wykazał istotną statystycznie zależność pomiędzy zmienną „płeć" a zmienną „postać znana".

Tabela 8. Postać znana a płeć postaci.

			Płeć postaci		Ogółem
			Męska	Żeńska	
Postać znana	Nie	Liczebność	379	209	588
		% z płeć postaci	65,6%	81,6%	70,5%
	Tak	Liczebność	199	47	246
		% z płeć postaci	34,4%	18,4%	29,5%
Ogółem		Liczebność	578	256	834
		% z płeć postaci	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: Badania własne.

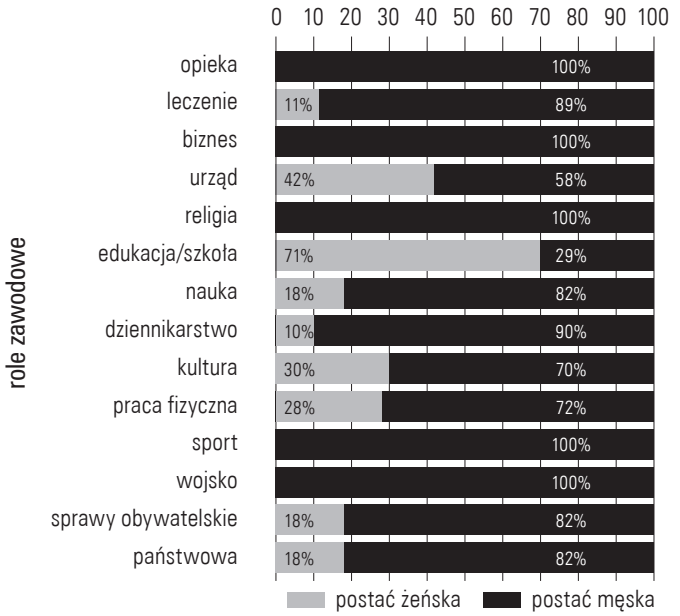
Jeśli chodzi o role zawodowe, w których prezentowane są postaci męskie i żeńskie kwalifikowane jako znane, analiza nie wykazała istotnych różnic płciowych wiążących się z charakterem owych ról. Postacie męskie i żeńskie są znane zarówno z ról zawodowych szczególnie istotnych dla państwa, jak i z ról o nieco mniejszym znaczeniu, typu: aktorzy/aktorki, dziennikarze/dziennikarki, piosenkarze/piosenkarki.

Płeć a role zawodowe

W celu analizy różnic w pełnieniu ról zawodowych przez postacie kobiece i męskie, wszystkie role zostały pogrupowane. Powstało 13 kategorii: role państwowe (głowy państw, działalność państwowa/rządowa), role związane z ochroną praw (prokuratura, adwokaci, rzecznictwo obywatelskie, policja, ochrona), wojsko, sport, praca fizyczna (ekspedientka/ekspedient, pracownik/pracowniczka na budowie), kultura (pisarstwo, aktorstwo, piosenkarstwo), dziennikarstwo, nauka (przedstawicielstwo dyscyplin naukowych, funkcje pełnione na uczelni, np. rektor), edukacja/szkolnictwo (nauczycielka/nauczyciel, pedagog/pedagożka), religia (papież, mnich/mniszka), urząd (praca w nieokreślonym urzędzie, biurze), biznes (np. pracodawca/pracodawczyni, właściciel/ka plantacji, twórca/twórczyni reklamy), lecznictwo (lekarz/lekarka, psycholog/psycholożka), opieka (pielęgniarka/pielęgniarz, opiekun/ka).

Z analizy wyłączono przypadki, w których role nie zostały określone. W sumie przeanalizowano 378 reprezentacji, w tym 299 męskich i 79 żeńskich (Wykres 2). Proporcja określenia roli zawodowej reprezentacji postaci męskich i kobiecych wynosi prawie 4/1. Nasuwa się tu pytanie o powód tak dużej dysproporcji. Czy dane te można potraktować jako sygnał, że rola zawodowa kobiety jest społecznie mniej znacząca? Pytanie nabiera głębszego sensu, jeśli przyjrzymy się rolom rodzinnym, w jakich prezentowane są postacie (o czym w dalszej części tekstu).

Wykres 2. Płeć a role zawodowe (rozkład procentowy).



Źródło: Badania własne.

Rozkłady częstości wykazały, iż najwięcej przedstawianych ról zawodowych jest związanych ze sprawami obywatelskimi, państwowymi, kulturą i nauką, natomiast analiza tabel krzyżowych wraz z testem chi-kwadrat wykazały, że w istotnej statystycznie

większości prezentowanych ról zawodowych dominują postacie męskie. W pewnym stopniu przewaga ról męskich jest uzasadniona dominacją płci męskiej w analizowanych podręcznikach w ogóle. Proporcje nie są jednak zachowane – postacie męskie występują w podręcznikach dwa razy częściej niż kobiece, natomiast w zakresie najpopularniejszych ról dominacja płci męskiej wzrasta do czterech razy.

W takich obszarach zawodowych, jak: wojsko, sport, religia oraz biznes kobiety w ogóle nie występują; w dziennikarstwie i lecznictwie jest po jednej postaci kobiecej (na odpowiednio 9 i 8 męskich); w rolach państwowych, związanych ze sprawami obywatelskimi czy nauką, obsada postaci męskich sięga poziomu powyżej 80%. Postacie kobiece dominują natomiast w rolach nauczycielek oraz opiekunek, czyli zgodnie z powszechnymi stereotypami.

Najbardziej demokratycznymi rolami zawodowymi są role urzędnicze i związane z kulturą, gdzie rozkład procentowy reprezentacji obu płci jest zbliżony do ich udziału we wszystkich podręcznikach. Ciekawą kategorią jest natomiast obszar ról związanych z pracą fizyczną. O ile liczebności reprezentacji postaci obu płci nie wskazują na dyskryminację, o tyle ich jakościowa analiza już tak. W podręcznikach możemy spotkać bowiem kobietę w roli ekspedientki czy kelnerki, a mężczyznę w roli pracownika na budowie lub hydraulika, a zatem w rolach stereotypowych dla obu płci. W jednym tylko przypadku postać męska została obsadzona w roli stereotypowo kobiecej, jako sprzątacz (jest to jednak postać o niskim statusie ekonomicznym, która zamiata ulicę z powodu dyskryminacji w ramach systemu apartheidu). Podobnych wniosków dostarczają badania podręczników na poziomie edukacji początkowej Doroty Pankowskiej[20], w których wyraźna jest tendencja do prezentowania kobiet w rolach zawodowych niewymagających wysokich kwalifikacji, np. sprzedawczyni, natomiast mężczyzn – w rolach o wysokim prestiżu i statusie społecznym.

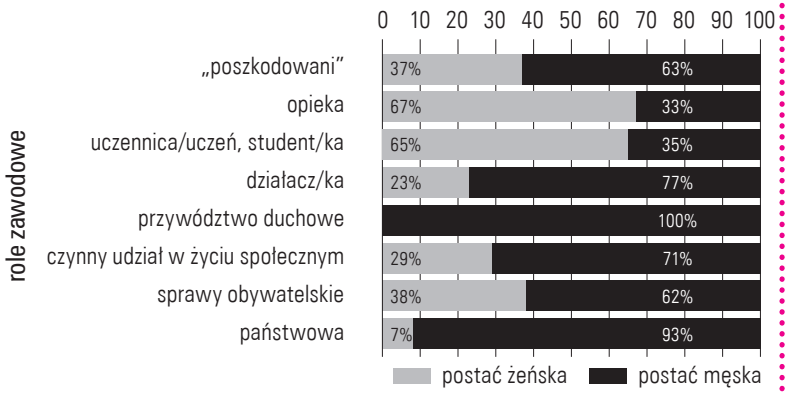
20. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 96.

Płeć a role społeczne

Role społeczne, podobnie jak zawodowe, zostały pogrupowane. Analizie poddano 9 kategorii ról: państwowa (np. kandydat na prezydenta), związana ze sprawami obywatelskimi (np. społeczny rzecznik/rzeczniczka praw dziecka, ławnik/ławniczka, obrońca/obrończyni praw człowieka, działacz/ka Amnesty International), udział w codziennym życiu społecznym (świadek w sądzie, emeryt/emerytka, sąsiad/sąsiadka), przywództwo duchowe (np. duchowy przywódca Tybetańczyków), działalność na rzecz innych (zaangażowanie w obronę praw człowieka, twarz kampanii UNICEF), związana z edukacją (uczennice/uczniowie, studentki/studenci), opieka nad innymi, osoby poszkodowanej (imigranci/imigrantki, prostytutki), negatywna postawa wobec innych (dyktator/ka, kibice/kibicki, nacjonaliści/nacjonalistki).

Z analizy wyłączono przypadki, w których niemożliwe było ustalenie roli społecznej. Przeanalizowano zatem 170 ról społecznych postaci, w tym 106 męskich i 64 kobiecych (Wykres 3). Duża liczba braków danych nie pozwala na formułowanie jednoznacznych wniosków.

Wykres 3. Role społeczne a płeć postaci (rozkład procentowy).



Źródło: Badania własne.

Liczebności skategoryzowanej zmiennej „rola społeczna" wskazują na dominację roli skoncentrowanej na działaniu na rzecz innych oraz związanej z edukacją (ponad 1/3 wszystkich określonych ról społecznych). Test chi-kwadrat wykazał istotną zależność pomiędzy zmiennymi „role społeczne" i „płeć", natomiast analiza tabel krzyżowych wykazała dominację postaci męskich w siedmiu na dziewięć kategorii.

W niektórych przypadkach rola zawodowa łączy się z rolą społeczną, np. Robert Korzeniowski, pełniący rolę zawodową sportowca, w podręczniku został przedstawiony jako osoba działająca na rzecz innych, ponieważ bierze udział w Marszu dla Dzieci Świata[21].

Płeć a status społeczno-ekonomiczny postaci

Zgromadzony materiał dotyczący statusu społeczno-ekonomicznego postaci, pozwala jedynie na zarysowanie pewnych trendów, ponieważ bardzo duże braki danych (na poziomie 74,5%) uniemożliwiają pełną interpretację. Analiza wykazała, że związek pomiędzy płcią postaci a ich statusem społeczno-ekonomicznym nie jest istotny statystycznie. Aczkolwiek, w tabeli krzyżowej (Tabela 9) można odczytać, że płeć męska dominuje w zakresie statusów wysokich i bardzo wysokich (odpowiednio 82,8% i 76,5%).

Tabela 9. Płeć postaci a status społeczno-ekonomiczny.

Status społeczno-ekonomiczny postaci	Płeć postaci		Ogółem
	Męska	Żeńska	
Bardzo niski	4 (66,7%)	2 (33,3%)	6
Niski	14 (48,3%)	15 (51,7%)	29
Średni	1 (33,3%)	2 (66,7%)	3
Wysoki	24 (82,8%)	5 (17,2%)	29
Bardzo wysoki	13 (72,2%)	5 (27,8%)	18

Źródło: Badania własne.

21. M. Grondas, J. Żmijski, *Po prostu WOS*, s. 177.

Płeć a role rodzinne

Generalnie w rolach rodzinnych dominują reprezentacje żeńskie – na 51 określonych ról 35 to postacie kobiece na 16 męskich. Matek i żon jest dwa razy więcej niż ojców i mężów (odpowiednio 10/5 i 7/3). W sytuacji, gdy mowa jest o rodzicach, na fotografii występuje kobieta. Można w tym miejscu zaryzykować twierdzenie, że „rodzic ma płeć żeńską", aczkolwiek wniosek ten może być zbyt przesadzony ze względu na bardzo mały odsetek określonych ról rodzinnych w badanych podręcznikach.

Podobne tendencje opisywane są w cytowanej już publikacji Doroty Pankowskiej[22], w której autorka badań wykazała, że w podręcznikach do nauczania początkowego co trzecia kobieta prezentowana jest w roli matki, a co dziesiąty mężczyzna w roli ojca. Dla mężczyzn „zarezerwowano" głównie role zawodowe, dla kobiet – opiekuńcze. Asymetria w zakresie reprezentacji kobiet i mężczyzn w ramach ról rodzinnych potwierdzona została również w ramach analiz podręczników wykonanych przez Annę Wołosik[23].

Płeć a językowa forma rodzajowa

Konieczna w tym miejscu jest uwaga na temat języka w badanych podręcznikach. Należy podkreślić, że ze względu na podejmowane zagadnienia język, którym operują autorzy i autorki podręczników, jest dość specyficzny. Zwłaszcza takie obszary tematyczne, jak: „Młody obywatel w urzędzie" czy „Prawo i sądy", ale też „Bezpieczeństwo" i „Ochrona praw i wolności" obfitują w odwołania do aktów prawnych. Praktyka ta jest zrozumiała, bo skoro uczniowie i uczennice mają przynajmniej w jakimś zakresie poznać prawo, to sięganie wprost do źródeł, a następnie ich komentowanie i wyjaśnianie wydaje się zabiegiem logicznym. Natomiast rozwiązania polegające na budowaniu tekstu głównego w podręczniku przy wykorzystaniu wyłącznie (lub

22. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, s. 96.
23. Zob. np. A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci*, http://www.bezuprzedzen.org/edukacja/art.php?art=382, brmw, s. 5-12, dostęp 15.07.2015r.

w dużym stopniu) języka prawniczego bez jednoczesnej chociażby próby wyjaśnienia[24] wydaje się zabiegiem chybionym. Pomijając jednak celowość i sposób używania języka prawniczego w badanych podręcznikach, faktem jest jego obecność, a to niesie za sobą określone konsekwencje. Język prawniczy jest „wybitnie" androcentryczny. Rodzaj żeński w odniesieniu do osób pojawia się tam niemal wyłącznie w sytuacjach, gdy dana norma prawna dotyczy (w zakresie hipotezy lub dyspozycji) kobiet lub przy określeniach takich, jak „osoba" (np. fizyczna, prawna) oraz „strona" (postępowania). Zdecydowanie dominuje natomiast rodzaj męski (w liczbie pojedynczej). Prawo posługuje się takimi określeniami, jak np.: obywatel, wnioskodawca, pracownik, małżonek, nauczyciel, uczeń (w odniesieniu do ucznia – zob. przytaczane wyżej fragmenty podstawy programowej) na oznaczenie osób należących do obu płci. Szczegółowa analiza form rodzajowych stosowanych w badanych podręcznikach doprowadza jednak do wniosku, że androcentryzm językowy nie jest charakterystyczny jedynie dla wyżej wskazanych obszarów tematycznych. Na przykład w tematyce „Edukacja, praca, nauka w Polsce i Unii Europejskiej" rodzaj męski lub męskoosobowy zastosowano wobec 42,2% reprezentacji wszystkich postaci kobiecych. Należy przy tym dodać, że w przypadku 50% reprezentacji kobiecych nie użyto żadnej językowej formy rodzajowej (np. reprezentacje wizualne bez podpisu). W rezultacie owe 42,2% to w rzeczywistości 84,4% postaci żeńskich z określoną językową formą rodzajową.

Analiza językowych form rodzajowych w odniesieniu do płci postaci wykazała, że dominującą formą językową, zarówno w przypadku reprezentacji postaci męskich, jak i żeńskich, jest rodzaj męski lub męskoosobowy.

Należy podkreślić, że z punktu widzenia poprawności językowej użycie rodzaju męskoosobowego w odniesieniu do grupy osób różnej płci jest prawidłowe. Użycie rodzaju męskoosobowego nie ma jednak uzasadnienia w odniesieniu do grup jednorodzajowych. Na przykład w jednym z podręczników umieszczono trzy fotografie z następującym podpisem: „Studenci na zajęciach plastycznych w Akademii Sztuk Pięknych" (fotografia przedstawia jedną studentkę stojącą przed sztalugą), na wykładzie (tu faktycznie fotografia przedstawia mężczyzn i kobiety) i na zawodach sportowych w Akademii Wychowania Fizycznego (fotografia przedstawia grupę ćwiczących kobiet)[25]. Podobnie, rodzaj męski bywa stosowany w odniesieniu do reprezentacji postaci takich, jak: nauczycielka, dyrektorka szkoły, uczennica (nauczyciel, dyrektor szkoły, uczeń)[26].

W analizowanym materiale obecne są także przypadki posługiwania się jednocześnie męskimi i żeńskim formami rodzajowymi w odniesieniu do kobiet. Dotyczy to zwykle podpisów do zdjęć. Rodzaj męski „wkrada się" tu w sytuacji nawiązania do roli zawodowej prezentowanej postaci (Ilustracje 1 i 2).

24. Przykładów takich tekstów w podręcznikach jest wiele – np. spore fragmenty tekstu umieszczonego w rozdziale pt. *Procedury odwoławcze od decyzji urzędów* – Z. Smutek, J. Maleska, *op. cit.*, s. 36-39 lub tekstu pt. *Postanowienia i decyzje administracyjne*, (w:) I. Walendziak, M. Walczyk, *op. cit.*, s. 23-28.

25. P. Krzesicki, M. Poręba, *Wiedza o społeczeństwie*, s. 21.

26. Zob. np. *Ibidem*, s. 20, 34.

RAPORT

Ilustracja 1.

Źródło: M. Batorski, Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Szkoła ponadgimnazjalna, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2012, s. 204.

Ilustracja 2.

Źródło: P. Krzesicki, M. Poręba, Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik, Szkoły ponadgimnazjalne, Zakres podstawowy, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012, s. 77.

W podpisie do Ilustracji 1 zastosowano zarówno rodzaj męski, jak i żeński. O Marii Curie-Skłodowskiej napisano, że „**otrzymała** dwie nagrody Nobla", że jest „naszą **rodaczką**", ale jednocześnie „jedynym **naukowcem**, który **otrzymał** tę nagrodę w dwóch dziedzinach". Określenie „naukowiec" ma tu charakter zgeneralizowany i dotyczy zarówno kobiet, jak i mężczyzn wykonujących ten zawód.

Podobnej konstrukcji użyto w podpisie do Ilustracji 2. Na zdjęciu widzimy kobietę. Wobec tego w podpisie słusznie użyto rodzaju żeńskiego – **urzędniczka**. Dalej jednak tekst mówi o cechach i kwalifikacjach **urzędnika**, odnosząc się do roli zawodowej wykonywanej zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn. Podsumowując zatem, zastosowanie rodzaju żeńskiego w powyższych przypadkach łączy się z rolą zawodową kobiety figurującej na zdjęciu. Przejście od konkretu do ogółu, w tym przypadku od roli zawodowej kobiety na zdjęciu do roli zawodowej ujmowanej ogólnie, oznacza przejście od rodzaju żeńskiego do męskiego. W świetle powyższego, nie jest szczególnym wyjątkiem zastosowanie rodzaju żeńskiego w tekście pod Ilustracją 3, ponieważ dotyczy konkretnej kobiety. Natomiast zupełnie inny charakter ma kolejny przykład (Ilustracja 4). Zastosowanie obu form rodzajowych nie wynika z konkretyzacji podyktowanej fotografią. Co prawda na zdjęciu widzimy kobietę, ale – po pierwsze – to nie ona jest bohaterką tej fotografii, a – po drugie – podpis jest efektem tłumaczenia treści naklejki z języka angielskiego na język polski. Z treści anglojęzycznej tłumaczonego hasła nie wynika rodzaj, a mimo to zdecydowano się zastosować obie formy rodzajowe.

RAPORT

Ilustracja 3.

Anna Eleanor Roosevelt (czyt. anna alenor ruzwelt) - amerykańska działaczka na rzecz praw człowieka, dyplomatka i publicystka. Była żoną prezydenta USA Franklina D. Roosevelta. Żyła w latach 1884-1962.

Źródło: M. Batorski, *Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Szkoła ponadgimnazjalna*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2012, s. 159.

Ilustracja 4.

Myślę – Zagłosowałem/łam, naklejka zachęcająca do brania udziału w wyborach prezydenckich w 2004 r. w Stanach Zjednoczonych

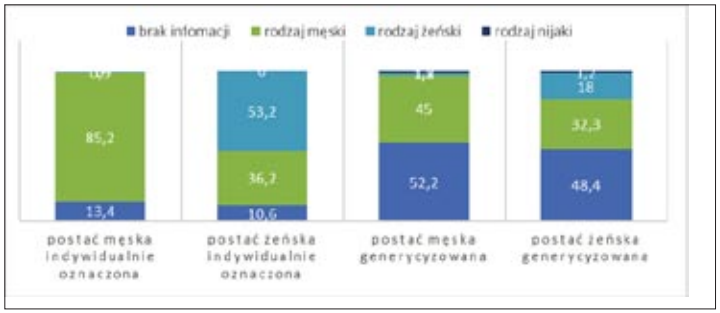
Źródło: P. Krzesicki, M. Poręba, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik, Szkoły ponadgimnazjalne, Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012, s. 68.

Tego typu przykłady (jak na Ilustracji 4) mają jednak charakter wyjątkowy. Analiza ilościowa jednoznacznie wykazuje dominację rodzaju męskiego i męskoosobowego w przypadku reprezentacji postaci kobiecych. Ponadto analiza związku między zmiennymi „generycyzacja postaci" i „językowa forma rodzajowa" przy uwzględnieniu jedynie obserwacji dotyczących pojedynczych postaci[27] wskazuje, że wśród postaci zindywidualizowanych dominuje rodzaj męski/męskoosobowy (76,4% – r. męski/męskoosobowy; 10,3% – r. żeński/niemęskoosobowy). Jeśli chodzi natomiast o reprezentacje postaci pozbawione cech indywidualności, przedstawiane jako typ społeczny/przykład, a nie konkretna osoba, rozkład procentowy przedstawia się następująco: wobec 40,3% takich reprezentacji zastosowano rodzaj męski/męskoosobowy, a wobec 7,7% rodzaj żeński/niemęskoosobowy[28]. Analiza jakościowa wykazała, że zastosowanie rodzaju żeńskiego łączy się z opisem konkretnej, indywidualnie oznaczonej kobiety. Potwierdzeniem są tu dane wynikające z tabeli krzyżowej uwzględniającej zmienne: „językowa forma rodzajowa", „płeć", „generycyzacja postaci" (Wykres 4). Językowa forma rodzajowa odpowiadająca określonej płci (rodzaj żeński – kobieta; rodzaj męski – mężczyzna) występuje częściej w przypadku postaci indywidualnie oznaczonych (53% reprezentacji postaci kobiecych i 85% reprezentacji postaci męskich) niż w przypadku postaci generycyzowanych (18% reprezentacji postaci kobiecych i 45% reprezentacji postaci męskich).

27. Uwzględnienie jedynie obserwacji dotyczących postaci pojedynczych miało na celu zminimalizowanie przypadków zastosowania liczby mnogiej, czyli zastosowania rodzaju męskoosobowego i niemęskoosobowego.

28. Brak określenia językowej formy rodzajowej wynosił: 12,9% reprezentacji postaci indywidualnie oznaczonych i 50,8% reprezentacji postaci generycyzowanych; zastosowanie rodzaju nijakiego wynosiło odpowiednio – 0%; 1,1%.

Wykres 4. Postacie indywidualne oznaczone/ generycyzowane a językowa forma rodzajowa (rozkład procentowy).



Źródło: Badania własne.

Należy jednak zauważyć, że o ile w odniesieniu do postaci męskich zastosowanie rodzaju żeńskiego jest niemal nieobecne, o tyle w przypadku reprezentacji postaci kobiecych zastosowanie językowych form rodzaju męskiego nie tylko występuje, ale przeważa nad językowymi formami rodzaju żeńskiego w odniesieniu do postaci generycyzowanych.

Podstawa programowa a treści podręczników

Analiza podstaw programowych do przedmiotu *Wiedza o społeczeństwie* na IVetapie edukacyjnym doprowadziła do wniosku, że choć problematyka dotycząca równości kobiet i mężczyzn oraz dyskryminacji płciowej nie jest tu artykułowana wprost, to jednak mieści się w ramach konstruowanych wymagań (zob. Wprowadzenie). Aby sprawdzić obecność wspomnianej tematyki w analizowanych podręcznikach, a tym samym odpowiedzieć na pytanie, czy potencjalne możliwości tkwiące w podstawie programowej są wykorzystywane, dokonano analizy treści. W tym celu stworzono kategorie, które stanowiły doprecyzowanie wymagań szczegółowych określonych w podstawie programowej (cytowanych we *Wprowadzeniu*) tak, by wyeksponować problematykę interesującą z punktu widzenia realizowanego projektu.

Wyniki analizy przedstawiono w Tabeli 10. Wnioski nie są jednak tak optymistyczne jak prognozy. Okazuje się, że nie ma podręcznika, który zawierałby treści służące rozwijaniu u uczniów i uczennic **wszystkich** „doprecyzowanych" kompetencji. Oczywiście, należy zauważyć, że kompetencje uczniów i uczennic nie są rozwijane tylko za pomocą podręcznika. Z drugiej strony warto przypomnieć, że podręcznik musi być zgodny z podstawami programowymi, a zatem powinny być tam obecne chociażby teksty, polecenia, pytania, komentarze, które przyczynią się lub pomogą w rozwijaniu owych kompetencji. Fakt jest jednak taki, że o równości kobiet i mężczyzn oraz zakazie dyskryminacji ze względu na płeć w zasadzie nie mówi się wprost w podstawie programowej, a w związku z tym oczekiwanie takich treści w podręcznikach okazuje się naiwnością. Natomiast wymaganie najpełniej realizowane przez podręczniki (uwzględnia je 5 na 7 podręczników) to podjęcie problematyki praw kobiet, która jako jedyna została wyartykułowana także w podstawach programowych (i to zaledwie w ramach przykładu – ale jednak!).

Podsumowanie, wnioski i rekomendacje

Przeprowadzone analizy w różnym stopniu pozwoliły udzielić odpowiedzi na stawiane pytania, dotyczące m.in. występowania treści dyskryminujących reprezentowane postacie głównie ze względu na płeć oraz związków z innymi cechami, takich jak: kolor skóry, znaczenie postaci, generycyzacja postaci czy pełnione role zawodowe i społeczne. Stopień jednoznaczności i wnikliwości interpretacji zależał przede wszystkim od liczby danych, czyli możliwości odczytania określonych cech.

Najwyższy poziom dyskryminacji wykazano w zakresie takich zmiennych, jak: płeć, kolor skóry, niepełnosprawność. W analizowanych podręcznikach dominują reprezentacje postaci męskich, o białym kolorze skóry oraz pełnosprawności fizycznej. Dodatkowo, kobiety znacznie częściej prezentowane są jako postacie wykreowane, zgenerycyzowane, mniej znaczące i mniej znane, a także nie zajmujące wysokich stanowisk w strukturach państwowych lub międzynarodowych. O ile ostatnia z tych ten-

dencji jest zgodna z rzeczywistością polityczną, o tyle pozostałe nasuwają wiele wątpliwości dotyczących uzasadnień, aby płeć kobieca była reprezentowana przez modelki, a nie rzeczywiste postacie, wśród których nie brakuje znanych i znaczących pisarek czy filozofek.

Wracając do kwestii źródła dysproporcji w prezentacji postaci kobiecych i męskich w rolach rodzinnych i zawodowych, zgromadzony materiał nie pozwala na sformułowanie jednoznacznego wniosku. Pomimo jednak braku możliwości jednoznacznej interpretacji, wykazano tendencję, że postacie kobiece są przedstawiane w stereotypowych rolach żony i matki, tzw. opiekunki, natomiast postacie męskie w rolach „żywiciela rodziny" i człowieka na wysokim stanowisku. O szkolnej socjalizacji do zajmowania przez młodzież tradycyjnych ról społecznych pisze m.in. Magdalena Środa[29], wyrażając zdanie, że dziewczynki od początku edukacji szkolnej uczone są, że ich rolą społeczną jest macierzyństwo, chłopcy natomiast przeznaczeni są do pełnienia ról związanych z władzą, prestiżem i przygodą. Do podobnych wniosków doszła Joanna Dec[30] w analizie podręczników do wychowania do życia w rodzinie (WDŻ) na poziomie gimnazjalnym. Autorka badań wykazała podrzędność roli kobiety i nadrzędność roli mężczyzny: „Mężczyźni, w opozycji do kobiet, są niezależni, pewni siebie, agresywni, odważni i przedsiębiorczy. Kobiety zaś – w przeciwieństwie do mężczyzn – są skłonne do poświęceń, empatyczne, uprzejme i delikatne"[31].

W podstawie programowej brakuje szczegółowych wymagań dotyczących rozpoznawania i przeciwdziałania przejawom dyskryminacji ze względu na rasę, płeć czy wyznanie religijne. Można je identyfikować jedynie za pomocą interpretacji ogólnych wskazań (opisanych we Wprowadzeniu). Dzięki interpretacji własnej powstało 5 szczegółowych wymagań (obszernie przedstawionych w Tabeli 10). Dzięki analizie wszystkich siedmiu badanych podręczników można zauważyć, że: w czterech poruszana jest kwestia zasad równouprawnienia płci, w pięciu znaleźć można informacje o przypadkach naruszania praw kobiet, w dwóch przedstawiane są środki ochrony w zakresie równouprawnienia płci, a w czterech zaprezentowano przykłady działań podejmowanych przez ludzi w zakresie równouprawnienia płci. W żadnym podręczniku nie przedstawiono możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości płci. Nie ma też podręcznika, który zawierałby treści służące rozwijaniu u uczniów i uczennic **wszystkich** „doprecyzowanych" wymagań. Na podstawie analizy stwierdzono, że gwarancją obecności pełniejszej realizacji problematyki równości płci, zapobiegania i zwalczanie stereotypów płciowych i dyskryminacji ze względu na płeć jest skonstruowanie wyraźnych wymagań w tym zakresie. Argument przeciwko wyżej proponowanemu rozwiązaniu, wskazujący, że problematyka ta mieści się w ramach obowiązujących podstaw programowych, jest nie do przyjęcia, ponieważ obecne rozwiązanie jest po prostu nieskuteczne. Doprecyzowanie sformułowań ogólnych, chociażby poprzez wskazanie przykładów, daje efekt w postaci pełniejszej reprezentacji danego zagadnienia w ramach podręcznikowych treści, co potwierdza kazus problematyki naruszania praw kobiet.

Na podstawie analizy podręczników można wskazać pewien paradoks. Z jednej strony, w badanych podręcznikach znajdujemy pewne informacje w postaci konkretnej wiedzy o przejawach dyskryminacji w wymienionych obszarach, a z drugiej, analiza semiotyczna odkryła istnienie ukrytych przekazów o braku równouprawnienia. Wniosek ten może być rekomendacją dla autorek i autorów podręczników, aby nie tylko pisać o tym, że należy dbać o równouprawnienie, ale również stosować je w dobieraniu reprezentacji postaci. Podręczniki mają bowiem zasięg krajowy. Używane są przez młodzież z dużych i małych aglomeracji, więc ich doświadczenia, a zarazem punkty odniesienia w definiowaniu otaczającej rzeczywistości są różne. Nie można jednak posługiwać się argumentem, że w jakiejś szkole czy na-

29. M. Środa, *Wstęp. Oświata, reforma, gender*, w: A. Dzierzgowska, E. Rutkowska (red.), *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa: Fundacja Feminoteka, 2008, s. 5.

30. J. Dec, *„Czym skorupka za młodu nasiąknie", czyli o stereotypach dotyczących seksualności w podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie*, w: Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012, s. 177.

31. *Ibidem*.

wet regionie nie ma uczennicy czy ucznia o innym kolorze skóry niż „biały", więc nie ma potrzeby umieszczania ich reprezentacji w podręcznikach. W przyszłości absolwentki i absolwenci szkół znajdą się w różnych środowiskach, dlatego istnieje konieczność poznania społecznej różnorodności, która w Polsce, a tym bardziej w Europie i na świecie jest faktem. To bardzo ważne dla wykształcenia postaw sprzyjających wzajemnej współpracy ponad stereotypami i nietolerancją.

Z drugiej strony, warto zauważyć, że niespójność przekazu podręcznikowego w zakresie równouprawnienia płci i braku dyskryminacji ze względu na płeć może wynikać z konfliktu dyskursów w tym zakresie. Potwierdza to funkcjonowanie, opisywanego w literaturze, modelu mieszanego socjalizacji rodzajowej[32], który w tym przypadku oznacza egalitarność w warstwie deklaracyjnej oraz w warstwie głównego trzonu przekazywanych treści, a jednocześnie tradycyjność i stereotypowość przejawiającą się w różnym zakresie w ramach sposobu prezentacji treści i postaci w podręcznikach. Choć w samej sprzeczności dyskursów generalnie tkwi potencjał emancypacyjny[33], jednak w tym przypadku wydaje się ona niebezpieczna, elementy tradycyjnego modelu socjalizacji płciowej dominują bowiem w warstwie ukrytej. Brak świadomości, nieczytelność tego przekazu uniemożliwia lub utrudnia dostrzeżenie niespójności. Wciąż aktualny pozostaje zatem cel polityki równościowej wskazany w raporcie *Polityka równości płci. Polska 2007* dotyczący monitoringu treści podręczników ze względu na eliminację wszelkich form dyskryminacji i stereotypizacji ze względu na płeć[34]. W ramach rekomendacji nadal istotne wydaje się więc prowadzenie nie tylko szkoleń antydyskryminacyjnych i równościowych dla kadry nauczycielskiej, ale także wyspecyfikowanych szkoleń dla rzeczoznawców

32. E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Warszawa: Żak, 2008, s. 102-109. Zob. też M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2002, s. 216-218.

33. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls, 1998, s. 117.

34. M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, w: B. Chołuj (red.), *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport UNDP*, 2007, 48-59.

i rzeczoznawczyń oceniających podręczniki szkolne na wniosek Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Tabela 10. Problematyka dotycząca równości kobiet i mężczyzn oraz zakazu dyskryminacji ze względu na płeć w podręcznikach do WOS (IV etap edukacyjny).

Podręcznik	Wymagania z podstawy programowej dotyczące kompetencji uczniów i uczennic				
	Wymienianie zasady równouprawnienia płci, zakazu dyskryminacji ze względu na płeć	Rozpoznawanie przejawów łamania praw człowieka w zakresie równouprawnienia płci; znajdowanie informacji o przypadkach naruszania praw kobiet	Przedstawianie głównych środków dotyczących ochrony praw człowieka w Polsce w zakresie równouprawnienia płci	Przedstawianie na przykładach działań podejmowanych przez ludzi i organizacje broniące praw człowieka w zakresie równouprawnienia płci	Przedstawianie możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości płci
	Występowanie treści wskazujących na kształtowanie/rozwijanie				
1*	NIE – ogólne wskazanie na równość wobec prawa i zakaz dyskryminacji (fragmenty Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka)	TAK – wskazanie na niską pozycję kobiet w krajach rozwijających się; seksizm wymieniony wśród rodzajów dyskryminacji; wskazanie poziomów dyskryminacji z przykładami dotyczącymi seksizmu; przedstawienie informacji na temat obszarów dyskryminacji ze względu na płeć	TAK – wskazanie na urząd Pełnomocniczki Rządu do Spraw Równego traktowania; poza tym, w sposób ogólny, wskazane środki ochrony praw człowieka	TAK – przedstawiono działania polityczne, takie jak: „kwoty" dla kobiet na listach wyborczych, parytety, wspomniano o Partii Kobiet, Stowarzyszeniu Kongres Kobiet, zdefiniowano feminizm	NIE

2	TAK – w ramach zakazu dyskryminacji wskazany również zakaz dyskryminacji ze względu na płeć	TAK – wskazano główne obszary łamania praw kobiet w Polsce, zamieszczono tekst dotyczący łamania praw kobiet w pracy	NIE – tylko w sposób ogólny wskazano środki ochrony praw człowieka	TAK – wskazane organizacje międzynarodowe, których współuczestnikiem jest Polska – wzmianki na temat aktów prawnych o charaketrze międzynarodowym, dotyczących dyskryminacji (także ze względu na płeć); wspomniano również o organizacjach pozarządowych pomagających kobietom i promujących uczestnictwo kobiet w życiu społecznym i politycznym	NIE
3	TAK – stosunkowo szeroko opisana geneza równouprawnienia kobiet; wskazany zakaz dyskryminacji ze względu na płeć (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka); równouprawnienie płci w Konstytucji RP	TAK – wskazanie na dyskryminację kobiet w różnych obszarach życia	NIE – tylko w sposób ogólny wskazano środki ochrony praw człowieka	NIE – przedstawiane są działania różnych organów, komitetów organizacji pozarządowych w zakresie praw człowieka, w tym – wspomina się również o organizacjach działających w obszarze antydyskryminacyjnym, ale nie ma mowy wprost o takich, które zajmują się walką ze stereotypami płciowymi i dyskryminacją ze względu na płeć	NIE

4	NIE – ogólne wskazania dotyczące równości i zakazu dyskryminacji bez odniesień do płci	TAK – wskazuje się obszary łamania praw kobiet, zwraca się uwagę na problem przemocy domowej wobec kobiet	TAK – wskazuje się, w sposób ogólny, jakie działania na poziomie międzynarodowym i państwowym można podejmować w walce z naruszeniem praw kobiet	TAK – wspomina się o jednej z kampanii dot. ochrony praw kobiet, mówi się też ogólnie odziałaniach podejmowanych przez państwa i różne organizacje na rzecz ochrony praw kobiet	NIE
5	NIE – tylko ogólne wskazania dotyczące zasady równości i zakazu dyskryminacji (powszechna Deklaracja Praw Człowieka); jeden punkt dotyczący równych praw kobiet i mężczyzn do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny	NIE – brakuje informacji na temat łamania praw kobiet czy też łamania zasady równouprawnienia płci	NIE – tylko w sposób ogólny wskazane środki ochrony praw człowieka (na poziomie krajowym i międzynarodowym)	NIE – przedstawiane są działania różnych organów, komitetów organizacji pozarządowych w zakresie praw człowieka, brak odniesień do działań podejmowanych w celu zwalczania stereotypów płciowych i dyskryminacji ze względu na płeć	NIE
6	TAK – zasada równouprawnienia i zakaz dyskryminacji ze względu na płeć wskazane w ramach przepisów Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej	NIE – brakuje informacji na temat łamania praw kobiet czy też łamania zasady równouprawnienia płci	NIE – tylko w sposób ogólny wskazane środki ochrony praw człowieka (na poziomie krajowym i międzynarodowym)	NIE – przedstawiane są działania różnych organów, komitetów, organizacji pozarządowych w zakresie praw człowieka, brak odniesień do działań podejmowanych w celu zwalczania stereotypów płciowych i dyskryminacji ze względu na płeć	NIE

7	TAK – w ramach zakazu dyskryminacji wskazany również zakaz dyskryminacji ze względu na płeć; zasada równouprawnienia kobiet i mężczyzn wskazana w ramach Karty Narodów Zjednoczonych	TAK – seksizm wymieniony i zdefiniowany wśród rodzajów dyskryminacji, wskazane obszary dyskryminacji kobiet	NIE – tylko w sposób ogólny wskazane środki ochrony praw człowieka (na poziomie krajowym i międzynarodowym)	TAK – wskazane są działania organizacji międzynarodowych ze zwróceniem uwagi na strategie gender mainstreaming; poza tym przedstawiane są działania różnych organów, komitetów organizacji pozarządowych w zakresie praw człowieka w sposób ogólny	NIE

* Podręczniki oznaczono numerami w kolejności zgodnej z porządkiem alfabetycznym – spis podręczników znajduje się w przypisie na str. 46 oraz w aneksie na końcu tomu.
Źródło: Badania własne.

Bibliografia

Bedyńska S., Brzezicka A., *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, 2007

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

Dec J., *„Czym skorupka za młodu nasiąknie…", czyli o stereotypach dotyczących seksualności w podręcznikach do „Wychowania do życia w rodzinie"*, w: Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012, s. 169-185

Kopińska V., *Wizualna dyskryminacja ze względu na kolor skóry w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2014, nr 2 (19), s. 25-42

Kopińska V., Cuprjak M., *Discrimination in the Discourse of Polish Textbooks Dedicated to Civic Education Courses*, 2015 – złożony do druku w „The New Educational Review"

Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Impuls, 1998

Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005

Paprzycka E., *Kobiety żyjące w pojedynkę*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2008

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008

Środa M., *Wstęp. Oświata, reforma, gender*, w: A. Dzierzgowska, E. Rutkowska (red.), *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*. Warszawa: Fundacja Feminoteka, 2008

Środa M., Rutkowska E., *Edukacja*, w: B. Chołuj (red.), *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport UNDP*

Van Leeuwen T., *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, New York: Oxford University Press, 2008

Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci*, http://www.bezuprzedzen.org/edukacja/art.php?art=382, brmw, dostęp 19.06.2015 r.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. 2012 poz. 204 z późniejszymi zmianami

RAPORT

Suplement

Ernest Bielinis, Lidia Bielinis, Olga Modzelewska
WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE POZIOM III (GIMNAZJUM)

Podręczniki do przedmiotu *Wiedza o społeczeństwie* na etapie gimnazjalnym nie zostały przebadane kompleksowo w niniejszym projekcie. Badacze/ki postanowili/ły jednak dokonać analizy jakościowej jednego z nich. Tego rodzaju badania nie dają, rzecz jasna, podstaw do wysuwania bardziej ogólnych wniosków, ale zarysowują pewien obraz i zwracają uwagę na problemy w kontekście szeroko rozumianych nierówności, z którymi mogą mierzyć się autorzy i autorki podręczników.

Interpretacji poddane zostały część pierwsza i druga podręcznika *KOSS Podstawowy* pod redakcją Alicji Pacewicz i Tomasza Merty do przedmiotu *Wiedza o społeczeństwie* na poziomie gimnazjalnym. Został on wydany w 2010 roku przez wydawnictwo Civitas i Centrum Edukacji Obywatelskiej. Każda z części liczy około 190 stron i stanowi jednocześnie podręcznik oraz ćwiczenia, co odpowiada nowej podstawie programowej.

Na podstawie przeprowadzonej analizy ilościowej wyróżniono 11 kat egorii krzyżowych, mających istotne znaczenie wobec postawionych w projekcie głównych problemów badawczych. Dotyczyły one relacji płci do:

- rodzaju językowego i znaczenia postaci,
- wieku,
- niepełnosprawności,
- koloru skóry,
- wyznania/religii,
- kontekstu czasowego/miejsca zamieszkania,
- ról pełnionych w życiu prywatnym, zawodowym i społecznym,
- typu i rodzaju aktywności,
- cech psychicznych i moralnych,
- stanu emocjonalnego postaci,
- akcesoriów i atrybutów, ubioru i znaczących przedmiotów.

Płeć a rodzaj językowy i znaczenie postaci. Najbardziej widoczny podział ról przejawia się w użytych formach językowych. W kontekście omawianych ról w grupie, prezentowane treści ujawniają zdecydowaną przewagę rodzajników męskich, np.: ,,szef", „ekspert", „krytykant". Na ich tle wyróżnia się jedno, pejoratywne określenie ,,sierotka" mające rodzajnik żeński, mimo że do opisu tej roli wykorzystano rodzajniki męskie: ,,nieporadny", „wiecznie skrzywdzony". Sama forma językowa w domyśle wskazuje tu postać kobiety[35]. Kolejny z przykładów użycia języka przyporządkowanego określonej płci występuje w podrozdziale traktującym o patriotyzmie. Występuje tam podpis pod zdjęciem i samo zdjęcie Józefa Piłsudskiego, określanego jako ,,polityk", „mąż stanu". Treści zawarte w całym podrozdziale ukierunkowują ucznia/uczennicę na postrzeganie ,,patrioty" jako rodzaju męskiego, na co wskazują liczne przykłady: ,,Co to znaczy być patriotą?", ,,Być patriotą", ,,Patriota, kto to taki?"[36]. Dodatkowo, w części drugiej podręcznika, w podrozdziale zatytułowanym *Prawo i rządy prawa*, role: policjanta, sędziego oraz złodzieja (charakteryzujące się sprytem, odwagą, praworządnością, sprawowaniem władzy, przestrzeganiem reguł postępowania) przypisane zostały mężczyznom[37].

Relacja płci z wiekiem postaci. Kwestia ta ukazana została przy omawianiu zagadnienia praw w konstytucji RP. Na uwagę zasługuje fotografia pięciu gimnazjalistek, które (pomimo użycia żeńskiej formy językowej w opisie fotografii) ostatecznie zostały sprowadzone do „obywateli" naszego kraju.

Zależność płci wobec niepełnosprawności. W pierwszej części podręcznika, i niestety tylko w niej, można odnaleźć dwa przykłady odwołujące się do kwestii niepełnosprawności. Ukazana jest jedynie niepełnosprawność fizyczna – dziecko na wózku inwalidzkim oraz dziecko niewidome. Nie podejmuje się tematu występowania niepełnosprawności intelektualnej, tak jakby klasy integracyjne czy szkoły specjalne w ogóle nie istniały.

35. A. Pacewicz, T. Merta, *KOSS Podstawowy*, Warszawa: Civitas, 2010, s. 15.
36. *Ibidem*, s. 157-160.
37. *Ibidem*., część II, s. 11.

Relacja płeć a kolor skóry. Obie części podręcznika ukazują obrazy osób o białym kolorze skóry, przedstawiciele innych ras stanowią nieliczne egzemplifikacje. W części pierwszej pojawiają się 4 postacie reprezentujące inne rasy i są to wyłącznie mężczyźni. Przedstawia się ich jednak w ambiwalentnym świetle. Z jednej strony, podręcznik wspomina o ,,pierwszym w historii czarnoskórym" radnym powiatu grodziskiego oraz o pierwszym w historii czarnoskórym prezydencie Stanów Zjednoczonych. Z drugiej strony, ilustracje prezentują postać prezydenta Zimbabwe – Roberta Mugabe, który zarządza państwem w sposób autorytarny, oraz postać prezydenta Iranu – Chomeiniego, który wbrew głoszonym poglądom demokratycznym łamie prawa religijne i prawa kobiet. Druga część analizowanego podręcznika zawiera znacznie więcej fotografii obrazujących różnorodność rasową i płciową. Jednakże umieszczone one zostały w rozdziale pod wymownym tytułem *Jeden świat, wiele problemów*. Najczęściej zdjęcia osób o innym niż biały kolorze skóry przedstawiane są w kontekście ubóstwa i krajów tak zwanego Trzeciego Świata. Analizowane fotografie stanowią egzemplifikację utożsamiania przez autorów podręczników koloru skóry ze statusem społeczno-ekonomicznym mieszkańców danego kraju[38)].

Przeprowadzona pod tym względem analiza wykazuje więc, że jeżeli pojawia się postać człowieka o innym niż biały kolorze skóry, to jest to głównie mężczyzna o władczym usposobieniu. Taki model postrzegania płci sugeruje jednocześnie rolę kobiety powiązanej ze społecznością, którą reprezentują owi mężczyźni. Jest to w domyśle system wartości, w którym kobiecie nie przysługuje stanowisko przywódcze.

Podsumowując, można uznać, iż autorom analizowanych podręczników nie udało się uniknąć przekazywania treści związanych ze zjawiskami: dyskryminacji, marginalizacji, stereotypizacji czy uprzedzeń, które występują wespół z przedstawianiem „tradycyjnych" uwarunkowań społeczno-ekonomicznych krajów i ich mieszkańców, tudzież ich kultur czy religii. Mimo występowania pewnych deficytów w kwestiach równości, warto podkreślić, że podręcznik *KOSS Podstawowy* spełnia wymagania opisane w nowej podstawie programowej, realizowanej na III etapie edukacyjnym z przedmiotu *Wiedza o społeczeństwie*, co czyni go dobrą pozycją edukacyjną na rynku wydawniczym. ◀

38. *Ibidem*, część I, s. 77, 85, 89; część II, s. 82, 84, 99.

3 EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Iwona Chmura-Rutkowska, Marta Mazurek

Poniższy raport zawiera wnioski z analizy jakościowej czterech wybranych podręczników do przedmiotu *Edukacja dla bezpieczeństwa*, po dwa dla III (gimnazjum) i IV etapu edukacji (ponadgimnazjalny)[1] w ramach przyjętej w projekcie perspektywy. Podręczniki wybrano spośród pierwszych trzech na listach podręczników dopuszczonych, reprezentujących różne wydawnictwa (OPERON, Nowa Era, PWN)[2].

Zgodnie z wytycznymi opublikowanymi przez MEN[3], cele kształcenia w ramach przedmiotu dla gimnazjum obejmują: „I. Znajomość powszechnej samoobrony i ochrony cywilnej (...). II. Przygotowanie do działania ratowniczego [co oznacza, że] [u]czeń zna zasady prawidłowego działania w przypadku wystąpienia zagrożenia życia i zdrowia. III. Nabycie umiejętności udzielania pierwszej pomocy (...) w nagłych wypadkach”[4], natomiast cele kształcenia w ramach przedmiotu dla liceum w zakresie podstawowym obejmują: „I. Znajomość struktury obronności państwa (...) II. Przygotowanie do sytuacji zagrożeń. Uczeń zna zasady postępowania w przypadku wystąpienia zagrożenia życia, zdrowia lub mienia; zna zasady planowania i organizowania działań. III. Opanowanie zasad pierwszej pomocy”[5]. W perspektywie przyjętej w projekcie „Gender w podręcznikach” przyjrzałyśmy się treściom kształcenia dotyczącym:

- uczestnictwa i reprezentacji postaci kobiet i mężczyzn w przedstawieniach i omówieniach różnego typu zagrożeń oraz działań z zakresu ochrony ludności i obrony cywilnej;
- sposobom definiowania i prezentowania sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa osobistego dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn;
- sposobom definiowania i prezentowania sytuacji zagrożenia zdrowia i życia, które mogą dotyczyć uczniów i uczennic w codziennym funkcjonowaniu w szkole, w domu i w najbliższym otoczeniu.

W komentarzu do podstawy programowej dla przedmiotu na obu etapach edukacji Piotr Makowski stwierdza, że w związku z obserwowanymi zmianami zachodzącymi w otaczającym świecie potrzebne jest wykształcenie już nie tyle umiejętności przeciwdziałania zagrożeniu zdrowia i życia w wyniku na przykład działań wojennych, co umiejętności radzenia sobie w sytuacjach zagrożeń nowych, związanych z rozwojem cywilizacyjnym. W związku z tym, jak twierdzi „[k]oncepcja tego przedmiotu wyraża się w kompleksowym ujęciu zagadnień bezpieczeństwa z przeniesieniem punktu ciężkości działań edukacyjnych na problematykę zagrożeń pokojowych i sposobów zachowań w sytuacjach zdarzeń o charakterze kryzysowym, w każdym miejscu i czasie”[6].

Sama podstawa programowa dla obu etapów edukacji definiuje takie sytuacje przede wszystkim jako zagrożenia naturalne i techniczne, w niewielkim procencie społeczne. Na poziomie gimnazjum podstawa programowa, a co za tym idzie – treści podręczników skupione są na procedurach i rozwiązaniach or-

1. B. Boniek, A. Kruczyński, Ł. Wrycz-Rekowski, *Ciekawi świata. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2015; M. Borowiecki, Z. Pytasz, E. Rygała, *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa-Łódź: PWN, 2009; J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas 1-3 gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2014; J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era, 2014.
2. http://men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista1.php, dostęp 20.07.2015 r.
3. *Podstawa programowa z komentarzami.* Tom 8: *Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 67-70, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/8c.pdf, dostęp 20.07.2015 r.
4. *Ibidem*, s. 67.
5. *Ibidem*, s. 69.
6. *Ibidem*, s. 71-72.

ganizacyjno-prawnych w kontekście zagrożeń rozumianych i opisywanych przede wszystkim jako sytuacje kryzysowe dla dużych grup ludzi. Mowa jest przede wszystkim o systemach ostrzegania i alarmowania zagrożeń bezpieczeństwa, takich jak: powódź, pożar, skażenia, awarie, wypadki czy katastrofy, a także o strukturze i prawnych ramach ochrony ludności i obrony cywilnej. Drugim ważnym działem są zagadnienia związane z ratownictwem i pierwszą pomocą medyczną. Na poziomie szkół ponadgimnazjalnych wiele wątków zostaje powtórzonych. Zatem uczennice i uczniowie zapoznają się bardzo szczegółowo i teoretycznie z procedurą udzielania pierwszej pomocy oraz z obszernie omawianymi typami formacji wojskowych i środków rażenia, sytuacjami związanymi z awariami instalacji chemicznych, katastrofami budowlanymi, wypadkami komunikacyjnymi, klęskami żywiołowymi itp.

W treściach kształcenia dla IV etapu, podobnie jak na etapach wcześniejszych, brakuje odniesień do wielu zagrożeń społecznych (przestępczości, ubóstwa, migracji, uzależnień, przemocy itp. – wyjątkiem jest tu terroryzm), ale pojawia się nieobecny poprzednio wątek zagrożeń w najbliższym otoczeniu. Zgodnie z podstawą programową uczennica/uczeń: „3) wymienia i charakteryzuje źródła zagrożeń w najbliższym otoczeniu szkoły oraz domu; 4) przedstawia zasady działania w przypadku zagrożeń czasu pokoju (np. awarii, katastrofy komunikacyjnej, budowlanej), podczas przebywania w domu, szkole, miejscu rekreacji i na trasie komunikacyjnej, (...) 7) uzasadnia konieczność przestrzegania zasad bezpieczeństwa własnego i innych ludzi podczas różnorodnych zagrożeń”[7)].

Podstawa w żaden sposób nie odnosi się jednak do zagrożeń istotnych dla młodych osób związanych z ich codziennymi problemami, takimi jak: zażywanie substancji odurzającymi i nielegalny obrót substancjami psychotropowymi, przemoc domowa, zaniedbywanie i krzywdzenie przez opiekunów, przemoc w szkole, nękanie, molestowanie lub agresja psychiczna lub emocjonalna, cyberprzemoc, przemoc fizyczna, seksualna, pedofilia, dyskryminacja z powodu płci, rasy, orientacji seksualnej, wyznania lub pochodzenia etnicznego itp., ale także: depresja, samobójstwa, ryzykowne zachowania w różnych obszarach życia. Nie ma tu mowy również o różnicach płciowych wśród sprawców i ofiar różnego typu zagrożeń bezpieczeństwa, zdrowia i życia, chociaż ze statystyk wynika, że niemal 97% osób skazanych i osadzonych w więzieniach to mężczyźni[8)].

Tak ogólna i pomijająca ważne wątki aktualnych codziennych problemów młodych ludzi podstawa programowa daje duże możliwości autorkom i autorom w kwestii zawartości samych podręczników. Nasza analiza stanowi studium owych autorskich wizji bezpieczeństwa.

Język i rodzaj

Analiza zależności miedzy płcią kulturową a stosowaną w języku formą rodzajową prowadzi do dwóch wniosków. Po pierwsze, autorzy i autorka dokonali starań, aby zachować język neutralny rodzajowo poprzez używanie takich określeń jak: osoba poszkodowana, osoba wychłodzona, osoba chora, ludzie, ludność, a w ćwiczeniach i poleceniach – poprzez stosowanie trybu rozkazującego (wymień, sprawdź, dowiedz się, podzielcie się na grupy). W jednym z podręczników w bezpośrednich zwrotach do uczniów i uczennic stosowany język jest wrażliwy na rodzaj[9)], tzn. używana jest forma *splittingu*, np. „dostrzegłeś/dostrzegłaś”, „zabrałbyś/zabrałabyś” albo wymienione są obie formy rodzajowe – „poproś koleżankę lub kolegę”[10)]. W tym podręczniku zachowana jest także dbałość o dobór odpowiedniej formy rodzajowej w przypadku prezentowania materiału wizualnego, to znaczy, że gdy na ilustracjach zazwyczaj występuje postać żeńska jako udzielająca pierwszej pomocy, to stosowane jest określenie osoba ratująca[11)], natomiast gdy osobą poszkodowaną na ilustracji jest mężczyzną, nazywa się go poszkodo-

7. *Ibidem*, s.70.

8. Zob.: http://www.sw.gov.pl/pl/o-sluzbie-wieziennej/statystyka/, dostęp 20.07.2015r.
9. J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas 1-3 gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2014.
10. *Ibidem*, s. 10, 56, 60.
11. *Ibidem*, s. 68.

wanym[12]. Należy jednak zaznaczyć, że androcentryzm języka przebija we wszystkich analizowanych podręcznikach zawsze, gdy wymieniane są funkcje, zawody czy stanowiska związane z władzą – tu używany jest wszędzie rodzaj męski i męskoosobowy (np. nauczyciel, przewodniczący klasy, strażacy, żołnierze, lekarz, ratownik, pracownicy, dyrektor szkoły, szefowie, wójt, burmistrz, prezydent, starosta, wojewoda).

W związku z tym, że język w tekstach analizowanych podręczników wydaje się neutralny rodzajowo między innymi dlatego, że jest bezosobowy, a osoby niosące pomoc czy dbające o bezpieczeństwo „ludzi/ludności" określa się często poprzez odwołanie do instytucji – służby cywilne, straż, wojsko itp., szczególnie istotna jest warstwa wizualna podręczników – zdjęcia oraz infografiki, które stanowią ilustrację treści językowych oraz ich dopełnienie.

Reprezentacje wizualne ról kobiet i mężczyzn

Analizując role, w jakich w materiałach wizualnych ukazane są postaci kobiece, można wymienić następujące: uczennica, uczestniczka szkolenia OC, ratowniczka OC, pracownica pogotowia, pracownica szpitala polowego, prowadząca auto, ewakuowana, poszkodowana w powodzi, osoba idąca ulicą, mama/opiekunka małych dzieci[13], potencjalna ofiara napaści[14], pacjentka. Postaci męskie natomiast ukazane są w następujących rolach: uczeń, ratownik OC, uczestnik szkolenia OC, kierowca auta, pracownik pogotowia, lekarz, strażnik miejski, policjant, strażak, żołnierz, pracownik centrum zarządzania kryzysowego, pracownik centrum powiadamiania ratunkowego, tonący, rybak, osoba cywilna pracująca przy budowaniu wału przeciwpowodziowego, przedstawiciel władz terenowych, ale także: złodziej, potencjalny napastnik[15] oraz kieszonkowiec[16].

Jak już sygnalizowałyśmy wcześniej, nie rozróżnia się zagrożeń bezpieczeństwa dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn – wszystkich traktuje się jako „ludność" i „ludzi" w niezdefiniowanym wieku, choć w warstwie wizualnej owe różnice są widoczne. Jeśli zaś chodzi o istotne z punktu widzenia projektu inne zmienne krzyżujące się z płcią, trzeba zaznaczyć zupełny brak reprezentacji wizualnej osób z niepełnosprawnością oraz osób starszych.

Na wszystkich ilustracjach każdego typu służby i siły zbrojne reprezentują wyłącznie mężczyźni biali. Tylko w jednym podręczniku widoczne są osoby o nieeuropejskim pochodzeniu i innym niż biały kolorze skóry. Są to: ofiary epidemii cholery w szpitalu polowym na Haiti, osoby oglądające zniszczone auto po zamachu bombowym w Pakistanie, ludzie na ulicy po zamachu bombowym w Jerozolimie, a także 3 osoby pochodzenia azjatyckiego w maskach ochronnych na twarzach, będące ilustracją schematu postępowania w sytuacji kryzysowej, w której należy się ewakuować[17]. Taki dobór ilustracji zastanawia, ponieważ sugerują one, że omawiane sytuacje zagrożenia dla bezpieczeństwa oraz sposoby postępowania, które mają sobie przyswoić uczniowie i uczennice, w niewielkim stopniu dotyczą społeczeństwa polskiego i osób „tutejszych", „takich jak my".

W związku z tym, że w podręcznikach znajdują się rozdziały dotyczące zagrożeń bezpieczeństwa spowodowanych powodzią, pożarem, wyciekiem szkodliwych substancji chemicznych (gimnazjum), a także z atakiem terrorystycznym i konfliktami zbrojnymi (IV etap edukacji), zarówno w materiale językowym, jak i wizualnym dominują postaci męskie, przy czym są to mężczyźni najczęściej ubrani w mundury służb, w których pracują.

12. *Ibidem*, s. 70-71.
13. J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, s. 66
14. *Ibidem*, s. 89.
15. *Ibidem*, s. 89, 90.
16. J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik z ćwiczeniami*, s. 16.
17. B. Boniek, A. Kruczyński, Ł. Wrycz-Rekowski, *Ciekawi świata*, s. 67, 75, 77, 88.

Ilustracja 1.

Źródło: B. Boniek, A. Kruczyński, Ł. Wrycz-Rekowski, *Ciekawi świata. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2015, s. 122.

Mężczyźni prezentowani są jako ci, którzy niosą pomoc i działają w trakcie kryzysu czy katastrofy (inna sprawa, że jako żołnierze w konfliktach zbrojnych czynnie uczestniczą). Są oni zatem przedstawiani zarówno w rolach potencjalnych napastników, jak i przedstawicieli zawodów zaufania publicznego (lekarzy) czy służby publicznej (strażaka, żołnierza, OC).

Każdy z podręczników zawiera rozdziały poświęcone zasadom udzielania pierwszej pomocy. Omówieniu zasad zawsze towarzyszy materiał wizualny – grafiki lub ilustracje rzeczywistych młodych osób prezentujących sposób wykonywania instrukcji. W tych materiałach instruktażowych osoba ratująca jest w przeważającej większości płci żeńskiej albo występuje zrównoważona reprezentacja płci, co ilustrują poniższe przykłady.

Ilustracja 2.

Źródło: B. Boniek, A. Kruczyński, Ł. Wrycz-Rekowski, *Ciekawi świata. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2015, s. 142.

Ilustracja 3.

Źródło: M. Borowiecki, Z. Pytasz, E. Rygała, *Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa-Łódź: PWN, 2009, s. 23.

Podobnie jest w materiałach wizualnych dotyczących niesienia pierwszej pomocy. Występują w nich kobiety jako te, które widząc i reagując na potrzebę przyjścia z pomocą osobie leżącej na

chodniku, udzielają pierwszej pomocy i wzywają zazwyczaj służby profesjonalnie do tego przygotowane, które tę pomoc skutecznie i ostatecznie niosą – te z kolei reprezentują mężczyźni.

Ilustracja 4.

Źródło: J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 147.

Pomoc przy wypadkach, wymagająca interwencji z użyciem sprzętu, niemal zawsze ilustrowana jest postaciami męskimi. Występuje zauważalny podział sfer działań na rzecz bezpieczeństwa. Instytucje i służby reprezentują przede wszystkim mężczyźni działający w zorganizowanych grupach i dysponujący zaawansowanym technologicznie sprzętem. Kobiety dominują w wizualnych reprezentacjach jako osoby działające indywidualnie, bez sprzętu, w bezpośrednim kontakcie z ciałem. Mężczyźni prezentowani są jako część publicznego, formalnego systemu państwa, natomiast kobiety jako prywatne jednostki ratujące zdrowie i życie w odruchu troski i obowiązku.

Ilustracja 5.

Źródło: B. Boniek, A. Kruczyński, Ł. Wrycz-Rekowski, *Ciekawi świata. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2015, s. 44.

Ilustracja 6.

Źródło: B. Boniek, A. Kruczyński, Ł. Wrycz-Rekowski, *Ciekawi świata. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2015, s. 121.

Ilustracja 7.

Źródło: B. Boniek, A. Kruczyński, Ł. Wrycz-Rekowski, *Ciekawi świata. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2015, s. 41.

Nieco lepiej pod względem reprezentacji kobiet w służbach dbających o bezpieczeństwo jest podręcznik *Żyję i działam bezpiecznie* autorstwa J. Słomy. Mamy zatem reprezentację kobiet pracujących w służbach: wojskowej, ratownictwa medycznego i pomocy humanitarnej oraz osobny podrozdział zatytułowany *Służba wojskowa kobiet*. Niestety, zamieszczono w nim mocno nieaktualne statystyki sprzed siedmiu lat – obecnie kobiet w Siłach Zbrojnych RP jest trzy razy więcej[18]:

18. Stan na dzień 01.01.2015 r.: „Zawodową służbę wojskową w Siłach Zbrojnych RP we wszystkich trzech korpusach osobowych pełni 3 606 żołnierzy - kobiet. Kobiety stanowią 3,73 % żołnierzy pełniących służbę (…). W szkołach wojskowych, w tzw. służbie kandydackiej, uczy się 420 kandydatek". Portal internetowy: Wojsko Polskie, Departament Komunikacji Społecznej, http://www.wojsko-polskie.pl/pl/sily-zbrojne-rp/wojskowa-sluzba-kobiet/statystyki/31669,statystyki.html, dostęp 20.07.2015 r.

W Polsce kobiety pełnią służbę wojskową ochotniczo. Praktycznie wszystkie stanowiska w wojsku są dla nich dostępne; jedyne ograniczenia wynikają z konieczności ochrony kobiet w ciąży i po urodzeniu dziecka. Kobiety służą we wszystkich rodzajach sił zbrojnych oraz w MON, w trzech korpusach kadry zawodowej (szeregowych, podoficerów, oficerów). (…) W 2008 r. w polskiej armii służyło ponad 1100 kobiet, a naukę w szkołach wojskowych różnych typów pobierało ponad 450 pań[19].

W tekście wymieniono szczególne uprawnienia kobiet w wojsku, ale nie podano informacji, że w Polsce kobiety mają możliwość podjęcia nauki w szkołach wojskowych dopiero od roku 1999.

Ilustracja 8.

Szpital polowy w Ghazni, Afganistan

Źródło: J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 33 (na następnej stronie: ilustracja 9 – s. 50, ilustracja 10 – s. 22).

19. J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, s. 22.

Ilustracja 9.

Ewakuowani po eksplozjach gazu w budynkach mieszkalnych, Zielona Góra, listopad 2010 r.

Ilustracja 10.

W siłach zbrojnych coraz większą rolę odgrywają kobiety

RAPORT

Zagrożenie bezpieczeństwa osobistego dziewcząt i chłopców

W podręczniku *Żyję i działam bezpiecznie* Jarosław Słoma – w przeciwieństwie do autorów i autorki pozostałych analizowanych książek – uwzględnia i analizuje zagrożenia społeczne, w tym:

> **socjalne (np. bezrobocie, ubóstwo, bezdomność, marginalizacja społeczna); psychospołeczne (np. narkomania, alkoholizm); demograficzne (np. przeludnienie, niż demograficzny, masowe migracje ludności spowodowane zamieszkami, działaniami wojennymi, sytuacją ekonomiczną, rozwojem epidemii); terroryzm; przestępczość zorganizowaną; korupcję[20],**

a także poświęca sporo miejsca różnym, powszechnym, codziennym zagrożeniom bezpieczeństwa osobistego, uwzględniając specyfikę sytuacji kobiet i mężczyzn.

Drugim ciekawym wątkiem, w którym – niestety – uwidoczniły się stereotypy, jest rozdział zatytułowany *Zagrożenia bezpieczeństwa osobistego*, z których autor do opisu wybrał:

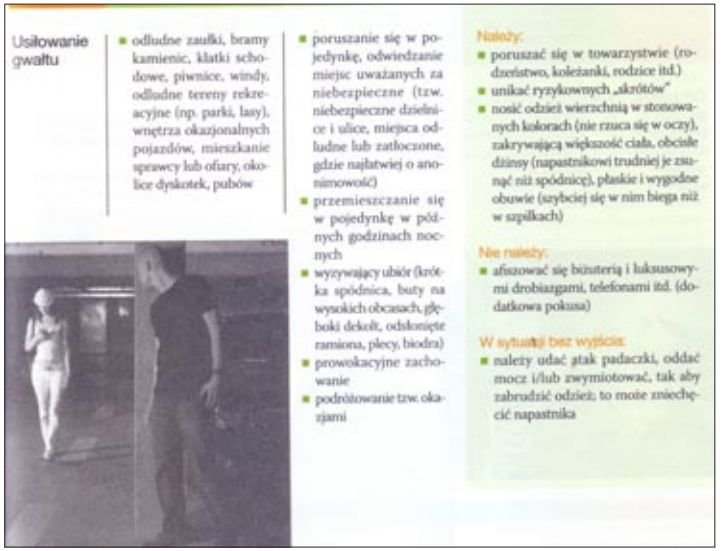
> **kradzież kieszonkową, napad rabunkowy, pobicie, usiłowanie gwałtu, uprowadzenie, kidnaping, odurzenie środkiem psychoaktywnym wbrew woli, napad na mieszkanie, wtargnięcie napastnika do domu, internet[21].**

W części dotyczącej usiłowania gwałtu zostały bezrefleksyjnie zreprodukowane szkodliwe mity dotyczące przemocy wobec kobiet, według których: gwałciciel to osoba nieznana ofierze, gwałty mają miejsce zazwyczaj w „odludnych zaułkach", ubiór kobiety i jej zachowanie może prowokować do gwałtu lub ją przed nim ochronić, biżuteria lub telefon są dodatkową „pokusą" do gwałtu itp. Lista miejsc, których należy unikać, oraz strojów, jakich nie należy nosić (przy czym są to elementy ubioru kojarzone z podkreślaniem kobiecości – tu określone jako „wyzywające"), przy jednoczesnym braku instrukcji, w jaki sposób się zachować i jak reagować w sytuacji potencjalnej napaści, sugeruje, że kobieta – ofiara gwałtu sama go prowokuje swoją obecnością w nieodpowiednim miejscu, „wyzywającym" wyglądem i zachowaniem.

20. *Ibidem*, s. 58.
21. *Ibidem*, s. 87-92.

Miejsca, w których należy zachować ostrożność: odludne zaułki, bramy kamienic, klatki schodowe, piwnice, windy, odludne tereny rekreacyjne (np. parki, lasy), wnętrza okazjonalnych pojazdów, mieszkanie sprawcy lub ofiary, okolice dyskotek, pubów. Okoliczności sprzyjające: poruszanie się w pojedynkę, odwiedzanie miejsc uważanych za niebezpieczne (dzielnice i ulice, miejsca odludne lub zatłoczone, gdzie najłatwiej o anonimowość); przemieszczanie się w pojedynkę w późnych godzinach nocnych; wyzywający ubiór (krótka spódnica, buty na wysokich obcasach, głęboki dekolt, odsłonięte ramiona, plecy, biodra); prowokacyjne zachowanie; podróżowanie tzw. okazjami[22].

Ilustracja 11.



Źródło: J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Warszawa: Nowa Era, 2014, s. 89.

22. *Ibidem*, s. 89.

Stąd lista proponowanych przez autora sposobów przeciwdziałania gwałtowi:

> **Należy: poruszać się w towarzystwie (rodzeństwo, koleżanki, rodzice itd.), unikać ryzykownych skrótów, nosić odzież wierzchnią w stonowanych kolorach (nie rzuca się w oczy), zakrywającą większą część ciała, obcisłe dżinsy (napastnikowi trudniej je zsunąć niż spódnic), płaskie i wygodne obuwie (szybciej się w nim biega niż w szpilkach). Nie należy: afiszować się biżuterią i luksusowymi drobiazgami, telefonami itd. (dodatkowa pokusa). W sytuacji bez wyjścia: należy udać atak padaczki, oddać mocz i/lub zwymiotować, tak aby zabrudzić odzież; to może zniechęcić napastnika[23].**

Wszystkie te stwierdzenia są niezgodne z wiedzą na temat najczęstszego kontekstu i przebiegu przestępstwa zgwałcenia oraz realnych możliwości zachowania bezpieczeństwa przez ofiarę. Są one elementem mechanizmu przerzucania winy na ofiary gwałtu, za który – jak wynikałoby z listy instrukcji, czego dziewczyna/kobieta nie powinna robić, żeby do gwałtu nie doszło – odpowiedzialność ponosi właśnie ona.

Podobne przerzucanie odpowiedzialności na ofiary jest obecne w innym z analizowanych podręczników:

> **Należy pamiętać, że dokonywany przez sprawców wybór ofiar nie jest przypadkowy. Na wybór danej osoby jako potencjalnej ofiary mogą wpływać jej cechy fizyczne (to, że jest nietrzeźwa, pod wpływem innych środków odurzających bądź psychoaktywnych, słabsza fizycznie, chora, niepełnosprawna, aktualny stan psychiczny (zamyślenie, roztargnienie) lub posiadanie wartościowych przedmiotów[24].**

W żadnym z podręczników nie analizuje się zachowania, wyglądu i stanu psychicznego sprawcy, narracja skupiona jest na zachowaniu i wyglądzie ofiary. W żadnym z podręczników nie wspomina się o przemocy domowej i przemocy w bliskich związkach. Kwestia nierówności, dominacji i władzy nie jest poruszana w żadnym z podręczników, aczkolwiek w jednym przypadku, w kontekście rodzaju zagrożenia nazwanego „Internet", autor poza okolicznościami sprzyjającymi, takimi jak „łatwowierność, wylewność, depresja, stany lękowe, poczucie braku sensu życia, apatia, kłopoty w rodzinie, szkole, pracy, zawiedziona miłość

23. *Ibidem*, s. 89.
24. B. Boniek, A. Kruczyński, Ł. Wrycz-Rekowski, *Ciekawi świata*, s. 83.

itd." sygnalizuje, że można spotkać się z dyskryminacją i przemocą seksualną[25].

Przemocy w szkole poświęcona jest jedynie część rozdziału w jednym z analizowanych podręczników do edukacji ponadgimnazjalnej zatytułowana *Zagrożenia terrorystyczne. Zagrożenia w szkole*[26]. Ponownie, jak w przypadku gwałtu, pod pozorem zdroworozsądkowych rad znajdują się stwierdzenia obnażające brak wiedzy o stanie psychicznym i możliwościach działania ofiary dręczenia, mechanizmie „zmowy milczenia" rówieśników czy częstego braku wsparcia ze strony dorosłych. Nie ma też mowy o prewencyjnych i interwencyjnych działaniach skierowanych wobec sprawców przemocy i najbliższego otoczenia.

Wnioski i rekomendacje

W analizowanych podręcznikach do *Edukacji dla bezpieczeństwa* zagrożenie stanowią przedmioty (bomby, miny, czołgi), technologie (Internet, telefony komórkowe), miejsca (ciemne zaułki, dyskoteki, miejsce prowadzenia działań wojennych); ubrania (krótka spódniczka, wysokie obcasy), a nie człowiek, jego nienawiść, brak akceptacji dla inności czy pogarda wobec słabszych.

W przypadku przedstawionych typów zagrożeń dla bezpieczeństwa osobistego w czasie pokoju uderzające jest skupienie uwagi na cechach potencjalnej ofiary i jej „słabościach", a co za tym idzie, następuje stygmatyzacja ofiar napaści/gwałtu i reprodukcja mitów na temat przemocy seksualnej wobec kobiet. Brak jest skupienia na sprawcach i omówieniu motywów gwałtu oraz ich kontekstu, innego niż nieostrożne zachowanie/postępowanie ofiar (w podręcznikach ofiary są przedstawione jako dziewczęta/kobiety).

Wskazane byłoby włączenie do tematyki bezpieczeństwa osobistego tematów związanych z zagrożeniami w najbliższym otoczeniu dziecka i młodego człowieka, takimi jak zażywanie

25. J. Słoma, *Żyję i działam bezpiecznie. Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, s. 91.
26. *Ibidem*, s. 105-106.

substancji odurzających, nielegalny obrót substancjami psychotropowymi, przemoc domowa, zaniedbywanie i krzywdzenie przez opiekunów, przemoc w szkole, nękanie, molestowanie, agresja psychiczna lub emocjonalna, cyberprzemoc, przemoc fizyczna, seksualna, pedofilia, dyskryminacja z powodu płci, rasy, orientacji seksualnej, wyznania lub pochodzenia etnicznego, itp., ale także depresja, samobójstwa, ryzykowne zachowania w różnych obszarach życia.

Zalecane jest nie tylko uaktualnienie podręcznikowych odniesień do rzeczywistości (np. aktualne statystyki, równomierna reprezentacja osób obu płci oraz z różnych grup wiekowych, a także o różnym stopniu (nie)pełnosprawności), ale również zniesienie dysproporcji uwagi poświęcanej zagrożeniom w czasie wojny, spowodowanym katastrofami naturalnymi i technicznymi wobec braku rzetelnego omówienia potencjalnych zagrożeń dla bezpieczeństwa uczniów i uczennic w ich codziennym życiu i funkcjonowaniu. Ta dysproporcja, połączona ze znikomą reprezentacją kobiet pełniących istotne role w omawianych rodzajach działań na rzecz bezpieczeństwa, może skutkować tym, że zwłaszcza uczennicom trudno jest się identyfikować z treściami zawartymi w podręcznikach, wyobrażać sobie siebie jako osoby sprawcze, niosące realną i znaczącą pomoc, ratujące siebie i innych, co w konsekwencji może zniechęcać do samego przedmiotu, jak i utrudniać przyswajanie wiedzy z jego zakresu. ◀

Bibliografia

Podstawa programowa z komentarzami. Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, s. 67-70, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/8c.pdf, dostęp 20.07.2015 r.

Wojsko Polskie, Departament Komunikacji Społecznej, http://www.wojsko-polskie.pl/pl/siły-zbrojne-rp/wojskowa-sluzba-kobiet/statystyki/31669,statystyki.html, dostęp 20.07.2015 r.

4 PODSTAWY PRZEDSIĘBIORCZOŚCI – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek, Joanna Szafran, Natalia Ulaniecka

Wstęp

Wiek XXI i dynamika zmian, jakie zachodzą na świecie – dotyczących między innymi technologii, komunikacji masowej czy przeobrażeń rynku pracy – zmusza współczesnego człowieka do nieustannej aktywności, przejawiającej się w takich aspektach życia codziennego, jak samokształcenie czy przedsiębiorczość. Cechy te z pewnością umożliwiają dostosowanie się do wymogów otoczenia[1]. Stąd też można zauważyć w edukacji trend ku wyszkoleniu nowej generacji przedsiębiorczych osób, które będą przygotowane do kreatywnego przystosowywania się do ciągle zmieniającego się świata. *Podstawy przedsiębiorczości* jako przedmiot nauczania zostały wprowadzone po raz pierwszy w roku 1947 w Stanach Zjednoczonych, na poziomie studiów wyższych, w Harvard Business School[2], w Polsce jednak dopiero od niedawna można zauważyć wzrost zainteresowania nauczaniem przedsiębiorczości na niższych poziomach edukacyjnych, zaczynając od przedszkola.

Pomimo zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006, który definiuje postawę przedsiębiorczą jako „charakteryzującą się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością oraz innowacyjnością nie tylko w życiu osobistym, ale również w życiu społecznym i w pracy", warto podkreślić, że postawa ta silnie wiąże się z motywacją i determinacją w dążeniu do osiągania założonych celów osobistych, wspólnych, prywatnych czy zawodowych[3]. Wspólną dla wielu definicji przedsiębiorczości można uznać dominację ujęcia *stricte* ekonomicznego, postrzegającego przedsiębiorczość jako „ciągłe poszukiwanie oraz realizowanie możliwości wprowadzenia na rynek nowego lub ulepszonego produktu, obniżenia kosztów czy osiągnięcia dodatkowych przychodów, a także podejmowanie ryzyka oraz inwestowanie czasu i pieniędzy w celu odniesienia sukcesu rynkowego"[4]. Ekonomiczne postrzeganie przedsiębiorczości wynika głównie z nastawienia na zysk i potencjalnych korzyści dla samych osób przedsiębiorczych, jak i gospodarki. Rozszerzając powyższe ujęcie, należy podkreślić znaczenie koncepcji wskazujących na konieczność powiązania działań instrumentalnych, dążących do zysku, z uwarunkowaniami społecznymi i psychologicznymi. Taki nurt reprezentuje na przykład Francesco Ferrante, który zastępuje przedsiębiorczość terminem „talent przedsiębiorczy" i definiuje go jako „umiejętność odkrycia, selekcji, zrozumienia, interpretacji i wykorzystania danych niezbędnych do podjęcia decyzji w niepewnym świecie w celu wykorzystania szans życiowych"[5]. Autor podkreśla znaczenie nie tylko wiedzy formalnej, lecz również tej zdobytej nieformalnie i związanej z zasobami oraz z systemem wsparcia, jakimi dysponuje jednostka. Znaczenie tych zasobów dla rozwoju przedsiębiorczości wskazuje Jerome A. Katz, który określa przedsiębiorczość jako zbiór zawierający w sobie między innymi takie zagadnienia, jak: postawy przedsiębiorcze, zakładanie firmy, finanse firmy, wielkość i rodzaj firmy, łącząc te zagadnienia z wiedzą praktyczną. Co warto podkreślić, Katz wskazuje również na konieczność wzmocnienia przedsiębiorczości kobiet, osób z niepełnospraw-

1. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków-Białystok: Impuls 2013, s. 159.
2. J.M. Katz za: A. Klucznik-Törő, *Nauczanie przedsiębiorczości w świetle światowej literatury przedmiotu*, „e-mentor" 2012, nr 5 (47), Central and Eastern European Online Library, www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/47/id/966, dostęp 21.07.2015 r.
3. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006, w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32006H0962, dostęp 26. 05. 2015.
4. M. Belka (red.), *Ekonomia stosowana. Podręcznik do podstaw przedsiębiorczości*, wyd. VIII, Warszawa: Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości, 2009, s. 7-15.
5. F. Ferrante, za: A. Klucznik-Törő, *Nauczanie przedsiębiorczości*.

nościami, różnego typu mniejszości czy przedsiębiorczości etnicznej[6].

Szczególnie istotne wydaje się nauczanie przedsiębiorczości ukierunkowane na grupy wykluczone i marginalizowane na rynku pracy, które nie posiadają odpowiednich zasobów do przejmowania inicjatywy we własnym życiu. Jak pokazują badania między innymi David G. Blanchflower i Andrew J. Oswald, na pytanie o preferencje bycia zatrudnionym jako pracownik/pracowniczka czy jako pracodawca/pracodawczyni, większość z respondentów (70%) odpowiedziała, że chce być pracodawcą/pracodawczynią, osobą samozatrudnioną[7]. Również z badań Marilyn L. Kourilsky i Williama B. Walstada, prowadzonych nad przedsiębiorczością grup wykluczonych wynika, że 60% kobiet i 75% młodych o ciemnym kolorze skóry deklarowało chęć samozatrudnienia[8]. Podobne tendencje obserwuje się w zakresie deklaratywności w samozatrudnieniu u osób z niepełnosprawnościami. Jednak, jak podkreślają badacze, pomimo znaczącej grupy osób zagrożonych wykluczeniem, wśród chętnych do założenia własnej firmy tylko niewielu udaje się osiągnąć sukces w tej dziedzinie.

Badania Sandera Wennekersa, Andre van Stela, Roy'a Thurika i Paula Reynoldsa potwierdziły dominujący pogląd o większej aktywności w zakresie przedsiębiorczości wśród mężczyzn. Badacze ci dowiedli, że dwukrotnie więcej mężczyzn niż kobiet jest skłonnych założyć nową firmę. Również mężczyźni byli bardziej skłonni do zakładania spółek i do działania zespołowego, natomiast kobiety częściej wybierały działalność jednoosobową[9]. Warto tutaj jednak zaznaczyć, że Polki wykazują się relatywnie dużą przedsiębiorczością, nawet na tle rozwiniętych krajów

6. J.A. Katz, *Endowed Positions: Entrepreneurship and Related Fields*, "Entrepreneurship Theory and Practice" 1991, nr 3 (15), s. 53-67.
7. D.G. Blanchflower, A.J. Oswald, *What makes a young Entrepreneur?* w: A. Furlong (red.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*, New York: Routledge, 2009, s. 2-58.
8. M.L. Kourilsky, W.B. Walstad, *Entrepreneurship and Female Youth: Knowledge, Attitudes, Gender Differences and Educational Practices*, "Journal of Business Venturing" 1998, nr 13, s. 77-88.
9. S. Wennekers, A. van Stel, R. Thurik, P. Reynolds, *Nascent Entrepreneurship and the Level of Economic Development*, „Small Business Economics" 2005, nr 3 (24), s. 293-309.

europejskich[10]. Wysoki wskaźnik zakładania własnych (głównie jednak jednoosobowych) firm przez kobiety w Polsce jest pokłosiem tego, że – jak zauważa Ewa Lisowska – samozatrudnienie kobiet często ma charakter ucieczki przed dyskryminacją i bezrobociem[11]. Poza tym jest szansą na lepsze godzenie pracy z rodziną, co stanowi jeden z istotnych – wobec sytuacji kobiet pracownic – argumentów[12]. Inną kwestią jest natomiast to, że wciąż utrzymują się różnice współczynnika aktywności zawodowej ze względu na płeć. Jak pokazują dane Głównego Urzędu Statystycznego, to kobiety bardziej niż mężczyźni są narażone na bezrobocie, zarówno w kontekście problemów ze znalezieniem pierwszej pracy, jak i tym spowodowanym zwolnieniem. Ponadto, pomimo tego, iż procentowy udział Polek pracujących zawodowo stale rośnie, to nadal jest on jednym z najniższych w Europie[13].

Przyczyną takiej sytuacji jest głównie brak wiedzy związanej z problematyką biznesu, z możliwościami, jakie daje samozatrudnienie, finansami w biznesie czy wciąż zbyt mała liczba projektów edukacyjnych skierowanych do konkretnych grup odbiorców (kobiet, osób z niepełnosprawnościami, grup etnicznych etc.), ujmujących specyfikę ich funkcjonowania na rynku pracy. Z jednej strony można zauważyć wzrost zainteresowania problematyką samozatrudnienia i budowania postaw przedsiębiorczych wśród grup marginalizowanych (między innymi w polityce Unii Europejskiej), z drugiej – nadal obserwuje się silne bariery psychologiczne w samozatrudnieniu.

Istotny w tej kwestii przekaz niosą badania Fiona Wilson czy Jeffreya E. McGee, które jasno wskazują, że wiedza i umiejętności są niewystarczające do tego, aby zostać osobą przedsiębiorczą, założyć własną firmę czy osiągnąć sukces finansowy.

10. E. Lisowska, *Przyszłość pracy a kobiety*, w: E. Bendyk, E. Lisowska (red.), *Przyszłość pracy*, Warszawa: SGH, 2006, s. 33-34.
11. *Ibidem*, s. 34-35.
12. B. Balcerzak-Paradowska, D. Głogosz, I. Hebda-Czaplicka, B. Kołaczek, *Przekształcenia własnościowe a aktywność zawodowa kobiet. Zmiany i uwarunkowania*, w: B. Balcerzak-Paradowska, (red.), *Praca kobiet w sektorze prywatnym. Szanse i bariery*, Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2003, s. 111.
13. *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Główny Urząd Statystyczny: Warszawa 2012.

Niezbędna też jest wiara we własną skuteczność (*self-efficacy*) – i to nie tylko „ogólna" wiara w siebie (*general self-efficacy*), ale w szczególności wiara we własne umiejętności przedsiębiorcze (*entrepreneurial self-efficacy*)[14].

W tym miejscu trzeba odwołać się do badań Fiony Wilson, która udowodniła, że pomimo posiadania mniejszych oczekiwań wobec swojego sukcesu zawodowego niż mężczyźni (jak potwierdzają liczne badania), co wynika z historycznych, stereotypowo ujmowanych ról społecznych[15], w porównaniu z mężczyznami kobiety bardziej pozytywnie reagują na programy ukierunkowane na rozwój przedsiębiorczości (budowanie postaw przedsiębiorczych, rozwijające kreatywność, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, budujące i wzmacniające wiarę we własne umiejętności etc.). Niemniej jednak, mimo statystycznie lepszego wykształcenia kobiet[16], wciąż istnieje nadreprezentacja mężczyzn na stanowiskach kierowniczych czy w polityce[17]. Predyspozycje do objęcia prestiżowych stanowisk i funkcji utożsamiane są z cechami, które stereotypowo uznawane są za męskie, np. stanowczością, odwagą i konsekwencją. Co więcej, w społecznej opinii cechy traktowane (niesłusznie) jako typowo męskie mają wyższość nad przymiotami przypisywanymi zwyczajowo kobietom i to one właśnie uważane są za predestynujące do sukcesu[18]. Tendencja ta wskazuje na powszechność ujmowania pewnych grup cech osobowości i zawodów w kategoriach męskie–żeńskie, przy pomijaniu różnic indywidualnych na rzecz różnic stereotypowo skorelowanych z płcią. Skutkuje to łatwo zauważalną tendencją – zawody uznawane za kobiece mieszczą się w ramach segmentu drugorzędnego rynku pracy (jako mało prestiżowe, słabo opłacane i z ograniczonymi perspektywami na awans i rozwój zawodowy)[19]. Tym samym, wybierając tradycyjnie przypisywaną kobietom ścieżkę edukacyjno-zawodową, opartą na wzorcach i stereotypach kulturowych, kobiety już na samym początku zajmują gorsze miejsce na rynku pracy. Do podobnych wniosków doszli autorzy publikacji *Women on the Polish Labor Market*, stwierdzając, że to właśnie tradycyjny podział na zawody „kobiece" (które w większości są mniej atrakcyjne) i „męskie" wpływa w znaczącym stopniu na gorszą pozycję zawodową kobiet[20]. Poza tym kobiety często świadome wybierają miejsca pracy, które są mniej perspektywiczne, ale za to zdominowane przez kobiety. Głównym argumentem jest w tym wypadku założenie, że prawdopodobnie łatwiej będzie im pogodzić życie zawodowe z rodzinnym, jako że rozwiązania organizacyjne związane z macierzyństwem są już w tych miejscach pracy z reguły wdrożone i realizowane.

Jak pisze Danuta Duch-Krzysztoszek: „Kulturowe wyobrażenie o kobietach jako uczuciowych, wrażliwych, łagodnych, delikatnych w 'naturalny' sposób wyznacza im prace o charakterze opiekuńczym tak w rodzinie, jak i sferze publicznej. Mężczyźni 'obdarzeni' zmysłem technicznym sprawdzą się na studiach inżynierskich i zajmą się domowym samochodem"[21]. Sporządzona przez Krzysztofa Arcimowicza analiza treści seriali i reklam pod kątem obrazu aktywności zawodowej kobiet wskazuje, że telewizyjny przekaz wzorców żeńskich postaw zawodowych również

14. Zob.: A. Klucznik-Törő, *Nauczanie przedsiębiorczości*.
15. Por.: A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman, 1997; A. Bandura, *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, „Child Development" 1994, nr 1 (72), s. 187-206; J. Eccles, *Understanding women's educational and occupational choices*, "Psychology of Women Quarterly" 1994, nr 18, s. 585-609.
16. Więcej na ten temat zob. Z. Sadowski, *Kobiety na rynku pracy w Polsce – wybrane zagadnienia*, w: U. Feltynowska (red.), *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn na rynku pracy w praktyce: ekonomiczne i społeczne uzasadnienia równouprawnienia kobiet i mężczyzn na rynku pracy*, Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, 2005, s. 32-36.
17. Por. R. Siemieńska (red.), *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2003. Por. B. B. Budrowska, D. Duch, A. Titkow, *Szklany sufit – bariery i ograniczenia karier polskich kobiet*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2003.
18. B. Budrowska, D. Duch, A. Titkow, *Szklany sufit*, s. 8-12.
19. J. Mazur-Łuczak, *Kobiety na rynku pracy*, Poznań: Wyższa Szkoła Humanistyczna i Nauk Dziennikarskich, 2010, s. 25-26. Por. A. Musiał- Paczkowska, *Segmentacja rynku pracy*, Politechnika Łódzka, s. 73-78, http://mikroekonomia.net/system/publication_files/1325/original/5.pdf?1315307321, dostęp 15.02.2013r.
20. M. Ingham, H. Ingham, H. Domański (red.), *Women on the Polish Labor Market*, Budapest: Central European University Press, 2001, s. 9.
21. D. Duch-Krzysztoszek, *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN, 2007, s. 38.

oparty został na tym wyobrażeniu[22]. Podobny podział pojawia się także w literaturze i – co szczególnie ważne z uwagi na rodzaj przeprowadzonych badań – w treści podręczników szkolnych. Stereotypowy obraz kobiet w podręcznikach szkolnych jest wyrazem owych konstruktów społecznych i jako przekaz kulturowy zdecydowanie wpływa na reprodukcję stereotypowego postrzegania rodzajów aktywności poprzez pryzmat płci[23].

Z badań Sanjiba Chowdhury i Megan L. Endres dotyczących znaczenia wiary we własne możliwości i jej znaczenia dla efektywnej edukacji wynika, że osoby postrzegające naukę przedsiębiorczości jako pozytywne doświadczenie wykazywały wyższe wyniki w postrzeganiu własnych możliwości niż osoby, które aktywność tę uważały za nieciekawą i mało angażującą[24]. Wniosek, jaki wynika z powyższych badań, to konieczność dostosowania podręczników szkolnych do potrzeb zróżnicowanych grup społecznych, uwzględniająca specyfikę ich funkcjonowania między innymi na poziomie społecznym, etnicznym czy psychologicznym. Stąd pojawiła się potrzeba weryfikacji podręczników szkolnych do nauczania przedsiębiorczości w polskich szkołach.

22. K. Arcimowicz, *Obraz aktywności zawodowej kobiet i ich relacji rodzinnych w polskich serialach telewizyjnych*, w: C. Sadowska-Snarska, Tchon Lin (red.), *Godzenie pracy z rodziną w kontekście aktywizacji zawodowej kobiet*, Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, 2008, s. 169-184. Por. E. Lisowska, *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa: SGH, 2008, s. 90-95.

23. Por. E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010, s. 216-235, 281-287, 307-308. Por. G. Lasoń-Kochańska, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar topiczny*, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, 2012. Por. E. Lisowska, *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, s. 83-90.

24. Za: F. Wilson, J. Kickul, D. Marlino, *Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Educatio*n, "Entrepreneurship Theory and Practice" 2007, nr 3 (31), s. 391.

Pytania badawcze i metodologia badań

W procesie analizy treści zawartych w podręcznikach na różnych poziomach edukacji wyodrębniono następujące problemy badawcze:

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

2) Na ile zawarte w podręcznikach treści i ilustracje promują wielostronny rozwój zarówno dziewczynek, jak i chłopców?

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

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

5) Z jakimi innymi cechami powiązane są i krzyżują się stereotypy związane z płcią (wiek, pochodzenie etniczne, niepełno/sprawność, itp.)?

Również w odniesieniu do podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN z przedmiotu *Podstawy przedsiębiorczości* przeanalizowano treści pod kątem wspomnianych problemów badawczych. Autorki publikacji, w oparciu o rozmowy z nauczycielami przedmiotu oraz dyrektorami placówek, wybrały 4 najczęściej wykorzystywane w nauczaniu pozycje[25].

W procesie badań ilościowych i jakościowych analizowane były zarówno teksty właściwe podręczników, teksty źródłowe, infografiki, ilustracje, zadania, ćwiczenia, mapy i schematy. Najczęstszym materiałem do analizy były teksty i powiązane z nimi ilustracje oraz ilustracje z opisem (osobnym komentarzem).

25. J. Korba, Z. Smutek, *Podstawy przedsiębiorczości*, Gdynia: Operon, 2012; Z. Makieła, T. Rachwał, *Krok w Przedsiębiorczość*, Warszawa: Nowa Era, 2012; M. Borowiec, S. Dorocki, W. Kilar, M. Płaziak, A.I. Szymańska, A. Świętek, P. Wilczyński, *Przedsiębiorczość w praktyce. Podręcznik do podstaw przedsiębiorczości i ekonomii dla szkół ponadgimnazjalnych (zakres podstawowy)*, Poznań: Fundacja Wrota Edukacji-EduGate, 2014; P. Krzyszczyk, *Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik. Zakres podstawowy. Szkoła ponadgimnazjalna*, Gdynia: Operon, 2012.

RAPORT

Analiza ilościowa

Analizując płeć autorek/ów cytowanych materiałów (testów, utworów) źródłowych lub przywoływanych teorii i koncepcji we wszystkich analizowanych podręcznikach przedmiotu *Podstawy przedsiębiorczości* można zauważyć, iż **udział kobiet jest znikomy**. Na 15 autorów cytowanych tekstów źródłowych i utworów literackich przypada jedna kobieta, na 12 autorów tekstów przywołanych w literaturze uzupełniającej również przypada jeden tekst autorki i na 10 przywołanych teorii wszystkie zostały stworzone przez mężczyzn.

Warto podkreślić, iż w analizowanych podręcznikach tekst pisany był w znacznej części (60%) w sposób **neutralny płciowo**. Jednak zastanawiające jest, iż podczas gdy mężczyźni opisywani byli przy użyciu rodzaju męskiego/męskoosobowego (41,8%) lub nijakiego (56,6%), to **w przypadku kobiet** jedynie w 16,1% sytuacji użyto rodzaju żeńskiego/niemęskoosobowego, w 65,3% rodzaju nijakiego, a aż **w 16,9% tekstu opisywane były przy pomocy rodzaju męskiego/męskoosobowego**!

Istotnym statystycznie okazał się związek między płcią a relacjami z innymi. Co istotne, grupy obupłciowe, o ile pojawiała się takowa ocena, za każdym razem oceniane były negatywnie (zazwyczaj były to sytuacje związane ze strajkiem, kradzieżą – przyp. Autorki). Obie płcie ukazywane samodzielnie oceniane były pozytywnie pod kątem ich relacji z innymi ludźmi (Tabela 1).

Tabela 1. Płeć a ocena relacji społecznych.

	Pozytywna	Negatywna	Neutralna
Żeńska	73,3%	20,0%	6,7%
Męska	78,3%	15,9%	5,8%
Obie płcie w grupie społecznej	0,0%	100%	0,0%

Źródło: Badania własne.

Warto wspomnieć, iż istotne okazały się zależności między płcią a przypisywanymi postaciom cechami psychicznymi i moralnymi[26] oraz cechami fizycznymi wzmacniającymi lub sprzecznymi ze stereotypami płciowymi[27]. Kobiety oceniane były głównie jako postacie pozytywne (80%), a mężczyźni zarówno pozytywnie (54,7%), jak i negatywnie (45,3%). Wyniki badań dotyczące cech fizycznych, które wzmacniają bądź negują stereotypy, przedstawia Tabela 2. Warto zwrócić uwagę, że grupy społeczne w przeważającej większości przedstawiane są jako sprzeczne ze stereotypami.

Tabela 2. Cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowana jest postać.

	Cechy fizyczne wzmacniające stereotypy płciowe	Cechy fizyczne sprzeczne ze stereotypami płciowymi
Żeńska	59,3%	40,7%
Męska	60,7%	39,3%
Obie płcie w grupie społecznej	17,6%	82,4%

Źródło: Badania własne.

Związek między płcią a pozycją w grupie okazał się nieistotny statystycznie, podobnie jak zależność między płcią a aktywnością na zewnątrz/wewnątrz domu oraz zależność między uprzedmiotowieniem postaci a płcią. Wszystkie te dane wskazują, iż w analizowanych podręcznikach do przedsiębiorczości nie ma miejsca na przedstawienie kobiet i mężczyzn w stereotypowych dla danej płci rolach, aktywnościach oraz sytuacjach społecznych.

Podsumowując, przytoczone dane wskazują, iż na poziomie ilościowym, postaci podręcznika pod względem płci **nie są po-**

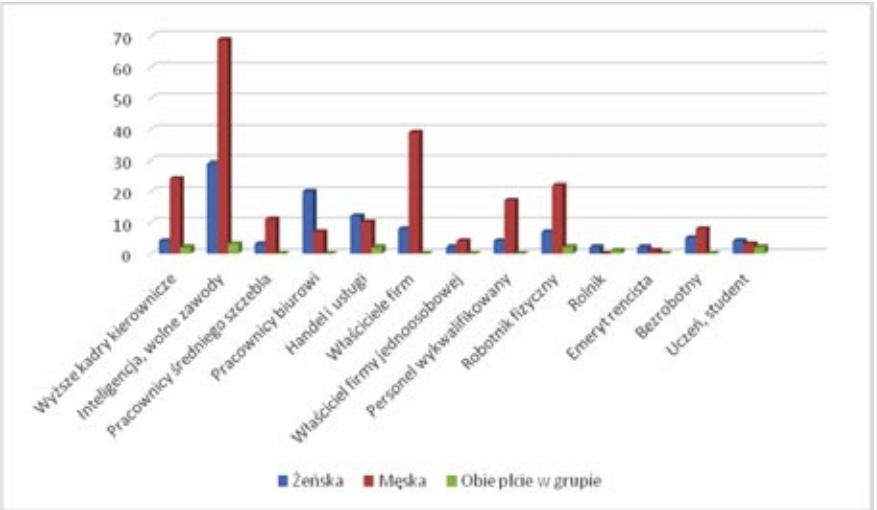
26. Mężczyznom przypisywane były takie cechy, jak: przedsiębiorczy, kreatywny, pracowity, asertywny i skuteczny, ale również nierzetelni, niemyślący o przyszłości, agresywni, konfliktowi. W przypadku kobiet zdarzało się przypisywanie lękliwości, poczucia niższości oraz poczucia krzywdy i wyzyskiwania, aczkolwiek dominowały cechy psychiczne i moralne oceniane pozytywnie.

27. Kobiety i mężczyźni najczęściej byli przedstawiani jako młodzi, szczupli, wysportowani, w podręcznikach praktycznie nie istniały osoby postrzegane w społeczeństwie jako mało atrakcyjne. Co ważne, w grupie cechy fizyczne wzmacniające stereotypy płciowe zanikały! Zarówno w przypadku kobiet i mężczyzn, gdy piszemy o cechach fizycznych sprzecznych ze stereotypami płciowymi, to byli oni pokazywani w sposób niestandardowy pod względem opisanych cech: aktywni, ale z nadwagą lub starsi.

strzegane stereotypowo. Pojawiają się zarówno treści emancypacyjne, równościowe, aczkolwiek przy bliższym spojrzeniu w każdym z podręczników można dostrzec przykłady stereotypowej realizacji ról społecznych, które zostaną przytoczone przy omawianiu poszczególnych podręczników.

Co zastanawiające, w podręcznikach do przedsiębiorczości związek między płcią a statusem społeczno-ekonomicznym również okazał się nieistotny statystycznie. Bardziej precyzyjnym wskaźnikiem alokacji klasowej okazał się zawód postaci i w tym przypadku można zauważyć zależność między płcią a realizowanym/wyuczonym zawodem. Wykres 1 obrazuje wspomniany rozkład zmiennych.

Wykres 1. Płeć i zawód postaci – udział procentowy.



Źródło: Badania własne.

Promocja wielostronnego rozwoju

Zarówno w podstawie programowej[28], jak i w poszczególnych analizowanych podręcznikach znajdowały się treści dotyczące rozwoju osobowości oraz zaangażowanego funkcjonowania w życiu społecznym. We wszystkich podręcznikach znalazły się treści dotyczące komunikacji interpersonalnej, cech osoby przedsiębiorczej, rozwiązywania konfliktów oraz życia w społeczeństwie i podejmowania różnorodnych ról społecznych. Wszystkie te treści wskazują wagę wielostronnego rozwoju i są zgodne z treścią podstawy programowej[29].

Odzwierciedlenie różnorodności w podręcznikach

Wśród postaci prezentowanych w podręcznikach dominowały osoby dorosłe (80,2%) i jedynie wtedy, gdy pojawiały się grupy społeczne były one zróżnicowane wiekowo. Warto podkreślić, iż osoby starsze były praktycznie nieobecne (na 587 analizowanych postaci pojawiły się jedynie 7 razy).

Osoby przedstawiane w podręcznikach do przedsiębiorczości to w 95,3% osoby o białym kolorze skóry. Pozostałe rasy reprezentowane były w podręcznikach sporadycznie. W książkach pojawiły się też istotne statystycznie zależności między płcią

28. W podstawie programowej zostały zawarte następujące założenia: uczeń
1) przedstawia cechy, jakimi charakteryzuje się osoba przedsiębiorcza;
2) rozpoznaje zachowania asertywne, uległe i agresywne; odnosi je do cech osoby przedsiębiorczej;
3) rozpoznaje mocne i słabe strony własnej osobowości; odnosi je do cech osoby przedsiębiorczej;
4) charakteryzuje swoje role społeczne i typowe dla nich zachowania;
5) zna korzyści wynikające z planowania własnych działań i inwestowania w siebie;
6) analizuje przebieg kariery zawodowej osoby, która zgodnie z zasadami etyki odniosła sukces w życiu zawodowym;
7) podejmuje racjonalne decyzje, opierając się na posiadanych informacjach i ocenia skutki własnych działań;
8) stosuje różne formy komunikacji werbalnej i niewerbalnej w celu autoprezentacji oraz prezentacji własnego stanowiska;
9) przedstawia drogę, jaką dochodzi się własnych praw w roli członka zespołu, pracownika, konsumenta.

29. Spis treści książki: Z. Makieła, T. Rachwał, *Krok w Przedsiębiorczość*, http://img.nowaera.pl/dokumenty/spis/przedsiebiorczosc_spis.pdf, dostęp 05.06.2015.

a pochodzeniem i przynależnością etniczną i/lub narodową. Kobiety reprezentowały głównie Polskę (57,9%) oraz kraje UE i Skandynawii (31,6%). Mężczyźni w 45,6% to Polacy lub mieszkańcy Ameryki Północnej, Południowej i Afryki.

Również osoby bezrobotne są praktycznie nieobecne przy omawianiu kwestii związanych z przedsiębiorczością W analizowanych publikacjach bezrobotni pojawiają się jedynie 13 razy, co daje 3,7% wszystkich postaci. W analizowanych podręcznikach nie pojawiły się również osoby chore (chwilowo lub przewlekle) lub/i z niepełnosprawnością.

W toku analizy statystycznej wskazano, że nie istnieją istotne zależności (p>0,05) między płcią postaci z podręczników do przedsiębiorczości a religią/wyznaniem, sprawnością fizyczną, kondycją fizyczną, orientacją psychoseksualną, typem rodziny oraz stereotypizacją emocji. Podręczniki z jednej strony **zachowały neutralność światopoglądową, z drugiej zaś występuje w nich nadreprezentacja osób rasy białej, dorosłych, Polaków. W podręczniku nie istnieją inności, mniejszości i grupy marginalizowane**.

Podział ról i sfer funkcjonowania kobiet i mężczyzn

W toku analizy ilościowej wykazano brak istotnie statystycznej zależności między zawodem wykonywanym a typem relacji rodzinnych[30], rodzajem związków z ludźmi[31], posiadaniem atrybutów i cech wzmacniających stereotypy płciowe[32] oraz posiadaniem cech psychicznych stereotypowo powiązanych z określoną płcią[33] oraz posiadaniem cech fizycznych stereotypowo powiązanych z określoną płcią[34].

30. Kafeteria kategorii: monoparentalna, biparentalna heterosksualna nuklearna, biparentalna heteroseksulana poszerzona, rekonstruowana.
31. Kafeteria kategorii: pozytywne, negatywne, neutralne.
32. Kafeteria kategorii: wzmacniające stereotypy płciowe, łączące cechy zgodne i sprzeczne ze stereotypami płciowymi, sprzeczne ze stereotypami płciowymi.
33. Kafeteria kategorii: stereotypowo kobiece, stereotypowo męskie.
34. Kafeteria kategorii: wzmacniające stereotypy płciowe, sprzeczne ze stereotypami płciowymi.

Zostało również wykazane, iż wykonywany zawód jest istotnie powiązany z typem relacji społecznych[35] – wyraźnie zarysowane relacje zawodowe występowały jedynie w przypadku wolnych zawodów oraz handlowców, pozostałe zawody były oderwane od relacji społecznych. Warte podkreślenia jest bardzo silne powiązanie między wykonywanym zawodem a posiadanymi cechami psychicznymi i moralnymi – osoby uprawiające wolne zawody nacechowane były pozytywnie, a w przypadku właścicieli firm byli oni przedstawiani jako posiadający cechy psychiczne i moralne oceniane negatywnie lub neutralnie. Warto dodać, iż wśród zawodów pojawiających się w wymienionych podręcznikach, najczęściej były prezentowane wolne zawody (28,9%), właściciele firm (13,4%), robotnicy fizyczni (8,9%), wyższe kadry kierownicze (8,6%), handlowcy (6,9%) oraz pracownicy biurowi (7,7%). I to właśnie **wolne zawody powiązane zostały z intensywnymi relacjami społecznymi i zawodowymi oraz pozytywnymi cechami psychicznymi i moralnymi**.

Analiza jakościowa

W podręczniku *Przedsiębiorczość w praktyce. Podręcznik do podstaw przedsiębiorczości i ekonomii dla szkół ponadgimnazjalnych (zakres podstawowy)* starano się zachować względną neutralność językową prezentowanych treści. Wprawdzie wyniki ilościowe jednoznacznie wskazują na zdecydowaną przewagę reprezentacji mężczyzn, jednak czytając tekst, nie ma się wrażenia rażącej dysproporcji. Odczucie to może być wynikiem dość konsekwentnie realizowanej zasady stosowania zwrotów: osoba/osoby, ludzie/ludność, postacie, społeczeństwo, człowiek, dzieci, młodzież, grupa, rodzic/e, jesteśmy itp., jak również samej warstwy merytorycznej podręcznika. Wprawdzie w treści całego podręcznika przeważają męskoosobowe formy językowe, co można potraktować jako przejaw nadmiernego (nieuzasadnionego) uproszczenia, z drugiej jednak strony zabieg ten uchronił przed antagonizmem i etykietowaniem płci w kontekście zawo-

35. Kafeteria kategorii: koleżeńska/przyjacielska, partnerska, małżeńska, rodzicielska, zawodowa.

dowym – nie ma tu stereotypowej dychotomii, nie pojawia się zatem mężczyzna prezes, dyrektor, finansista, prawnik czy lekarz i kobieta sprzątaczka, służąca, kucharka, modelka itd.

Wśród autorytetów naukowych, myślicieli, wizjonerów czy twórców koncepcji, pojawiają się wyłącznie mężczyźni[36]. Swoistego rodzaju przeciwwagę dla tej wyraźnej nadreprezentacji ilościowej mężczyzn stanowią wizerunki kobiet. Ukazywane kobiety, zarówno postaci rzeczywiste, jak i fikcyjne, to osoby przedsiębiorcze, osiągające sukces. Np. w rozdziale 1.6. pojawia się Oprah Winfrey jako przykład „wpływowej celebrytki i doskonałego przedsiębiorcy"[37], a w rozdziale 1.7. „Ewa planująca otworzyć gabinet dentystyczny", w rozdziale 5.6. znajduje się informacja o najbogatszej kobiecie świata, którą jest Rosalia Mera (współzałożycielka firmy odzieżowej), w tym samym kontekście pojawia się projektantka Tory Burch i Irena Eris w rozdziale 7.3, jako kobieta biznesu wskazana jest także Coco Chanel. Co ciekawe, wśród przedsiębiorców, osób nieuczciwych, pojawiają się wyłącznie mężczyźni.

Dość neutralny płciowo charakter prezentowanych w podręczniku treści przeplatany jest próbami wyraźnego równościowego podejścia w traktowaniu płci. Przykłady stanowią m.in. obrazek w podrozdziale 1.4, gdzie ocena wizerunku postaci skłania do twierdzenia, że kobieta i mężczyzna mogą pełnić równorzędne role zawodowe; używanie zwrotu „modelek i modeli" w przykładzie piramidy celów w podrozdziale 1.5; analiza treści wizualnej plakatów reklamowych w podrozdziale 1.8; użycie sformułowania „poproś koleżankę lub kolegę" w ćwiczeniu 4.9, sformułowanie z podrozdziału 5.3 „przestrzeganie praw pracowniczych, w tym kierowanie się dyrekcji zasadą równości kobiet i mężczyzn względem płac, praw i obowiązków", jak również

36. Przywoływane są takie autorytety, jak: Hipokrates, H.J. Aysenck, A. Schumpeter, A. North, W. Szekspir, E. Goffman, A. Maslow, Cyceron, R. Colley, I. L. Janis, A. Smith, M. Friedman, A. Marshall, T.W. Schultz, G.S. Becker, Giffen, Veblen, J.M. Keynes, B. Malkiel, P. Kotler, S. Jobs, B. Gates, W. Buffet, C.S. Helu, J. Kulczyk, J. van Hengel, H. Ford, J. Karpiński, J. D. Rockefeller, Salomon.

37. W. Kilar, M. Płaziak, A. I. Szymańska, A. Świętek, P. Wilczyński, *Przedsiębiorczość w praktyce*. Podręcznik jest wydany w formie ebooka, dlatego odwołujemy się do podrozdziałów, a nie stron.

przykład fikcyjnej firmy o nazwie „KOWAX S.C. Janina i Sławomir Kowalscy" z rozdziału 5.8.

Paradoksalnie, próba stosowania podejścia równościowego nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty, a czasem, jak ma to miejsce w ćwiczeniu 4.8, jest wręcz jego zaprzeczeniem. Zadaniem jest tu charakterystyka właściwego ubioru podczas rozmowy kwalifikacyjnej na różne stanowiska, gdzie jednym z nich jest asystentka/asystent prezesa. Przełamaniem stereotypu miał tu zapewne być „asystent", jednak takie naruszenie wcześniej wspominanych zasad, przy jednoczesnym przypisaniu stanowiska kierowniczego mężczyźnie, jest rozwiązaniem nietrafionym. Idąc dalej tym tropem, w rozdziale 6.1 wśród umiejętności menedżera wymienia się:

> **umiejętność doboru do zespołu ludzi uczciwych, sumiennych i zdolnych do wykonywania powierzonych zadań oraz niedyskryminowanie kobiet przy obsadzaniu ważnych stanowisk i umożliwianie im łączenia pracy zawodowej z obowiązkami rodzicielskimi[38].**

Można by przyklasnąć, gdyby nie fakt, iż z kontekstu wynika, że dysponentem stanowisk i menadżerem jest mężczyzna. Z kolei wyraźnym przejawem stereotypizacji płci jest przykład z rozdziału 6.8:

> **Dwie hostessy przebrane za cukierki informują, że w pobliżu znajduje się fabryka cukierków, którą można odwiedzić[39].**

Koncentracja uwagi na różnorodność płci widoczna jest w rozdziale 4.8, w którym omawiany jest między innymi biznesowy *dress code*, pojawia się tu co prawda etykieta – kobieta w garsonce, mężczyzna w garniturze – jest to jednak rynkowy wymóg (standard) i w takim kontekście treści są prezentowane. Za stereotypowy można natomiast uznać opis w rozdziale 4.9, dotyczącym rozmowy kwalifikacyjnej, gdzie znajdują się wskazówki, jak w razie konieczności mówić o własnych wadach:

> **Uważam, że moją największą wadą jest punktualność. Kiedy wychodzę ze swoją partnerką do kina, ona jest zwykle gotowa do wyjścia trochę później niż ja. Denerwuje ją, że zawsze jestem gotowy kilka minut przed umówioną godziną wyjścia. (…) Moją największą wadą jest zbytnie przywiązywanie wagi do szczegółów. Lubię,**

38. *Ibidem*.

39. *Ibidem*.

> **gdy wszystko jest dobrze do siebie dopasowane. Dlatego na przykład mój partner czasami denerwuje się, gdy proszę go, aby zmienił krawat, który moim zdaniem nie pasuje do jakiejś koszuli[40].**

Cytowane osoby odwołują się do cechy przypisanych w sposób stereotypowy do płci (mężczyzna – punktualny, kobieta – drobiazgowa i spóźnialska).

Mimo powyższych, jednostkowych sytuacji, w podręczniku nie zauważa się promowania koncepcji tradycyjnego podziału ról społecznych kobiet i mężczyzn, autorzy/ki starają się uciec przed jednostronnością i stereotypami. Widoczne jest to min. w ćwiczeniu 1.3. gdzie zadanie nr 3 brzmi: „Znaleźć firmy starające się wspierać łączenie roli rodzica i pracownika". Przełamaniem schematu jest także wizerunek mobbingowanego (przez kobietę) mężczyzny. Dodatkowo w podrozdziale 2.4., w części „ciekawostki ze świata", pojawia się pojęcie „Ekonomia feministyczna" wraz z jej definicyjnym ujęciem, a w dalszej części tekstu dane dotyczące zatrudnienia kobiet i mężczyzn, wskazana jest przy tym dysproporcja związana z dyskryminacją kobiet na rynku pracy. Także w rozdziale 3.4, gdzie znajdują się informacje na temat zdolności kredytowej i wiarygodność kredytobiorcy, zwrócono uwagę na pewne paradoksy i dysproporcje występujące w rzeczywistości bankowej, pisząc:

> **Według analityków współcześnie największe szanse na uzyskanie kredytu ma trzydziestoletni żonaty mężczyzna z jednym dzieckiem, mieszkający w stolicy lub ewentualnie w jednym z miast wojewódzkich. Powinien on pracować w dużej międzynarodowej korporacji, mieć umowę na czas nieokreślony, podobnie jak jego żona. Ponadto mężczyzna ten powinien korzystać wcześniej z małych kredytów konsumpcyjnych i terminowo regulować zobowiązania kredytowe. Jak widać z podanego przykładu, w dalszym ciągu większym zaufaniem w polskim społeczeństwie cieszą się mężczyźni, pomimo że z badań analityków wynika, że to kobiety lepiej zarządzają finansami w firmach i w domu[41].**

40. *Ibidem.*
41. *Ibidem.*

W podręczniku podkreślono również, że:

> **Zgodnie z prawem pracownikom przysługuje jednakowe wynagrodzenie za jednakową pracę lub pracę o jednakowej wartości. Istnieje bowiem zakaz dyskryminacji przy ustalaniu wynagrodzenia za pracę. Jednak w praktyce występuje w Polsce szereg dyskryminacji, m.in. ze względu na płeć. Jak wynika z badań Głównego Urzędu Statystycznego, wynagrodzenia kobiet są zazwyczaj niższe od wynagrodzeń mężczyzn[42].**

Mimo powyższych uwag krytycznych, warto podkreślić, iż nie ma w podręczniku treści antagonizujących różne środowiska, narzucania jedynego „słusznego" światopoglądu, przeciwstawiania sobie płci, wyraźnej dyskryminacji, stygmatyzacji i etykiet.

W tekście głównym podręcznika *Krok w Przedsiębiorczość* przeważa język neutralny płciowo, jednak w zadaniach, pytaniach, ćwiczeniach uwzględnia się obie płcie i polecenia formułowane są zarówno do kobiet i mężczyzn. Wśród bohaterów książki występuje nadreprezentacja mężczyzn. Są oni aktywni, negocjują, zajmują ważne stanowiska, uczą kobiety. Kobieta natomiast najczęściej pokazana jest jako część zespołu lub jako osoba płacząca, bierna, mobbingowana. Tylko w trzech sytuacjach kobiety są przedstawiane jako aktywne, dynamiczne, osiągające sukcesy, przedsiębiorcze (Ilustracja 1). W książce tej, poza osobami bezrobotnymi, nie są omawiane kwestie dotyczące grup marginalizowanych, brak też treści poruszających aspekty równościowe i emancypacyjne.

42. *Ibidem.*

Ilustracja 1.

Źródło: Z. Makieła, T. Rachwał, *Krok w Przedsiębiorczość*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 22, 149, 170

Tekst podręcznika *Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik. Zakres podstawowy. Szkoła ponadgimnazjalna* jest androcentryczny. Nazwy zawodów są zazwyczaj wyłącznie męskoosobowe (nawet jeśli na zdjęciu jest kobieta). Zauważyć jednak można w tym względzie pewną niekonsekwencję[43]. I tak: pod zdjęciem kelnera jest podpis, że „wakacyjna praca **kelnera lub kelnerki** pozwala rozwinąć umiejętności interpersonalne”[44]; z kolei w dalszej części pojawia się zdjęcie kobiet reklamujących samochód z podpisem: „**Niektóre kobiety** dorabiają jako **hostessy**. Wynagrodzenie jest wypłacane w tym wypadku za godzinę pracy”[45].

W przypadku przywoływania postaci autentycznych dominują mężczyźni (jedynie na zdjęciu zbiorowym przywódców G8 pojawia się jedna postać kobiety – Angeli Merkel, ale bez wytłumaczenia, kim jest). Wśród wizerunków na fotografiach w dużej mierze zachowane są równe proporcje ze względu na płeć.

43. Wszystkie podkreślenia w cytatach pochodzą od autorek raportu.
44. P. Krzyszczyk, *Ciekawi świata*, s. 84.
45. *Ibidem*, s. 94.

Co istotne, w treści zadań i ćwiczeń pojawiają się dobre praktyki w zakresie niestereotypowego ukazywania kobiet i mężczyzn. Przykładem może być wątek molestowania, przy którym starano się zachować równe proporcje – na zdjęciu mężczyzna molestuje kobietę, natomiast w tekście jest mowa o tym, że „twoja koleżanka obejmuje kolegę mimo, że on wyraźnie się wzbrania”[46]. W dalszej części książki, gdy po raz kolejny pojawia się kwestia molestowania, powracamy do stereotypu – sekretarka jest molestowana przez szefa (który opowiada żarty o podtekście seksualnym, prawi komplementy, sugeruje, że prywatne spotkanie zwiększy szanse na jej dalsze zatrudnienie). Zatem dwa razy wskazywany jest przypadek mężczyzny, który molestuje kobietę, ale raz pojawia się sytuacja odwrotna, która pokazuje, iż role ofiary i osoby molestującej nie zawsze przypisane są do konkretnej płci.

Wyraźną chęć przełamania stereotypu płci widać natomiast, gdy pojawia się kobieta w ciąży, matka małego dziecka, która pracuje i dobrze zarabia, podejmuje decyzje finansowe (kredyt hipoteczny) oraz mieszka z mężem, który nie ma stałej pracy. To kobieta jest aktywna zawodowo i utrzymuje rodzinę i co ważne, ukazane jest to nie jako pozytywny wyjątek, ale w sposób naturalny – w treści zadania. W dalszej części podręcznika ponadto poruszony zostaje temat równości i dyskryminacji, co jest szczególnie istotne z uwagi na omawianą w niniejszej publikacji tematykę.

W podręczniku *Podstawy przedsiębiorczości* zauważa się różnorodność w postrzeganiu ról i predyspozycji psychicznych kobiet i mężczyzn:

> **[Potrzeby] występują już u niemowląt i determinują pierwsze kontakty społeczne z matką. (...) Potrzeby społeczne często utożsamia się z potrzebą afiliacji (...), czyli potrzebą kontaktu emocjonalnego (przyjaźni, miłości, czułości). Szczególnie silnie objawia się ona u kobiet[47].**

Dodatkowo wśród grup biernych zawodowo jedno z czołowych miejsc zajmują gospodynie domowe. Tradycyjny podział

46. *Ibidem*, s. 104.
47. J. Korba, Z. Smutek, *Podstawy przedsiębiorczości*, s. 12.

ról w podręczniku przejawia się na przykład w stwierdzeniu: „[telepraca] umożliwia łatwiejsze pogodzenie obowiązków zawodowych i domowych przez kobiety wychowujące dzieci”[48].

Niemniej pojawiły się również dobre praktyki. W tekście wskazano na manipulacyjny efekt przekazów reklamowych, nakierowanych na budowanie i utrwalanie stereotypów płci: troskliwej matki, gospodyni domowej, biznesmana. Poruszony został temat prawa do równego traktowania kobiet i mężczyzn. Uwagę zwrócono także na problem małego udziału reprezentacji kobiet w świecie nauki, o czym wspomniano przy okazji treści dotyczących społecznej odpowiedzialności biznesu. Przywołano tu programu stypendialny dla kobiet. W podręczniku starano się stosować zasadę równych proporcji, jednak równocześnie wzmacniano przekonanie o specyficznej, segregacyjnej funkcji zawodów: „bardziej narażeni na mobbing są także mężczyźni pracujący w sfeminizowanych zawodach i kobiety w zawodach uznawanych za typowo męskie”[49].

Dodatkowo zauważyć można, że język podręcznika jest androcentryczny. O ile nazwy zawodów są zazwyczaj w rodzaju męskim (jako neutralnym), o tyle pewne stereotypowo przypisywane kobietom profesje występują wyłącznie w rodzaju żeńskim: sekretarka, pielęgniarka, opiekunka itp.

Status społeczny i materialny prezentowanych postaci jest jednorodny – przeważają osoby w garniturach, garsonkach. Raz pojawia się osoba o bardzo niskim statusie społecznym (w kontekście zaspokojenia potrzeb życiowych) i jest to mężczyzna.

W wymiarze wizualnym (zdjęcia) zachowane są proporcje płci. W przypadku, gdy na fotografii widnieje kilka osób, zazwyczaj są to zarówno kobiety, jak i mężczyźni, zwykle w równym stopniu. Wyjątek stanowią wizerunki żołnierzy czy strażaków.

Postacie rzeczywiste przywoływane w tekście to przede wszystkim mężczyźni, kobiety stanowią wyjątki (np. Hanna Gronkiewicz-Waltz, Maria Ossowska, członkinie Rady Polityki Pieniężnej). Miejscami występuje stereotypowe ukazywanie płci

48. *Ibidem*, s. 244.
49. *Ibidem*, s. 256.

(lider mężczyzna; kobieta gospodyni domowa; kobieta oglądająca reklamy; mężczyzna robotnik, kobieta sekretarka; kobieta emocjonalny typ artystyczny, mężczyzna typ przedsiębiorczy itd.), ale zdarza się też łamanie stereotypów (kobieta inżynierka, kobieta analityk finansowy).

Mimo że we wszystkich analizowanych publikacjach stosunek ilościowy reprezentacji kobiet i mężczyzn zdecydowanie wypada na korzyść tych drugich, to obiektywnie należy stwierdzić, że ze względu na poruszaną tematykę jest to (niestety) rzeczywiste odzwierciedlenie proporcji płci w świecie polityki i biznesu.

Wnioski i rekomendacje

Cechą wspólną omawianych podręczników jest to, że na poziomie wizualnym dominują osoby młode (około trzydziestoletnie), w strojach biurowych. Dobrą praktyką wydaje się być zatem ukazanie różnorodności świata zawodów oraz podjęcie wątku wykorzystywania doświadczenia pracowników przechodzących na emeryturę w rozwoju nowych pracowników, co pojawiło się w podręczniku *Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik. Zakres podstawowy. Szkoła ponadgimnazjalna*. Co warte odnotowania, pojawiły się również inne pozytywne przykłady, takie jak zwrócenie uwagi na sytuację kobiet w świecie nauki i przywołanie programu stypendialnego dla naukowczyń (podręcznik *Podstawy przedsiębiorczości*). Zauważyć można pozytywne tendencje do równościowego przedstawiania kobiet i mężczyzn w sferze wizualnej.

Jednocześnie jednak dominacja mężczyzn w sferze przywoływanych w treściach postaci autentycznych jest przytłaczająca. Oczywiście, ze względu na podejmowaną tematykę nie do końca możliwe jest zachowanie w tym względzie całkowitej proporcji, warto jednak kłaść nacisk na promocję kobiet również w tych obszarach, w których przeważają męscy reprezentanci. Jest to szczególnie ważne w kontekście przytaczanych na początku pracy uwarunkowań psychologicznych i społecznych płciowej segregacji zawodowej oraz aspiracji edukacyjno-zawodowych.

RAPORT

Inną ważną kwestią jest niwelowanie pojawiających się stereotypizacji, m.in. na drodze językowej poprzez używanie formy żeńskiej w zawodach uznawanych za kobiece, przy jednoczesnym stosowaniu męskoosobowej formy w charakterze formy neutralnej w pozostałych przypadkach. Podkreślić należy też alarmującą tendencję – brak reprezentacji osób z niepełnosprawnością oraz marginalny udział osób starych. Należy zatem postulować o włączanie grup wykluczonych do głównego nurtu podręczników. Ważne jest natomiast, aby nie odbywało się to na zasadzie wskazywania odmienności i jej podkreślania, ale w sposób naturalny (np. zdjęcia osób z niepełnosprawnością w pracy, wśród innych współpracowników bez podkreślania aspektu niepełnosprawności).

Odwołując się do podstawy programowej przedmiotu, trudno wskazać jednoznaczne powiązania z problemami badawczymi. W podstawie właściwie nie pojawia się problem segregacji czy stereotypizacji płci, nie porusza się też kwestii równościowych czy dyskryminacyjnych. Warto jednak zwrócić uwagę, iż cała podstawa programowa przedmiotu *Podstawy przedsiębiorczości* odnosi się do osoby ucznia, pracownika, konsumenta, czyli wzmacnia androcentryczną wizję świata. W podstawie programowej z grup marginalizowanych omawiane są jedynie osoby bezrobotne przy pominięciu pozostałych grup wykluczonych społecznie. Pamiętać przy tym należy, że choć w analizowanych podręcznikach nie eksponuje się problemu równości płci, nie ma też jednoznacznego wskazania, co jest „jedynie" słuszne i akceptowalne, to jednak w dużej mierze realizacja treści programowych zależy od poglądów i postaw nauczyciela. ◀

Bibliografia

Arcimowicz K., *Obraz aktywności zawodowej kobiet i ich relacji rodzinnych w polskich serialach telewizyjnych*, w: C. Sadowska-Snarska, Tchon Lin (red.), *Godzenie pracy z rodziną w kontekście aktywizacji zawodowej kobiet*, Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, 2008, s. 169-184

Balcerzak-Paradowska B., Głogosz D., Hebda-Czaplicka I., Kołaczek B., *Przekształcenia własnościowe a aktywność zawodowa kobiet. Zmiany i uwarunkowania*, w: B. Balcerzak-Paradowska (red.), *Praca kobiet w sektorze prywatnym. Szanse i bariery*, Warszawa: Insytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2003, s. 93-157

Bandura A. (red.), *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, „Child Development" 1994, 72, nr 1, p.187-206

Bandura A., *Self-efficacy. The exercise of control*, New York: Freeman, 1997

Belka M. (red.), *Ekonomia stosowana. Podręcznik do podstaw przedsiębiorczości*, wyd. VIII, Warszawa: Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości, 2009

Blanchflower D. G., Oswald A. J., *What makes a young Entrepreneur?* w: A. Furlong (red.), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*, New York: Routledge, 2009, s. 188-199

Borowiec M., Dorocki S., Kilar W., Płaziak M., Szymańska A.I., Świętek A., Wilczyński P. (red.), *Przedsiębiorczość w praktyce. Podręcznik do podstaw przedsiębiorczości i ekonomii dla szkół ponadgimnazjalnych (zakres podstawowy)*, Poznań: Fundacja Wrota Edukacji-EduGate, 2014

Budrowska B., Duch D., Titkow A., *Szklany sufit – bariery i ograniczenia karier polskich kobiet*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2003

Duch-Krzysztoszek D., *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN, 2007"

Eccles J., *Understanding women's educational and occupational choices*, "Psychology of Women Quarterly" 1994, nr 18, s. 585-609

Ingham M., Ingham H., Domański H. (red), *Women on the Polish Labor Market*, Budapest: Central European University Press, 2001.

Katz J.A., *Endowed Positions. Entrepreneurship and Related Fields*, "Entrepreneurship Theory and Practice" 1991a, nr 3 (15), s. 53-67

Klucznik-Törő A., *Nauczanie przedsiębiorczości w świetle światowej literatury przedmiotu*, „e-mentor" 2012, nr 5 (47), Central and Eastern European Online Library, www.e-mentoredu.pl/artykul/index/numer/47/id/966, dostęp 21.07.2015 r.

Kobiety i mężczyźni na rynku pracy, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2012

Korba J., Smutek Z. (red.), *Podstawy przedsiębiorczości*, Gdynia: Operon, 2012

Kourilsky M.L., Walstad W.B., *Entrepreneurship and Female Youth: Knowledge, Attitudes, Gender Differences, and Educational Practices*, "Journal of Business Venturing" 1998, nr 13, s. 77-88

Krzyszczyk P., *Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik. Zakres podstawowy. Szkoła ponadgimnazjalna*, Gdynia: Operon, 2012

Lasoń-Kochańska G., *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar topiczny*, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, 2012

Lisowska E., *Przyszłość pracy a kobiety*, w: E. Bendyk, E. Lisowska (red.), *Przyszłość pracy*, Warszawa: SGH, 2006

Lisowska E., *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa: SGH, 2008

Makieła Z., Rachwał T. (red.), *Krok w Przedsiębiorczość*, Warszawa: Nowa Era, 2012

Mazur-Łuczak J., *Kobiety na rynku pracy*, Poznań: Wyższa Szkoła Humanistyczna i Nauk Dziennikarskich, 2010

Musiał-Paczkowska A., *Segmentacja rynku pracy*, Łódź: Politechnika Łódzka, s. 73- 78, http://mikroekonomia.net/system/publication_files/1325/original/5.pdf?1315307321, dostęp 15.02.2013

Sadowski Z., *Kobiety na rynku pracy w Polsce – wybrane zagadnienia*, w: U. Feltynowska (red.), *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn na rynku pracy w praktyce: ekonomiczne i społeczne uzasadnienia równouprawnienia kobiet i mężczyzn na rynku pracy*, Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, 2005, s. 32-36

Siemieńska R. (red.), *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2003

Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M., *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków-Białystok: Impuls, 2013

Wennekers S., van Stel A., Thurik R., Reynolds P., *Nascent Entrepreneurship and the Level of Economic Development*, „Small Business Economics" 2005, nr 3 (24), 203-309

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006, w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32006H0962, dostęp 26. 05. 2015

Wilson F., Kickul J., Marlino D., *Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, And Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education*, "Entrepreneurship Theory and Practice" 2007, nr 3 (31), s. 387-406

Zamojska E., *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010

5 WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Joanna Dec-Pietrowska, Emilia Paprzycka

Wprowadzenie

Celem badań prezentowanych w raporcie była odpowiedź na pytanie, jak w podręcznikach do przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie* przedstawiane są kobiety i mężczyźni. Podjęto próbę ustalenia, czy w podręcznikach i ćwiczeniach do *Wychowania do życia w rodzinie* kobiety i mężczyźni przedstawiani są stereotypowo, czy też uwzględniona jest w nich różnorodność sposobów bycia kobietą i mężczyzną. Celem było również rozpoznanie, na ile w podręcznikach tych promowany jest wielostronny rozwój dziewcząt i chłopców, a na ile przedstawianie kobiet i mężczyzn jest nasycone koncepcjami tradycyjnego modelu ról płciowych w zakresie życia zawodowego, prywatnego, a także cech fizycznych i psychicznych. Badania miały również na celu rozpoznanie powiązań stereotypów związanych z płcią z innymi cechami mającymi znaczenie dla społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn, takich jak: wiek, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność itp.

Materiał do analiz został dobrany zgodnie z zasadami celowego doboru próby, wyznaczonego przedmiotem i celem badań. Badania miały charakter całościowy. Analizie poddano wszystkie podręczniki do przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie* dopuszczone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do nauczania w latach 2013–2015. Dodatkowo analizie poddano ćwiczenia do

analizowanych podręczników. Przeanalizowano w sumie 11 pozycji książkowych (3 podręczniki i 8 zeszytów ćwiczeń)[1)].

Badania realizowano od września 2013 do stycznia 2015 roku[2)]. Miały one charakter zespołowy – podręczniki i ćwiczenia przypisane do każdego z etapów kształcenia od poziomu szkoły podstawowej do ponadgimnazjalnej analizowane były przez trzy zespoły, składające się z badaczy i badaczek z różnych ośrodków akademickich i specjalizujących się z problematyce wychowania i edukacji seksualnej, seksuologii klinicznej, psychologii, pedagogiki, psychoterapii i socjoterapii, socjologii i gender[3)].

Badanie składało się z dwóch etapów: pierwszy realizowano strategią ilościową przy użyciu narzędzia przyjętego w całym projekcie „Gender w podręcznikach"; drugim etapem były badania jakościowe, które prowadzono zgodnie z założeniami metodologicznymi w oparciu o zespół pojęć adekwatnych do analizowanej problematyki. Założenia metodologiczne tych projektów

1. T. Król (red.), *W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały klasa V szkoła podstawowa*, Kraków: Rubikon, 2013 (P_Ć5/2013); T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa V szkoła podstawowa*, Kraków: Rubikon, 2014 (P_Ć5/2014); T. Król (red.), *W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały klasa VI szkoła podstawowa*, Kraków: Rubikon, 2013 (P_Ć6/2013); T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa VI szkoła podstawowa*, Kraków: Rubikon, 2014 (P_Ć6/2014); T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik klasa V-VI szkoła podstawowa*, Kraków: Rubikon, 2014 (P_P5/6); T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa 1 gimnazjum*, Kraków: Rubikon, 2012 (G_Ć1); T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa 2 gimnazjum*, Kraków: Rubikon, 2012 (G_Ć2); T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa 3 gimnazjum*, Kraków: Rubikon, 2012 (G_Ć3); T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I-III gimnazjum*, Kraków: Rubikon, 2013 (G_P1-3); T. Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasy I-III szkoły ponadgimnazjalne*, Kraków: Rubikon, 2013 (ŚR_Ć); T. Król, M. Ryś (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik klasy I-III szkoły ponadgimnazjalne*, Kraków: Rubikon, 2013 (ŚR_P). Tytuły podano z przypisanymi im oznaczeniami stosowanymi w analizie jakościowej w celu identyfikacji pochodzących z nich cytatów.

2. Sukcesywnie ukazywały się różne publikacje do WDŻ.

3. Podręczniki i ćwiczenia do szkoły podstawowej – dr Joanna Dec-Pietrowska UZ, dr Agnieszka Walendzik-Ostrowska WŚ, dr Katarzyna Waszyńska UAM, mgr Donata Waszyńska-Samolak. Podręczniki i ćwiczenia do gimnazjum – dr Barbara Jankowiak UAM, dr Anna Gulczyńska UAM. Podręczniki i ćwiczenia do szkół ponadgimnazjalnych – dr Emilia Paprzycka SGGW, Amadeusz Deczewski UAM, Klaudia Koncewicz SGGW.

zostały przedstawione we wprowadzeniu do raportów szczegółowych prezentowanych poniżej.

Poniższy raport składa się z czterech części: pierwsza to omówienie badań realizowanych strategią ilościową; druga to analiza jakościowa; w części trzeciej odnosimy się do podstawy programowej; czwartą część stanowią rekomendacje. Taki podział wymuszony został odmiennością metodologii tych projektów oraz udziałem osób zajmujących się analizą wyników badań.

RAPORT

Joanna Dec-Pietrowska, Emilia Paprzycka, Agnieszka Walendzik-Ostrowska, Anna Gulczyńska, Barbara Jankowiak, Katarzyna Waszyńska

SPOSOBY OBRAZOWANIA KOBIECOŚCI I MĘSKOŚCI W PODRĘCZNIKACH DO PRZEDMIOTU *WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE*. ANALIZA ILOŚCIOWA FORM WIZUALNYCH

Założenia metodologiczne projektu

Przedmiotem badań realizowanych strategią ilościową były sposoby obrazowania kobiet i mężczyzn na zdjęciach i ilustracjach w ćwiczeniach i podręcznikach do *Wychowania do życia w rodzinie* dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, które zostały dopuszczone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na lata 2013, 2014 i 2015[4]. Analiza tych form obrazowania dokonana była w perspektywie płci społeczno-kulturowej (gender).

Badania miały charakter opisowy. Ich problematyka zorganizowana była wokół pytania: Jak przedstawiane są kobiety i mężczyźni na zdjęciach i ilustracjach w ćwiczeniach oraz podręcznikach do WDŻ? Problemy szczegółowe miały postać pytań:

1. Jak prezentowane są postaci kobiece i męskie we wszystkich formach wizualnych w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ ze względu na typ postaci (rzeczywista, historyczna; pierwszoplanowa, drugoplanowa; główny bohater sytuacji) i kontekst czasowy (współczesny, historyczny), aktywność?

2. Jak prezentowane są postaci kobiece i męskie na zdjęciach i ilustracjach w ćwiczeniach oraz podręcznikach do WDŻ obrazujących aktywności w sferze życia zawodowego, statusu społeczno-ekonomicznego, prawnego i pozycji społecznej?

3. Jak prezentowane są postaci kobiece i męskie na zdjęciach i ilustracjach w ćwiczeniach i podręcznikach do WDŻ obrazujących aktywności w sferze życia prywatnego – rodziny i relacji z innymi?

4. Jak prezentowane są postaci kobiece i męskie na zdjęciach i ilustracjach w ćwiczeniach oraz podręcznikach do WDŻ w kontekście wieku, wyglądu, orientacji seksualnej, kondycji i sprawności fizycznej oraz rasy?

Badania realizowane były z zastosowaniem ilościowej analizy materiałów wizualnych (rysunków, zdjęć, ilustracji). Przeanalizowano w sumie 1113 przykładów prezentujących postaci kobiece i męskie, przy czym ich liczba była zmienna w zależności od tematu analizy.

Wyniki analizy

1. Prezentowanie postaci kobiet i mężczyzn w analizowanych formach wizualnych – typ postaci, znaczenie postaci i kontekst czasowy, aktywność

Postaci kobiet i mężczyzn w analizowanych materiałach wizualnych prezentowane są najczęściej indywidualnie (odpowiednio: 95,2%; 96,5%). W grupach policzalnych postaci kobiece pokazywane są nieznacznie częściej (3,7%) niż mężczyźni (2,5%). W grupach niepoliczalnych odnotowano 1,2% postaci kobiet i 1% postaci mężczyzn.

Postaci kobiet i mężczyzn przedstawiane są najczęściej jako główni bohaterowie sytuacji – postaci pierwszoplanowe, przy czym kobiety nieznacznie częściej (75%) niż mężczyźni (71,8%). Mężczyźni natomiast, częściej niż kobiety, przedstawiani są jako bohaterowie drugoplanowi (odpowiednio: 14,5%; 9,3%).

Większość postaci pokazywana jest jako żyjąca w czasach współczesnych. Ponad połowa kobiet i mężczyzn (58,5%) to postaci rzeczywiste. Analiza porównawcza pokazuje, że mężczyźni częściej (62,9%) niż kobiety (57,6%) przedstawiani są jako postaci

4. W analizie ilościowej skoncentrowano się na formach wizualnych, ponieważ specyfika treści prezentowana w podręcznikach do WDŻ nie stwarzała możliwości pełnego zastosowania narzędzia do analizy ilościowej treści przyjętego w całym projekcie „Gender w podręcznikach". Z analizy ilościowej wszystkich podręczników i ćwiczeń do WDŻ z przyczyn technicznych wyłączone zostały ćwiczenia do gimnazjum.

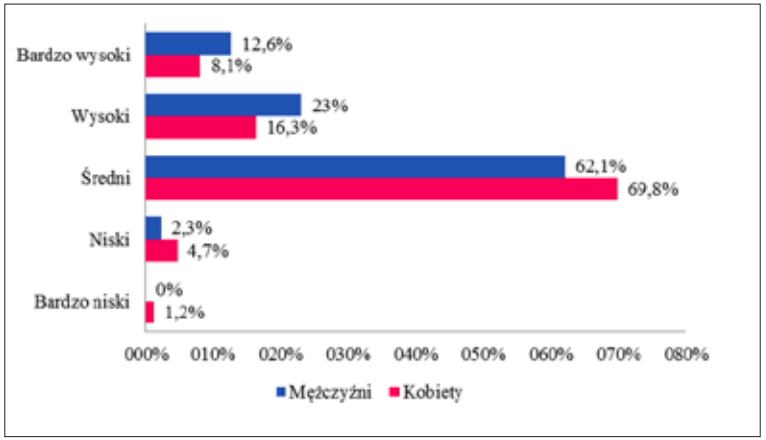
rzeczywiste. Kobiety nieznacznie częściej (różnica 5 pkt. proc.) przedstawiane są jako postać wykreowana, wymyślona.

W odniesieniu do przedstawiania danej płci jako przedmiotu albo podmiotu (strony biernej lub czynnej w zakresie wykonywanej czynności czy podejmowania działania) rozkład procentowy prezentuje się następująco: dwie trzecie postaci (66,7%) – zarówno kobiet, jak i mężczyzn – przedstawiana jest jako podmiot sytuacji i strona aktywna. Przy czym mężczyźni nieznacznie częściej (61,9%) niż kobiety (58,0%) pokazywani są jako osoby czynne w podejmowanym działaniu.

2. Prezentowanie postaci kobiet i mężczyzn w sferze życia publicznego – zawód, status społeczno-ekonomiczny i prawny, pozycja w grupie

Z analizy obrazowania kobiet i mężczyzn w kontekście statusu społeczno-ekonomicznego wynika, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni przedstawiani są najczęściej jako reprezentanci kategorii osób średniozamożnych (odpowiednio: 69,8%; 62,1%) (Wykres 1). Zauważyć należy jednak, że mężczyźni częściej (35,6%) niż kobiety (24,4%) pokazywani są jako przedstawiciele wysokiego i bardzo wysokiego statusu społeczno-ekonomicznego, kobiety zaś częściej (5,9%) niż mężczyźni (2,3%) pokazywane są jako osoby żyjące w ubóstwie lub na granicy nędzy.

Wykres 1. Obrazowanie kobiet i mężczyzn w kontekście statusu społeczno-ekonomicznego.

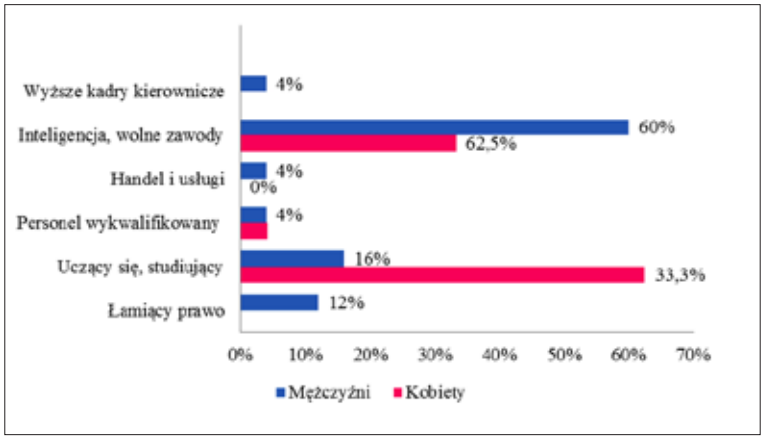


Źródło: Badania własne.

Analizy sposobów prezentowania kobiet i mężczyzn w obszarze życia zawodowego pokazują, że prawie dwie trzecie (62,5%) zdjęć i ilustracji kobiet w badanych podręcznikach przedstawia je w roli studentek i uczennic, jedna trzecia (33,3%) jako przedstawicielki inteligencji i wolnych zawodów, a 4,3% jako personel wykwalifikowany (Wykres 2). Nie odnotowano przypadków, w których kobiety pokazywane byłyby jako przedstawicielki wyższych kadr kierowniczych, osoby zatrudnione w obszarze handlu i usług, a także osoby prowadzące działalność przestępczą. Mężczyźni natomiast pokazywani są najczęściej (60%) jako przedstawiciele inteligencji i wolnych zawodów, w niecałej jednej piątej jako uczniowie i studenci, a na co dziesiątym zdjęciu lub ilustracji jako osoby w konflikcie z prawem. Marginalnie (w 4%) pokazywani są jako personel wykwalifikowany, przedstawiciele kadry kierowniczej, zawodów związanych z handlem i usługami. Z analizy porównawczej wynika, że mężczyźni są prawie dwa razy częściej niż kobiety pokazywani jako przedstawiciele inteligencji i wolnych zawodów, kobiety natomiast trzykrotnie częściej niż mężczyźni występują jako osoby uczące się i studiu-

jące. Podkreślić należy, że na analizowanych materiałach kobiety ani razu nie pełnią funkcji kierowniczych, natomiast tylko mężczyźni przedstawiani są jako osoby łamiące prawo.

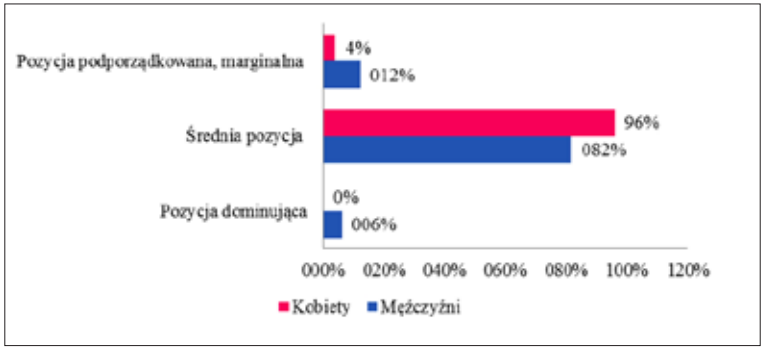
Wykres 2. Obrazowanie kobiet i mężczyzn w kontekście wykonywanego zawodu.



Źródło: Badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika także, że kobiety ani razu nie były prezentowane jako postaci o wysokiej pozycji w grupie, natomiast mężczyźni pojawiali się tym kontekście w 6,1% przypadków (Wykres 3.). W „średniej pozycji" wewnątrz grupy kobiety pojawiły się w 96%, a mężczyźni w niecałych 82%. Na obrzeżach grupy – pozycji podporządkowanej – mężczyźni pokazywani byli częściej niż kobiety – odpowiednio 12,1% i 4%.

Wykres 3. Obrazowanie pozycji kobiet i mężczyzn w grupie.



Źródło: Badania własne.

3. Prezentowanie postaci kobiet i mężczyzn w sferze życia prywatnego – aktywność w domu i poza nim, relacje z innymi

Z analizy prezentacji aktywności kobiet i mężczyzn w sferze domowej i poza nią wynika, że kobiety nieco częściej niż mężczyźni były prezentowane w działaniach „domowych" (odpowiednio: 18,2%; 15%). Jako postaci aktywne poza domem nieco częściej pokazywani byli mężczyźni (85%) niż kobiety (81,8%), niemniej jednak proporcje prezentowania postaci kobiecych i męskich w aktywnościach domowych i pozadomowych były podobne.

W przypadku typu relacji z innymi, zarówno kobiety, jak i mężczyźni pokazywani są najczęściej w relacjach z najbliższymi członkami rodziny – dziećmi i partnerami. Kobiety pokazywane były najczęściej jako matki (36, 5%) i jako żony/partnerki (31,7%), a także jako przyjaciółki i koleżanki (20,5%). 8,4% analizowanych zdjęć i ilustracji przedstawiało kobiety w relacjach z innymi krewnymi. Mężczyźni najczęściej występowali w relacjach partnerskich/małżeńskich (38,1%) i rodzicielskich (36%). Relacje przyjacielskie i koleżeńskie z udziałem mężczyzn stanowiły 14,7% przekazu, a z innymi krewnymi – 7,7%.

Na ponad połowie analizowanych form wizualnych pod kątem rodzaju relacji z innymi, zarówno kobiety, jak i mężczyźni poka-

zywani są jako osoby mające pozytywne relacje (odpowiednio: 55,2%; 54,9%). Kobiety nieznacznie częściej niż mężczyźni pokazywane są jako osoby mające relacje negatywne (odpowiednio: 12,8%; 11,6%). W zakresie relacji o charakterze neutralnym tendencja jest odwrotna (odpowiednio: 32%; 33,4%).

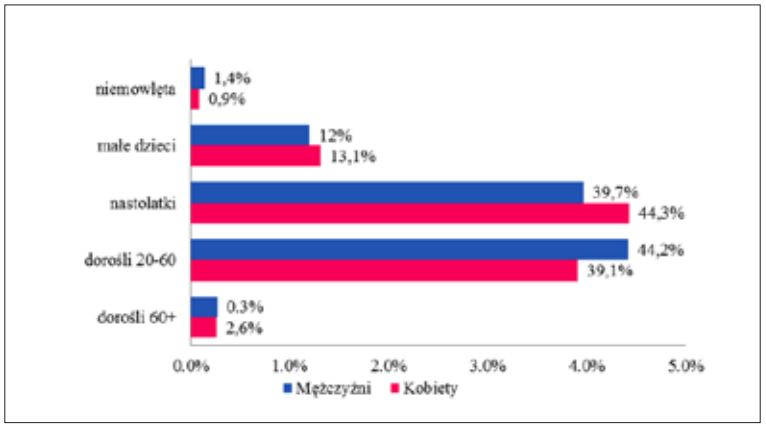
Sposób obrazowania postaci kobiecych i męskich na ilustracjach może posiadać także wartość oceniającą. Na analizowanych zdjęciach i ilustracjach częściej pozytywnie można ocenić relacje kobiet z innymi ludźmi niż relacje mężczyzn (odpowiednio: 75%; 69%). Natomiast negatywna ocena prezentowanej relacji pojawia się częściej w przypadku obrazowania postaci męskich (20,7%) niż kobiecych (13,8%).

Pojawiające się na analizowanych formach wizualnych postaci pokazywane są najczęściej jako osoby przejawiające emocje pozytywne, rzadziej emocje negatywne, a najmniej osób prezentowanych jest w kategoriach neutralnego zabarwienia emocjonalnego. Mężczyźni pokazywani są nieznacznie częściej (80,1%) niż kobiety (75,1%) jako osoby o pozytywnych emocjach. Z kolei kobiety nieznacznie częściej niż mężczyźni prezentowane są jako osoby o negatywnych emocjach (odpowiednio: 16,9%; 13,7%) oraz o neutralnym stanie emocjonalnym (5,5%; 4,3%).

4. Prezentowanie postaci kobiet i mężczyzn w kategoriach wieku, kondycji i sprawności fizycznej, orientacji seksualnej, rasy

Na analizowanych formach wizualnych w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ najczęściej pokazywane są postaci w wieku nastoletnim (42,1%) i dorosłym (41,3%) (Wykres 4). Dzieci pokazywane są na 13,9% zdjęć i ilustracji. Postaci osób w wieku 60+ prezentowane marginalnie – 2,6%. Proporcja płci jest podobna w poszczególnych kategoriach wieku, przy czym postaci kobiet są nieznacznie częściej przedstawiane w kategorii wieku 11-19 lat, a mężczyzn w kategorii wieku 20-60 lat.

Wykres 4. Obrazowanie postaci kobiet i mężczyzn w kontekście wieku.



Źródło: Badania własne.

Zdecydowana większość (98%) wszystkich analizowanych form pokazuje postaci kobiece i męskie jako osoby pełnosprawne fizycznie i umysłowo. Na analizowanych formach wizualnych odnotowano tylko trzy, na których pokazana była osoba niepełnosprawna, dziesięć pokazujące osobę chorą.

Analizowane formy wizualne w marginalnym stopniu odnoszą się do zjawisk związanych z orientacją seksualną i rasą. W kontekście homoseksualności przedstawionych jest tylko dwóch mężczyzn i ani jedna kobieta. Podobnie w przypadku rasy, niemal wszystkie postaci prezentowane na analizowanych zdjęciach i ilustracjach mają biały kolor skóry (lub rysy twarzy o tym świadczące), tylko w jednym przypadku pokazany jest mężczyzna o innym niż biały kolorze skóry.

5. Wnioski

Postacie kobiet są przedstawiane najczęściej jako postaci współczesne, pierwszoplanowe, ale częściej niż mężczyźni jako wykreowane, wymyślone. Przede wszystkim pokazywane są jako nastolatki i osoby dorosłe. W zakresie życia zawodowego najczęściej są to osoby uczące się/studiujące, żyjące na średnim

poziomie społeczno-ekonomicznym i zajmujące średnią pozycję w grupie. W żadnym analizowanym przypadku kobiety nie są pokazane jako mające wysoką pozycję w grupie. Rzadziej niż mężczyźni ukazywane są jako osoby o wysokim i bardzo wysokim poziomie życia. Ani razu nie były również pokazane jako przedstawicielki wyższej kadry kierowniczej i rzadziej niż mężczyźni prezentowane jako uprawiające wolne zawody. W kontekście życia prywatnego pokazywane są najczęściej jako matki i częściej niż mężczyźni ukazywane są w relacjach koleżeńskich/przyjacielskich, w relacjach o charakterze rodzicielskim, w relacjach pozytywnych w stosunku do innych ludzi oraz jako osoby działające aktywniej wewnątrz domu.

Postacie mężczyzn na analizowanych formach wizualnych w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ są przedstawiane przede wszystkim jako postacie współczesne oraz nieznacznie częściej przedstawia się ich jako bohaterów drugiego planu i postać rzeczywiste. Obrazowani są jako osoby dorosłe i osoby nastoletnie. W obszarze życia zawodowego pokazywani są najczęściej jako osoby o średnim poziomie społeczno-ekonomicznym, ale w porównaniu z kobietami częściej są liderami grupy, o wysokim i bardzo wysokim statusie, zatrudnionymi na prestiżowych stanowiskach, a także są przedstawicielami wolnych zawodów oraz sektora handlu i usług. W kontekście życia społecznego przedstawiani są także częściej niż kobiety w negatywnym świetle jako osoby łamiące prawo czy funkcjonujące na obrzeżach grupy i przejawiające negatywne emocje. W życiu prywatnym mężczyźni są prezentowani rzadziej – w porównaniu do kobiet – jako aktywni w domu, rzadziej jako funkcjonujący w relacjach koleżeńskich, ale częściej w relacjach o charakterze partnerskim i małżeńskim. Nieznacznie częściej niż kobiety są także przedstawiani w kontekście neutralnych relacji z innymi.

W sposób obrazowania kobiet i mężczyzn nierzadko wpisane są stereotypy na temat płci. Kobiety prezentowane są zgodnie ze stereotypem jako osoby aktywne w sferze domowej, o niższym statusie społecznym. Mężczyźni pojawiają się jako mający wyższą pozycję społeczną i materialną, o dominującej roli w grupie, częściej niż kobiety aktywni poza domem oraz częściej będący

podmiotem działań. Również rodzina w analizowanych podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ przedstawiana jest najczęściej w sposób tradycyjny – jako rodzina nuklearna z dwojgiem rodziców różnej płci.

Na podstawie analizy zdjęć i ilustracji w podręcznikach do WDŻ można stwierdzić, że marginalnie pokazywane są postaci osób starszych, z niepełnosprawnością fizyczną lub umysłową, rasy innej niż biała i orientacji innej niż heteroseksualna. Na większości analizowanych formach wizualnych występują osoby młode, białe, heteroseksualne, zdrowe i pełnosprawne.

Analiza form wizualnych w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ pozwala na stwierdzenie, że przedstawiany w nich świat kobiet i mężczyzn powiela w zdecydowanej większości stereotypowe obrazy ról i powinności płciowych. Jednocześnie wyniki tej analizy pozostawiają wrażenie, że zróżnicowane role kobiet i mężczyzn są w głównej mierze uwarunkowane biologią, bez komponentu społeczno-kulturowego.

RAPORT

Emilia Paprzycka, Joanna Dec-Pietrowska, Agnieszka Walendzik-Ostrowska

RÓŻNICA *VERSUS* RÓŻNORODNOŚĆ – KONTEKSTY DEFINIOWANIA KOBIECOŚCI I MĘSKOŚCI W PODRĘCZNIKACH DO PRZEDMIOTU *WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE*. ANALIZA JAKOŚCIOWA

Założenia metodologiczne projektu

Przedmiotem badań jakościowych były wzorce kobiecości, męskości i ról społecznych związanych z płcią oraz obraz rodziny i życia intymnego prezentowane w podręcznikach do *Wychowania do życia w rodzinie* dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i wyższych, które są dopuszczone przez Ministerstwo Edukacji na lata 2013–2015.

Problem główny miał postać pytania złożonego: Jak definiowane są kobiecość i męskość i jakie nadaje się im znaczenia oraz w jakich kontekstach formułowane są oczekiwania związane z realizacją ról społecznych związanych płcią w podręcznikach do przedmiotu WDŻ? Problemy szczegółowe brzmiały:

1. Jak definiowana jest w podręcznikach do WDŻ kobiecość i męskość w kontekście cech osobowościowych – psychicznych, wyglądu i cielesności?
2. Jakie oczekiwania co do pełnienia ról społecznych związanych z płcią w obszarze życia rodzinnego i zawodowego formułowane są w przekazach zawartych w podręcznikach do WDŻ?
3. Jak definiowane jest w podręcznikach do WDŻ małżeństwo i rodzina oraz jakie nadaje się im znaczenia?
4. Jakie znaczenia w podręcznikach do WDŻ nadawane są seksualności i w jakich kontekstach opisywane są zachowania seksualne definiowane jako kobiece i męskie?
5. Jak w kontekście kobiecości i męskości przedstawiane w podręczniku do WDŻ są: starość, pochodzenie etniczne i niepełnosprawność?

Badania realizowano z zastosowaniem jakościowej analizy treści wszystkich tekstów zawartych w podręcznikach i ćwiczeniach. W treści raportu do oznaczenia cytatów posłużono się symbolami, jakie nadano poszczególnym wydawnictwom[5]. Materiały analizowano zgodnie z zasadami jakościowej analizy – najpierw wszystkie zostały poddane procedurze kodowania otwartego, następnie stworzono kody opisowe podręczników i ćwiczeń dla każdego etapu kształcenia, po czym materiał poddano procedurze kategoryzacji i kodowania analitycznego[6]. Analiza odbywała się w ramach wyznaczonych problemami badawczymi i uwzględniała każdorazowo perspektywę wieku (dziecko, nastolatek, dorosły, osoba starsza) w kontekście oczekiwań co do pełnienia ról społecznych związanych z płcią.

Wyniki analizy

1. „Nieśmiałe i przejęte wyglądem" oraz „nonszalanccy i silni" – kobiecość i męskość w kontekście cech osobowościowych i wyglądu

1.1 Definiowanie kobiecości w kontekście cech psychicznych i wyglądu

Większość opisów zawierających katalog cech psychicznych kobiet dotyczy młodych kobiet oraz nastolatek. W podręcznikach do szkoły podstawowej i gimnazjum prezentowane są cechy nastolatek, a w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych cechy młodych kobiet (Matryca 1).

5. Skróty oznaczają kolejno: etap kształcenia (P-podstawowa, G-gimnazjalna, Śr–ponadgimnazjalna; typ książki (P-podręcznik, Ć-ćwiczenia), R z cyfrą – numer rozdziału, S z cyfrą – numer strony, A z cyfrą – numer akapitu na stronie).
6. Etap 1 – kodowanie otwarte: dr Joanna Dec-Pietrowska UZ, dr Emilia Paprzycka SGGW, dr Agnieszka Walendzik-Ostrowska WŚ. Etap 2 – kodowanie opisowe: Podręczniki i ćwiczenia do szkoły podstawowej – dr Joanna Dec-Pietrowska UZ, dr Agnieszka Walendzik-Ostrowska WŚ, dr Katarzyna Waszyńska UAM, dr Emilia Paprzycka SGGW. Podręczniki i ćwiczenia do gimnazjum – dr Barbara Jankowiak UAM, dr Anna Gulczyńska UAM. Podręczniki i ćwiczenia do szkół ponadgimnazjalnych – dr Emilia Paprzycka SGGW, Amadeusz Deczewski UAM, Klaudia Koncewicz SGGW. Etap 3 – kategoryzacja i kodowanie analityczne: dr Joanna Dec-Pietrowska UZ, dr Emilia Paprzycka SGGW, dr Agnieszka Walendzik-Ostrowska WŚ, Amadeusz Deczewski UAM.

Uczennice dowiedzieć się mogą, że cechami kobiecości w okresie dorastania jest potrzeba bycia zauważoną przez płeć przeciwną, podobania się, romantyzm i marzenia o ślubie, roztrzepanie i zapominalstwo oraz subtelność, wrażliwość, delikatność, uczuciowość, ale także zabawa uczuciami chłopców. Cechami nastolatek przedstawianych w podręcznikach i ćwiczeniach na poziomie szkół podstawowej i gimnazjalnej są: tendencja do niestałości i labilności emocjonalnej, skłonność do intryg, sekretów i tajemnic, zazdrość i rywalizacja. Dziewczęta posiadają także umiejętność godzenia różnych aktywności.

Cechy kobiety młodej opisywane w podręcznikach i ćwiczeniach na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej to opiekuńczość, empatia, intuicja, wrażliwość, relacyjność, orientacja na współpracę i negocjacje oraz potrzeba miłości i znajdowania się pod (męską) opieką.

Matryca 1. Cechy „kobiecej" osobowości w podręcznikach do WDŻ.

Katalog cech osobowości i specyfika zachowań	Cytat
Nastolatka	
koncentracja na wyglądzie	„Nie jest tajemnicą, że nastolatki stają coraz częściej przed lustrem" (P_Ć6, R.7, S.32, A.1/2013) „Dziewczęta też mają swoje zmartwienia. Zazdroszczą na przykład, że u jednych cera jest gładka, a one walczą z pryszczami" (P_P5/6, R.3.4, S.51, A.8)
potrzeba podobania się płci przeciwnej	„Dziewczęta rozpoczynają rozmowy o chłopcach, chcą być przez nich zauważone" (P_P5/6, R.3.3, S.49, A.4) „W rozmowach dziewcząt dominują tematy związane z ze zdobywaniem chłopaków" (P_Ć5, R.9, S.35, A.2/2013)
niestałość, labilność emocjonalna	„Dziewczęta wpadają czasem w euforię i wybuchają głośnym śmiechem, aby za chwilę popaść w smutek, a nawet uronić łzy" (P_Ć5, R.9, S.35, A.1/2013)
skłonność do intryg, zazdrości i rywalizacji	„Pojawia się rywalizacja, małe intrygi i zazdrość" (P_Ć5, R.9, S.35, A.2/2013)
skłonność do zabawy uczuciami chłopców	„Na szczęście pojawiają się też artykuły, które uzmysławiają np. dziewczynom, że nie należy bawić się uczuciami chłopców" (P_Ć6, R.17, S.67, A.3/2013)
skłonność do sekretów i tajemnic	„dziewczęta nierzadko powierzają swoje sekrety pamiętnikom" (P_P5/6, R.3.4, S.50, A.3)
umiejętność godzenia różnych aktywności	„Nieraz można podziwiać u dziewcząt umiejętność godzenia sfery życia uczuciowego ze sprawami szkolnymi i rozwijaniem pasji" (P_Ć5, R.9, S.35, A.2/2013)
romantyzm i marzenia o ślubie	„Dziewczyna szuka miłości w kategoriach romantycznych. Jest wrażliwa na słowa i dotyk. Jeżeli chłopak mówi ciepło i czule obejmuje, dziewczyna otwiera swoje serce i wyobraźnię. Wydaje się jej, że to już ten jedyny, wspaniały i na cale życie. Planuje, jaką będzie miała ślubną suknię, pantofelki, bukiet…" (G_P1-3, R.5.5, S.92, A.1)
roztrzepanie i zapominalstwo	„Warto jeszcze wspomnieć, że dziewczęta w okresie dojrzewania są często zapominalskie i roztrzepane" (G_P1-3, R.3.4, S.58, A.2)
subtelność, wrażliwość, delikatność, uczuciowość	„Trzeba tylko sobie uświadomić, że subtelność, wrażliwość, delikatność, otwarcie się na miłość (…) to atuty dziewcząt" (G_P1-3, R.5.6, S.98, A.3)
Kobieta	
potrzeba miłości	„Dominantą psychiki kobiecej jest pragnienie miłości, które u kobiety przejawia się jako ważna potrzeba" (ŚR_P, R.2, S.47, A.3)
potrzeba bycia zaopiekowaną	„Równocześnie występuje u niej pragnienie spotkania takiego mężczyzny, z którym mogłaby stworzyć trwały związek małżeński i posiadać potomstwo oraz który opiekowałby się nią i ich dziećmi" (ŚR_P, R.2, S.47, A.3)

opiekuńczość, empatia, intuicja, wrażliwość, relacyjność	„W psychice kobiety dominuje zmysł opiekuńczy, dlatego kobiety są bardziej niż mężczyźni skłonne do okazywania empatii w odpowiedzi na emocje innych osób. Intuicyjnie szybciej od mężczyzn odgadują nastroje innych ludzi. Łatwiej nawiązują kontakty interpersonalne" (ŚR_P, R.2, S.48, A.1)
orientacja na współpracę i negocjacje	„Kobiety inaczej niż mężczyźni postrzegają i przeżywają świat. (…) kobiety zaś są bardziej skłonne do współpracy i negocjowania" (P_P5/6, R3.1, S.45, A.6)

Źródło: Badania własne.

Sporo miejsca zajmuje w analizowanych podręcznikach i ćwiczeniach kwestia wyglądu i jego znaczenia dla dziewcząt i kobiet. Widoczne jest to zwłaszcza w podręcznikach i ćwiczeniach na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Wśród opisów charakterystycznych zachowań kobiet i dziewcząt dotyczących wyglądu, przedstawianych w analizowanych materiałach, które projektują oczekiwania społeczne wobec dziewcząt, rozpoznano: przywiązywanie znaczenie do opinii innych kobiet na temat wyglądu wyrażające się poprzez przejmowanie się wyglądem i rywalizacją w tym zakresie, przywiązywanie uwagi do posiadania atrakcyjnego wyglądu ciała (nieskazitelnej cery, szczupłej figury) określonego wzorcami urody, nadawanie dużego znaczenia „wyposażeniu" w fizyczne atrybuty kobiecości, określanie atrakcyjności kobiety poprzez atrakcyjność partnera, przymus bycia ładną, dbanie o ładny wygląd poprzez atrakcyjność ubioru, który powinien być skromny i nieprowokujący, szanowanie swojej cielesności i dążenie do podmiotowego traktowania swojego ciała.

1.2 Definiowanie męskości w kontekście cech psychicznych i wyglądu

Podobnie jak w przypadku cech kobiecych, atrybuty męskości dotyczące wyglądu i cech psychicznych opisane są głównie w odniesieniu do nastolatków. Chłopców w okresie dorastania, według opisów w analizowanych materiałach, charakteryzują: nonszalancja, hałaśliwość, konfliktowość, drażliwość, agresja, niezależność, orientacja na sukces i przywództwo, potrzeba dominacji i rywalizacji, tendencja do zwracania na siebie uwagi,

zdecydowanie, posiadanie „męskich" zainteresowań i hobby oraz umysł ścisły i techniczny. Jednocześnie jawią się jako niezdolni do przeżywania głębokiego uczucia i nieprzyznający się do uczuć i kompleksów. Charakterystyczne jest również zainteresowanie płcią przeciwną (Matryca 2).

Bycie mężczyzną często opisywane jest w opozycji do cech kobiecych – cechy mężczyzny to współzawodnictwo, zdobywanie, a także skłonność do wyładowywania frustracji na słabszych (np. na dziecku).

Matryca 2. Cechy „męskiej" osobowości w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ.

Katalog cech osobowości i specyfika zachowań	Cytat
Nastolatek	
nonszalancja, hałaśliwość, konfliktowość,	„nonszalanckim sposobem bycia, nadmierną hałaśliwością. Bywa trudny w kontaktach z otoczeniem" (P_Ć5, R.9, S.35, A.1/2013)
drażliwość, agresja	„Chłopcy w tym okresie bywają drażliwi i agresywni (…). Nierzadko przeklinają" (P_Ć5, R.9, S.35, A.3/2013)
niezależność	„Potrzeba niezależności podsuwa im przeróżne pomysły" (P_Ć5, R.9, S.35, A.3/2013)
orientacja na sukces i przywództwo	„Potrzebują sukcesów w sporcie, chcieliby się cieszyć autorytetem wśród rówieśników oraz imponować" (P_Ć5, R.9, S.35, A.3/2013)
tendencja do zwracania na siebie uwagi	„Zdarza się, że przekora dyktuje chłopcom różne psikusy i popisywanie się" (P_Ć5, R.9, S.35, A.3/2013)
zdecydowanie	„Wiem, czego chcę" (P_Ć6, R.10, S.35, A.2/2013 – ćwiczenie) [rozdz. dla chłopców]
zainteresowanie płcią przeciwną, problemy w relacjach	„Również chłopcy są zaciekawieni dziewczętami, ale często towarzyszy temu irytacja, gdyż dziewczęta wydają się im doroślejsze" (P_P5/6, R.3.3, S.49, A.4)
ukrywanie nieśmiałości	„Zdarza się, że chłopcy popisują się przed koleżankami, ale zazwyczaj kryje się za tym nieśmiałość" (P_P5/6, R.3.3, S.49, A.4)
„męskie" zainteresowania, hobby	„Dla chłopców najbardziej atrakcyjna jest piłka nożna" (P_P5/6, R.3.1, S.44, A.3)
agresja, potrzeba dominacji i rywalizacji	„Efektem działania jest także agresja. Niekoniecznie musi się ona objawiać skłonnością do bójek, choć bywa i tak. Częściej występuje chęć imponowania, dominacji w grupie rówieśników, dążenie do objęcia przywództwa. Może też przejawiać się rywalizacja sportowa czy chęć zdobywania świata, dokonywania bohaterskich czynów, odkryć i wynalazków" (G_P1-3, R.3.4, S.58, A.3)

energia, duży potencjał intelektualny, zdolności poznawcze	„Owa energia, jaką kipi chłopak, może dać wspaniałe efekty, jako że towarzyszy jej wzrost możliwości intelektualnych; chłopcy w wieku gimnazjalnym są bardzo chłonni i szybciej się uczą" (G_P1-3, R.3.4, S.58, A.3)
umysł ścisły i techniczny	„Nie trzeba też prawdopodobnie polecać chłopcom 'Młodego Technika', bo znają go od dawna" (G_P1-3, R.2.3, S.40, A.2)
niezdolny do przeżywania głębokiego uczucia	„Rzadko w tym stopniu przeżywasz miłość, co dziewczyna. Świat subtelnych uczuć na razie specjalnie cię nie pociąga, ale to nie znaczy, że nie jesteś wrażliwy" (G_P, R.5.2, S.85, A.2)
Mężczyzna	
odmienność od kobiet równa się współzawodnictwo, zdobywanie	„Kobiety inaczej niż mężczyźni postrzegają i przeżywają świat. Uważa się, że mężczyźni są bardziej nastawieni na zdobywanie i współzawodnictwo" (P_P5/6, R3.1, S.45, A.6) [ale dodane jest:] „Trzeba jednak podkreślić, że sztywny podział na cechy męskie i żeńskie się nie sprawdza" (P_P5/6, R.3.1, S.45, A.6)
irytacja, agresja, problemy z panowaniem nad emocjami	„Ojciec wrócił z pracy poirytowany, bo dostał niesłuszną reprymendę od szefa, więc zachował się ostro wobec syna" (G_P1-3, R.1.7, S.26, A.2)

Źródło: Badania własne.

Cechy fizyczne mężczyzn w analizowanych podręcznikach przeznaczone głównie dla chłopców, prezentowane są w kontekście tradycyjnego wzorca męskości. Męskość w wymiarze wyglądu jawi się jako wyraz siły fizycznej, sprawności ruchowej, muskulatury, wysokiego wzrostu, atrakcyjnego, przystojnego wyglądu. Brak tych cech łączy się z pojawieniem się kompleksów na tle wyglądu.

Różnice w cechach psychicznych między dziewczętami i chłopcami są wyraźnie podkreślone:

> O różnicach fizycznych w dojrzewaniu dziewcząt i chłopców już wiecie. Trzeba jeszcze dodać, że także sfera uczuć jest inna u mężczyzny, a inna u kobiety (G_P1-3, R.5.5, S.91, A.8)

Prezentowane są jako usankcjonowane biologicznie, a także jako zgodne ze społecznymi normami (odrębność płciowa dzieci zaznaczona „tradycyjnym" ubiorem).

> Odrębność psychiczna wynikająca z różnicy płci ujawnia się już w dzieciństwie, najbardziej podczas zabaw. (P_Ć5, R.7, S.27, A.3/2013)
>
> Widząc małe, kilkuletnie dzieci nie mamy kłopotu ze stwierdzeniem, czy stoi przed nami 'on' czy 'ona'. Dzieje się tak dlatego, że już w kilka miesięcy po urodzeniu rodzice traktują dziecko jako istotę płciową. Oznacza to m.in., że córka jest np. inaczej ubrana i uczesana niż syn. (P_Ć5, R.7, S.27, A.2/2013)

Cechy psychiczne i fizyczne oraz wygląd i związane z nim zachowania obu płci przedstawiane są na zasadzie opisu kanonu cech wpisujących się w tradycyjny wzorzec kobiecości i męskości. „Dziewczynki są nieśmiałe i zajęte wyglądem", a „chłopcy głośni i silni" – ten stereotyp cech przypisanych konkretnej płci prezentowanych w ćwiczeniach i podręcznikach projektuje oczekiwania społeczne co do pełnienia ról związanych z płcią, nie pozostawiając miejsca innym zachowaniom i ograniczając tym samym różnorodność zachowań i możliwości rozwoju związanego z rozwojem osobowości poza ograniczeniami płci.

2. „Kobieta = żona i matka, mężczyzna = ojciec i mąż" – konteksty pełnienia ról społecznych związanych z płcią w obszarze życia rodzinnego i zawodowego

> Sytuacja: Mąż wraca do domu. Na stole stoi zupka chińska w kubeczku i podgrzane gołąbki ze słoiczka.
> On: Znowu to coś? Czym mnie karmisz? Masz tylko pół etatu w biurze, potem siedzisz w domu i nie masz nic do roboty, mogłabyś chociaż normalny obiad ugotować!
> Ona: Nie mam nic do roboty przez cały dzień? Pracuję trzy razy więcej od Ciebie.
> On: Czym się zajmując? Pamiętam, kiedyś bywały u nas prawdziwe kolacje.
> Ona: Zgodziłeś się na to, kiedy zaczęłam pracę. Nic nie rozumiesz! Zupełnie jak Twoja matka! Pewnie jej się poskarżyłeś na te obiady!
> On: Pytała mnie, jak to możliwe, żebyś tak przybrała na wadze. Odpowiedziałem, że na pewno nie z powodu naszych kolacji.
> Ona: Nie kochasz mnie! Zależy ci tylko na tym, żeby mieć gospodynię, która potrafi gotować tak jak Twoja matka! (ŚR_Ć1, R.4, S.16, A.1)

Cytat, będący opisem sytuacji podanej jako przykład w jednym z ćwiczeń służących rozwijaniu asertywności, egzemplifikuje najlepiej przekaz na temat roli kobiety i mężczyzny w analizowanych podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ. Znajduje się tam przede wszystkim opis ról związanych z płcią w obszarze życia rodzinnego, marginalnie życia zawodowego, co wynika niewątpliwie z tytułu podręcznika – *Wychowanie do życia w rodzinie*.

Ucząc się z tego podręcznika i ćwiczeń, młodzi ludzie zapoznają się szczegółowo z tradycyjnym przekazem na temat pełnienia ról społecznych związanych z płcią. Kobiety i mężczyźni w kontekście życia rodzinnego przedstawiani są zgodnie z tra-

dycyjnym modelem kobiecości i męskości, przy czym w przypadku męskości pojawiają się cechy „nowego" ojca – opiekuńczy i wrażliwy, u kobiet natomiast rola matki pojmowana jest stereotypowo i tradycyjnie. Kobieta jako matka definiowana jest przy zastosowaniu takich określeń jak: niezastąpiona, łagodna, nieubłagana, dbająca o dzieci, utrudzona, poświęcająca się, dobra, ciepła, czuła, opiekuńcza, kochająca. Mężczyzna jako ojciec opisywany jest zaś poprzez używanie następujących określeń czy epitetów: mistrz, surowy, sprawiedliwy, ekspert, pokazujący świat, asekurujący, ale także przyjaciel, czuły, wspierający, coraz częściej włączający się w opiekę nad dzieckiem. W rolę matki wpisane jest bycie wzorem kobiecości dla córki i odpowiedzialność za „właściwe" jej wychowanie, a w rolę ojca bycie wzorcem męskości dla syna.

> **Przyjaźń i dobre relacje z matką, utwierdzają w odczuciu, że dobrze jest być kobietą (…). Postawa matki jest tu decydująca; jeśli jest ona kobietą niezadowoloną z życia, podkreślającą trudy bycia żoną i matką, sfrustrowaną, jej młodziutka córka powita z niechęcią przejawy stawania się kobietą (…). Mama zadowolona ze swej kobiecości, nawet mimo utrudzenia, przemęczenia i czasem złego humoru, będzie dla swej córki zawsze podporą w trudnym procesie dorastania. (G_P1-3, R.3.4, S.57-58, A.3)**
>
> **W dawnych czasach ojciec przejmował opiekę nad dorastającym synem, wprowadzał go w życie, uczył swojego zawodu czy innych zajęć typowo męskich. Dziś nie jest to takie proste; nawet jeśli syn dziedziczy zawód po ojcu, ucząc się go w szkole lub na studiach, miejsce pracy ojca nie zawsze sprzyja wprowadzaniu tam potomka. Zdarza się, że ojciec pracuje kilka lat za granicą i więzy się rozluźniają. Warto jednak potrudzić się, by międzypokoleniowa męska więź została nawiązana i podtrzymana. (G_P1-3, R.3.4, S.59, A.2)**

Bycie żoną i matką definiowane jest jako potrzeba i jednocześnie cel oraz zadanie kobiety, które – mimo że wymaga trudu i poświecenia – jest źródłem satysfakcji. Warunkiem koniecznym i wystarczającym do bycia matką jest posiadanie męża „opiekuna":

Bycie mężem i ojcem jest dla wielu (więc nieobligatoryjnie) celem w życiu mężczyzny i było tak „od zawsze" (uzasadnienie historyczne). Jego największą i najważniejszą powinnością jest pozostawienie po sobie potomstwa. Mężczyzna-ojciec uczy praktycznych umiejętności poprzez objaśnianie i pokazywanie dzieciom świata. Jednocześnie bywa autorytetem, sprawiedliwym sędzią, nierzadko surowym, ale też przyjacielem, opoką w trudnych chwilach, a coraz częściej także czułym i wspierającym opiekunem.

Przygotowanie do pełnienia wyznaczonych przez płeć biologiczną ról odbywa się przede wszystkim poprzez socjalizację w rodzinie. W analizowanych książkach wyraźnie wybrzmiewa przekaz, że przyszłością dziewcząt jest macierzyństwo, a chłopców – ojcostwo. Przygotowanie to odbywa się na mocy socjalizacji płciowej, poprzez wdrażanie do zajęć „typowych" dla danej płci.

> **Dziewczęta, wchodzące teraz w okres dojrzewania, zapewne kiedyś będą matkami, a chłopcy – ojcami. (P_5/6, R.4.1, S.58, A.3)**
>
> **Przyjął się pogląd, ze dziewczynkę prędzej można zastać w kuchni obok mamy, a chłopca w garażu w towarzystwie taty, np. przy naprawianiu roweru. (P_Ć5, R.7, S.28, A.1/2013)**
>
> **Większość chłopców wciela się w role policjantów czy żołnierzy. (P_Ć5, R.7, S.27, A.3/2013)**

Jeśli nawet młodzi ludzie podejmują aktywności w sferach „przeznaczonych" dla innej płci, to i tak wykonują czynności przewidziane dla swojej roli, np. dziewczynka, jeśli pomaga ojcu przy samochodzie, to sprzątając. Chłopcy natomiast, jeśli pracują w kuchni, to nie gotują, ale komponują potrawy, interesują się ich przyrządzaniem i wzbudzają podziw – tak czy inaczej jest to nietypowe dla chłopców:

> **Dlatego nie powinien dziwić fakt, że dziewczynka pomaga ojcu myć samochód czy odkurzać tapicerkę. (P_Ć5, R.7, S.28, A.1/2013)**
>
> **Wielu chłopców interesuje się przyrządzaniem potraw, komponowaniem sałatek i deserów. Potrafią zadziwić domowników inwencją przy organizowaniu przyjęć. Takie talenty u dziewczynek traktuje się jako coś typowego dla ich płci. (P_Ć5, R.7, S.28, A.1/2013)**

Nietradycyjne pełnienie ról związanych z płcią w obszarze życia prywatnego i zawodowego przedstawiane jest jako coś dopuszczalnego, ale sporadycznego, nietypowego lub nowego. Zamiana rolami tradycyjnie przypisanymi danej płci traktowana jest przez autorów i autorki w kategoriach sprzeczności z płcią biologiczną. To ona, według nich, predestynuje daną płeć do pewnych ról i zachowań. Co prawda, współcześnie jest to możliwe, ale podchodzi się do tej kwestii wolicjonalnie. Nie jest to gorsze, ale jednak inne. Nie mówi się tu o partnerstwie dwojga

osób, ale o zamianie ich rolami. Nietradycyjne pełnienie ról płci omawiane jest jako zjawisko nowe, sporadyczne.

> **Współcześnie mogą oni [kobieta i mężczyzna] wymieniać się rolami (kobieta może utrzymywać rodzinę, a mężczyzna zajmować się dziećmi) i nie oznacza to, że będą w tych zamienionych rolach gorsi. Będą jednak bez wątpienia inni. Ludzkie działania są naznaczone różnicą wynikającą z płci. (P_Ć5, R.7, S.29, A.3/2013)**
>
> **Kobieta może utrzymywać rodzinę, a mężczyzna zajmować się dziećmi. (P_P5/6, R.3.1, S.45, A.7)**
>
> **Ojcowie coraz częściej włączają się w opiekę nad dzieckiem – są czuli i wspierający. (P_5/6, R.4.1, S.58, A.3)**
>
> **Spotykamy przedsiębiorcze, dynamiczne w swoich dążeniach oraz działaniach kobiety i mężczyzn o przeciwnych cechach. (P_P5/6, R.3.1, S.45, A.6)**
>
> **Niemniej są dziedziny życia, w których predyspozycje kobiet i mężczyzn odgrywają istotną rolę, np. przy wyborze zawodu. Górnik, hutnik czy marynarz – to zawody wybierane przez mężczyzn, aczkolwiek niektóre kobiety podejmują zawody męskie. Typowo kobiece zajęcia, ale również nie zawsze, to: pielęgniarstwo czy pedagogika przedszkolna. (P_Ć5, R.7, S. 29, A.2/2013)**

Kwestia oczekiwań w kontekście pełnienia ról społecznych związanych z płcią podejmowana w analizowanych materiałach, ogniskuje się wokół tradycyjnego podziału i przydziału ról kobietom i mężczyznom, zarówno w obszarze życia rodzinnego, jak i zawodowego. Kobiety mają się realizować w macierzyństwie, mężczyźni natomiast jako ojcowie. W obszarze życia rodzinnego przedstawiani są zgodnie z tradycyjnym modelem kobiecości i męskości. Przygotowanie do podejmowania ról przypisanych danej płci odbywa się poprzez wdrażanie do zajęć „typowych" dla danej płci. Z przekazu płynącego z analizowanych opracowań wynika, że to płeć biologiczna ukierunkowuje ludzie działanie, a działania socjalizacyjne je tylko wzmacniają. Realizacja ról nietypowych dla płci biologicznej wprawdzie jest dopuszczalna, jednak ukazywana jako coś nietypowego, innego – „nienormalnego".

3. Bycie rodzicem jako dopełnienie kobiecości i męskości – definiowanie i nadawanie znaczeń rodzinie i małżeństwu

Na wszystkich etapach kształcenia jako wzorcowy model rodziny pokazywana jest rodzina pełna, nuklearna. Taki model przedstawiany jest jako pożądany sposób funkcjonowania ludzi w społeczeństwie. Pojawia się także wielokrotnie opis rodziny wielodzietnej oraz wielopokoleniowej. Natomiast dość marginalnie potraktowany jest temat innych typów rodzin, takich jak: rodziny monoparentalne, rodziny patchworkowe, rodzicielstwo zastępcze.

Informacje na temat rodziny niepełnej pojawiają się w kontekście problemów – separacja, rozwód, wdowieństwo, rodzic samodzielnie wychowujący dziecko (zazwyczaj matka). Przedstawiane są one jako sytuacje wyjątkowe, poza normą, z użyciem określeń wskazujących na to, że nie są to częste sytuacje: zdarza się, bywa, ewentualnie jako „nowe" zjawisko, np. samotne ojcostwo: coraz częściej.

Na uwagę zasługuje przekaz, iż wychowywanie się bez któregoś z rodziców (szczególnie ojca) jest bardzo niekorzystne dla rozwoju chłopców i dziewcząt i może w efekcie prowadzić do zaburzeń w rozwoju psychoseksualnym. Zdaniem autorów i autorek brak obojga rodziców lub ich niewłaściwa postawa mogą nawet prowadzić do przyszłych zaburzeń ukierunkowania popędu seksualnego u dziecka:

> **Nieobecność obojga rodziców lub ich niewłaściwa postawa względem siebie albo względem dziecka, czyli nadmierna opiekuńczość, uległość, zaborczość czy nadmierny chłód, mogą przyczynić się do nieprawidłowego ukierunkowania popędu seksualnego dziecka. (ŚR_P, R.2, S.42, A.4)**

Wychowanie w rodzinie bez ojca może także wpływać na zaburzenia rozwoju społecznego i moralnego dzieci:

> **Brak ojca może natomiast stanowić zagrożenie dla rozwoju społecznego i moralnego dziecka (zachwianie równowagi psychicznej, trudność w podporządkowaniu się normom społecznym). (ŚR_P, R.5, S.211, A.3)**

Ponadto akcentuje się, że w przypadku chłopca może to wpłynąć na późniejsze jego problemy w zakresie identyfikacji seksualnej, a u dziewcząt może powodować lęk przed mężczyznami:

> **Brak ojca może spowodować zachwianie identyfikacji seksualnej, które u chłopca może objawiać się lękiem przed byciem mężczyzną, a u dziewczynek – lękiem przed mężczyznami. (ŚR_P, R.2, S.42, A.4)**

Z kolei brak matki może skutkować zaburzeniami w rozwoju psychicznym, emocjonalnym i psychoseksualnym:

> **Przyjmuje się, że brak matki w rodzinie dziecka może się przyczyniać do wystąpienia u dziecka frustracji uczuciowej oraz spowolnienia procesu dojrzewania emocjonalnego i psychoseksualnego. (ŚR_P, R.5, S.211, A.3)**

W analizowanych podręcznikach można zauważyć także negatywne nastawienie autorów i autorek do zmian zachodzących we współczesnej rodzinie, która pokazywana jest tu jako rodzina w kryzysie:

> **Dzisiejsza rzeczywistość nie sprzyja jedności i trwałości małżeństwa i rodziny. Wzrasta liczba rozwodów nie tylko na świecie, ale i w Polsce; z danych statystycznych wynika, że w 2008 roku było w naszym kraju 30% małżeństw rozwiedzionych. Zjawisko częstotliwości rozwodów systematycznych narasta. (G_P1-3, R.1.8, S.29, A.1-2)**

Poza tym, podkreśla się znaczenie przekazywania we współczesnych rodzinach negatywnych wzorców, brak czasu dla dzieci, nieskupianie się na ich potrzebach, problemy z komunikacją. Zasygnalizowany jest również problem migracji zarobkowej rodziców.

Na etapie szkoły podstawowej, w rozdziale poświęconym rodzinie, wymienione i szczegółowo omówione są warunki prawidłowo funkcjonującej rodziny. Należą do nich: miłość, komunikacja, kontrola ze strony rodziców, współodpowiedzialność, budowanie bliskich relacji w rodzinie, zgoda, wspólnota ducha, serca i myśli, szczęście i harmonia, ciepła domowa atmosfera. Rodzina traktowana jest także jako wspólnota rodziców, dzieci i pozostałych jej członków. Jako główną funkcję rodziny, podręczniki wskazują prokreację, a także edukację, wychowanie i socjalizację.

W zakresie socjalizacji seksualnej rodzina przedstawiana jest jako miejsce kształtowania ról płciowych, a rodzice są w tej

kwestii wzorami dla swoich dzieci – prawidłowy wzór relacji w kontekście rozwoju psychoseksualnego to postawa „otwarta" względem partnera, która jest gwarantem kształtowania się sfery płciowej dziecka. Zaznaczone jest także znaczenie socjalizacji religijnej, która – zdaniem autorów i autorek – ma służyć przygotowaniu do życia we wspólnocie kościołów chrześcijańskich, w tym katolickich (nie ogranicza się jedynie do poglądów katolickich), oraz funkcji rekreacyjno-towarzyskiej i kulturowej, w ramach której wskazywana jest konieczność wspólnego spędzania czasu w gronie rodziny: gry i zabawy, spacery, wycieczki rowerowe, grillowanie w ogródku, rozmowy z rodzicami i rodzeństwem, itp. Pozostałe opisywane funkcje to opiekuńcza, czyli opieka nad dziećmi do ukończenia przez nie pełnoletności, oraz ekonomiczna, która dotyczy w głównej mierze wspólnej odpowiedzialności za podstawy materialne życia rodziny osób ją tworzących.

Bycie rodzicem przedstawiane jest przede wszystkim jako dopełnienie kobiecości i męskości, dzięki czemu kobiety i mężczyźni mają szansę na wielowymiarowy rozwój osobowościowy, emocjonalny i poznawczy. Rodzicielstwo pozwala wejść w inny, dotychczas nieznany wymiar rozwoju osobowego człowieka. Tym samym przedstawia się je jako kluczowy dla relacji między małżonkami, dający szansę na niepowtarzalny transfer ich uczuć na dziecko.

Małżeństwo natomiast definiowane jest jako usankcjonowany związek kobiety i mężczyzny, ale dopiero posiadanie potomstwa nadaje mu rangę „rodziny pełnej". W podręcznikach i ćwiczeniach małżeństwo charakteryzowane jest głównie w kontekście konieczności posiadania dzieci jako podstawowego celu oraz szczególnej więzi dwojga ludzi, która sprzyja ich rozwojowi i wzbogaca psychikę. Traktowane jest jako „mikrokosmos męża i żony", gdyż zaspokajane są w nim wszystkie niezbędne im do życia potrzeby, szczególnie potrzeby bliskości i intymności. Stwarza przestrzeń do relaksu, ukojenia i odpoczynku, pod warunkiem jego trwałości, gdyż nie może być ono przygodą ani chwilą. Realizowanie bliskiej relacji między kobietą i mężczyzną możliwe jest zatem tylko w związkach for-

malnych – nie odnotowano żadnych opisów bycia w związkach nieformalnych.

Reasumując, modelem rodziny i małżeństwa prezentowanym w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ jest usankcjonowany prawnie, trwały związek kobiety i mężczyzny posiadających wspólne potomstwo. Bycie rodzicem postrzegane jest przede wszystkim jako dopełnienie kobiecości i męskości. Brak rodziców (lub jednego z nich) oraz ich niewłaściwa postawa względem dziecka lub siebie mogą przyczyniać się do nieprawidłowego ukierunkowania popędu seksualnego (czyt. homoseksualizmu).

4. Między polaryzacją a opozycyjnością – konteksty seksualności kobiet i mężczyzn

W analizowanych publikacjach widać polaryzację poglądów na temat potrzeb i zachowań seksualnych kobiet i mężczyzn, a także swoistą opozycyjność przedstawianego obrazu życia seksualnego ludzi, także bardzo młodych. Poniżej zaprezentowano wartościujące różnicowanie w zakresie seksualności i aktywności seksualnej, prezentowane w ćwiczeniach i podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie.

4.1 Stosunek seksualny w małżeństwie *versus* inne formy zachowań seksualnych

Zachowania seksualne definiowane są jedynie w kontekście heteroseksualności. Akt seksualny, realizacja popędu czy potrzeby seksualnej odnoszony jest do kochających i pożądających się kobiety i mężczyzny. Język opisu wyraźnie preferuje stosunek seksualny realizowany w celach prokreacyjnych. Określa się go jako: najintymniejsze zbliżenie, najbardziej intymne wyrażenie wzajemnej miłości, wyraz bliskości wyrażony w akcie seksualnym.

Podręczniki wskazują jednocześnie, że pierwszy kontakt seksualny powinien odbyć się w związku małżeńskim, który jest do tego jedynym właściwym miejscem. Wczesna inicjacja przedstawiana jest w kontekście jej negatywnych skutków. Autorzy i autorki, m.in. powołując się na badania naukowe, próbują unaocznić korelację podejmowania wcześnie aktywności seksualnej z patologiami życia społecznego:

> **W polskich badaniach w grupie 15-19-latków 29,4% deklarowało, że ma za sobą inicjację seksualną. Istnieje ścisły związek między wczesną inicjacją a niską średnią ocen w szkole, piciem alkoholu, paleniem papierosów i używaniem narkotyków. (G_P1-3, R.9.7, S.193, A.1)**

Przekazywane są również informacje na temat kulturowego przyzwolenia i negatywnej zmiany obyczajów w zakresie seksu przedmałżeńskiego wraz z informacją o tym, że efekt tego jest zgubny dla młodzieży.

Erotyka opisywana jest jako coś, co ma „potężną moc", ale przenoszenie jej poza formę stosunku płciowego nie jest zalecane przez autorki i autorów tej lektury. Zachowania autoerotyczne ukazywane są jako źródło problemów i niespełnienia, jako zubożające osobowość człowieka i wywołujące uczucie porównywane do uczucia związanego z seksem z przygodnym partnerem. Tematyka orientacji homoseksualnej – zasygnalizowana w podręcznikach do szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej – koncentruje się tylko na zdefiniowaniu pojęcia i wprowadzeniu pojęć gej i miłość lesbijska, pomijając problematykę doświadczeń z tym związanych.

4.2 Zalety konserwatywnego podejścia do seksualności *versus* wady liberalnego

Forma i treść przekazów wyraźnie aprobuje i zaleca konserwatywny przekaz norm i obyczajów w sferze seksualności i skupia się na miłości, małżeństwie i rodzinie. W kontekście seksualności opisywane są dwie skrajne możliwości: albo może stać się ona językiem miłości i miejscem nowego życia, albo miejscem egoizmu i przemocy. Na przykład, w jednym z zadań dla szkół ponadgimnazjalnych uczniowie mają dokonać oceny pozytywnej lub negatywnej skutków „dwóch światów – konserwatywnego przekazu norm i obyczajów i liberalnego". Przy czym charakterystyka pierwszego z nich ma wydźwięk pozytywny: „miłość – małżeństwo – rodzina", a liberalnego to negatywny ciąg przyczynowo skutkowy: „wczesna inicjacja seksualna – seks bez ograniczeń – zdrady – rozstania" (ŚR_Ć2,R8-9,S.58-59,A1). Pierwszy aprobu-

je i zaleca konserwatywny przekaz norm i obyczajów w sferze seksualności oraz skupia się na miłości, małżeństwie i rodzinie. Natomiast podejście liberalne – zwane „wyzwolonym" – utożsamia sferę seksu z wczesną inicjacją seksualną, seksem bez ograniczeń, zdradami i rozstaniem.

4.3 Seksualność kobieca *versus* seksualność męska

W kontekście przyjemności seksualnej można także napotkać na polaryzację przekazu w odniesieniu kobiet i mężczyzn. Seksualność młodych mężczyzn – chłopców ukazana jest jako potrzeba redukcji seksualnego napięcia, która, gdy jest podejmowana zbyt wcześnie, prowadzi do zobojętnienia wobec partnerki i seksualnej frustracji:

> **jak osiągają przyjemność chłopcy. Jak wiecie, popęd seksualny lub zmysłowy zaczyna się u nich w mózgu i powoduje erekcję członka, z powodu której chłopak niekiedy może się czuć skrępowany. Przyjemność przejawia się w napięciu we wszystkich organach płciowych, które znajdują ujście wyłącznie w drodze ejakulacji, to znaczy gwałtownej emisji męskiego nasienia. czyli spermy. W momencie wytrysku następuje to, co nazywa się orgazmem. Wtedy mężczyzna osiąga największą przyjemność. Po emisji pojawiają się dwa uczucia. Pierwsze to opróżnienie męskiego członka, który się kurczy, czemu towarzyszy uczucie ulgi. Drugie odczucie jest bardziej psychologiczne i w przedwczesnych relacjach seksualnych przejawia się wyrażeniem smutku, niepowodzenia pozornej męskości. Chłopak nie czuje się zbyt dumny z siebie, bo nie wykazał się: bawił się ciałem swojej dziewczyny, której pożądał (…). Młody chłopak ma mniej więcej to samo psychologiczne uczucie jak po masturbacji. Może nawet zlekceważyć to, co właśnie się wydarzyło – stwierdza, że idzie sobie pograć w koszykówkę lub przygotować się do lekcji na następny dzień (ŚR_Ć2, R.8-9, S.56-57, A.2)**

U kobiet natomiast przyjemność seksualna przyjmuje mniej fizyczną postać, pojawia się wolniej i wymaga warunków wstępnych głównie ze sfery emocjonalnej, jest zależna od mężczyzny, a jej przedwczesne zaspokajanie prowadzi do rozczarowań i uczucia zawodu wywołanego odrzuceniem przez niedojrzałego partnera:

> **Przyjemność kobieca jest również fizyczna, lecz w odróżnieniu od męskiej wymaga wielu warunków wstępnych. Z reguły przyjemność zmysłową kobieta osiąga powoli, znacznie wolniej niż mężczyzna. Potrzeba, ażeby ogarnął ją najpierw stan wielkiej ufności, czułości, pokoju i pogody ducha. Dlaczego tak wiele młodych dziewczyn tak łatwo, jak mówi, 'daje się złapać' chłopcom? Przede wszystkim dlatego, że mają one już z góry przyjęte zaufanie do siebie samych, a szczególnie do tego lub innego kolegi, w którym są zakochane. Jest rzeczą pewną, że rozczarowanie będzie tym większe, im bardziej ich zaufanie zostało zawiedzone. To wszystko może spowodować zranienia, które nigdy się nie zagoją. Organizm kobiety, psychika kobiety funkcjonują w ten właśnie sposób. Dla pełnego rozkwitu kobieta potrzebuje wielkiego zaufania, poczucia bezpieczeństwa, atmosfery cichej i spokojnej, wszystkich tych rzeczy, które nie zawsze są niezbędne dla mężczyzny. (...) Przyjemność kobieca nie pochodzi tylko od kobiety, ale wynika ze sposobu, w jaki mężczyzna potrafi ją dawać i jednocześnie dawać sobie. (ŚR_Ć2, R.8-9, S.56-57, A.2)**

Lektura podręczników i ćwiczeń do szkół ponadgimnazjalnych przekonuje także, że istnieje znacząca różnica w osiąganiu dojrzałości seksualnej – kobiety osiągają ją wcześniej. Wobec powyższego, to one są odpowiedzialne za sytuację seksualną, zatem to one powinny panować nad popędami mężczyzny. Przekonuje się więc, że siła kobiet leży w ich seksualności, a dziewictwo ma ogromną wartość, zatem jeżeli nie zapanują nad seksualnością mężczyzny, tracą jego szacunek. Dodatkowo to one ponoszą także konsekwencje wczesnego podejmowania współżycia poza małżeństwem, jakim jest „niechciana" ciąża. Sytuacja nieplanowanej ciąży omówiona jest wprawdzie jako problem dziewczyny i chłopca, ale autorzy i autorki sugerują, że każdy przeżywa go inaczej, a konsekwencje najczęściej ponosi dziewczyna. W zadaniach dla młodzieży z tego zakresu tematycznego, proponowanych w ćwiczeniach do szkół ponadgimnazjalnych, małoletni ojciec dziecka jest albo nieobecny, albo wyłączony z procesu decyzyjnego. Odpowiedzialność spada na dziewczynę, a jedyne możliwe proponowane rozwiązanie to urodzenie dziecka:

> **Przedstawcie listę argumentów, którymi posłużycie się, aby pomóc dziewczynie w ciąży podjąć decyzję o urodzeniu dziecka (ŚR_Ć3, R.5-6, S.101, A.2)**

4.4 Zalety naturalnych metod planowania rodziny *versus* szkodliwość antykoncepcji

W opisie metod naturalnych dominuje podejście silnie akcentujące ich pozytywne strony i zalety, wskazujące (także pośrednio) na szkodliwość stosowania środków antykoncepcyjnych:

> **Naturalne planowanie rodziny niesie wolność od ubezpładniania się. Nie uzależniania. Wychodzi naprzeciw wyzwaniu miłości, jakim jest zachowanie gotowości do bycia darem dla drugiej osoby i przyjęcia jej daru z siebie (ŚR_Ć2, R.16, S.74, A.2)**

Przy omawianiu metod sztucznych szczególny nacisk kładzie się na ich szkodliwość, skutki uboczne, zawodność, a nawet bycie przyczyną bezpłodności i uzależnienia. Antykoncepcja traktowana jest jako uwarunkowanie swobody seksualnej, częstej zmiany partnerów i przyczynianie się do wzrostu zakażeń chorobami przenoszonymi drogą płciową.

Na uwagę zasługuje również język przekazu. Narracja ma charakter perswazyjny, a miejscami nawet manipulacyjny. Zalety naturalnych metod planowania rodziny stoją w kontrze do zagrożeń i wad antykoncepcji, która dodatkowo utożsamiana jest ze środkami wczesnoporonnymi, niedostępnymi w Polsce:

> **Dokonaj analizy porównawczej reklam środków antykoncepcyjnych, hormonalnych, wczesnoporonnych z ulotkami dołączonymi do tych preparatów (ŚR_Ć2, R.17, S.78, A.1)**

Naturalne metody są promowane jako pozwalające kobiecie żyć w zgodzie ze swoim ciałem i naturą, podczas gdy używanie antykoncepcji prezentowane jest jako postawa nieodpowiedzialna – oddanie swojego losu w „ręce" farmacji i techniki. Wyjątek stanowi stosowanie prezerwatyw, ale ich używanie opisywane jest przede wszystkim w znaczeniu informacyjnym jako skuteczny środek zapobiegający zakażeniom HIV/AIDS.

4.5 Akt małżeński *versus in vitro*

Wprawdzie w analizowanych książkach omówiony jest problem niepłodności, jednak jest on potraktowany fragmentarycznie, wybiórczo i dwubiegunowo. Z jednej strony mamy informacje o metodzie *in vitro*, z drugiej zaś naprotechnologii. Ta pierwsza jest niezgodna ze światopoglądem katolickim i opisywana jako „forma technicznego zastąpienia aktu małżeńskiego" (tylko w kontekście związków formalnych). Nie ma w niej poszanowania godności człowieka. Definiowana jest z użyciem słów „selekcja", „transfer", „odmrażanie", „zamrażanie", „przetrzymywanie", „niszczenie". Ta druga ma same zalety i zawsze kończy się sukcesem. Zauważyć tu można stosowanie zamienne pojęć „bezpłodność" i „niepłodność", co dodatkowo czyni problematykę niejasną, a przedstawienie tematu nierzetelnym.

Problematyka dotycząca seksualności, zachowań seksualnych czy metod sterowania płodnością wskazuje wyraźnie na istnienie dwóch odrębnych i oddalonych od siebie „światów". Z jednej strony jest to „świat konserwatywny", w którym realizacja potrzeb seksualnych następuje w małżeństwie, wyraża miłość i zorientowana jest na prokreację. Regulacja urodzeń opiera się jedynie na naturalnych metodach planowania rodziny, a w przypadku problemów z zajściem w ciążę – na naprotechnologii. Z drugiej zaś strony jawi nam się obraz „świata liberalnego", z wczesną inicjacją, masturbacją, orientacją partnerów na zaspokajanie własnych potrzeb seksualnych, akceptacją wszelkich (szczególnie sztucznych) metod antykoncepcyjnych i technicznych form radzenia sobie z niepłodnością (*in vitro*).

5. Kiedy płeć traci znaczenie? – konteksty starzenia się i niepełnosprawności

Treści na temat osób starszych przedstawiane są w podręcznikach i ćwiczeniach do szkoły podstawowej w kontekście pełnienia roli babci i dziadka, natomiast w podręcznikach do szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej w odniesieniu do problemu starzenia się. Opisywane są one przez pryzmat pełnienia roli społecznej babci i dziadka jako członków rodziny, którzy albo zastępują rodziców, opiekując się wnukami podczas ich nieobecności, albo których się odwiedza przy okazji uroczystości rodzinnych. Zadaniem babci jest tworzenie miłej, ciepłej atmosfery, a dziadek jest raczej towarzyszem babci.

Osoby starsze są w opisach pozbawione płci, używa się określeń: „starsi ludzie", „człowiek starszy" lub formy liczby mnogiej od dziadka np.: „odwiedzać dziadków". Podkreśla się, że osobom starszym należy się szacunek oraz pomoc i charakteryzuje się je jako osoby mniej sprawne fizycznie i umysłowo, powolniejsze, słabsze, mające problemy z pamięcią, a także nieporadne i niesamodzielne w zaspokajaniu swoich potrzeb codziennych, wymagające pomocy. Matryca 3 przytacza konteksty przedstawiania osób starszych w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ:

Matryca 3. Konteksty starości w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ.

Konteksty przedstawiania osób starszych	Cytaty
osoba starsza = pomoc w opiece nad wnukami	„Może rodzice wyjechali z kraju w celach zarobkowych i opiekę nad nastolatkiem przejęła babcia, dziadek". (P_Ć5, R.6, S.24, A1/2013) „Często pomagają w ich [wnuków] wychowywaniu, obdarzają je miłością i zrozumieniem". (G_P1-3, R.1, S.18, A.4)
osoba starsza = szacunek i przymus pomocy	„Nauczono Was, że np. starszym należy się szacunek, że trzeba kłaniać się sąsiadom i pomagać w pracach domowych". (P_P5, R.1, S.7, A.1)
osoba starsza = niesamodzielność	„Następuje stopniowa utrata sił fizycznych, wówczas pomoc najbliższych bywa nieodzowna". (G_P1-3, R.1, S.18, A.4) „Człowiek starszy (…) może być nieporadny w zaspokajaniu swoich zwykłych potrzeb, np. w przygotowaniu posiłku, zrobieniu zakupów, utrzymaniu ładu i porządku wokół siebie". (ŚR_P, R.1, S.36, A.2)
osoba starsza = koniec aktywności	„Starsi ludzie bilansują swoje życie". (G_P1-3, R.1, S.18, A.4)
osoba starsza = mniejsza sprawność fizyczna i psychiczna	„Człowiek starszy z racji osłabienia niektórych funkcji, a czasem schorzeń, wolniej wykonuje różne prace, ma słabszą pamięć, częściej przywołuje z pamięci rzeczy dawne, a zapomina to, co wydarzyło się kilka godzin temu". (ŚR_P, R.1, S.36, A.2)

Źródło: Badania własne.

W analizowanych publikacjach problematyka niepełnosprawności jest marginalizowana – brak jest odniesień do niepełnosprawności w podręcznikach do szkoły podstawowej i gimnazjalnej, jedynie wzmianka w podręcznikach do szkoły ponadgimnazjalnej. Nie ma żadnych informacji na temat seksualności i życia seksualnego osób z niepełnosprawnością, podręcznik tym samym wyklucza tą grupę z edukacji seksualnej.

Osoby z niepełnosprawnością przedstawiane są jako osoby bez płci, które posiadają te same cechy i potrzeby, co osoby chore. Bycie osobą z niepełnosprawnością jest tożsame z byciem chorym, związane z przeżywaniem raczej negatywnych emocji (smutku, cierpienia i lęku). W przekazie bezpośrednim nie różni się od innych (zdrowych, pełnosprawnych), ale pośrednio widoczna jest różnica – potrzeby i marzenia może realizować „na miarę swoich możliwości":

> Człowiek chory, niepełnosprawny jest osobą, która kocha, chce być kochana, cierpi, smuci się, cieszy się, przeżywa lęki, obawy, nadzieje, pragnie coś osiągnąć na miarę swoich możliwości. W typowo ludzkich potrzebach, przeżyciach, dążeniach nie różni się od człowieka zdrowego i sprawnego. (ŚR_P, R.1, S.39, A.6)

Konkludując, można zauważyć, iż żadne z analizowanych opracowań nie podejmuje tematu innej rasy. Marginalnie opisywana jest kwestia niepełnosprawności, głównie w kontekście przeżywania trudności oraz negatywnych uczuć. Osoby z niepełnosprawnością są aseksualne i nie ma żadnej wzmianki o nich jako istotach seksualnych, z potrzebami w tym zakresie. Z kolei osoby w starszym wieku ukazywane są jako niedołężne, nieporadne, wymagające opieki i wsparcia, u schyłku życia niemające już żadnych aspiracji. Jeżeli są potrzebne, to jedynie w opiece nad wnukami. Kobiecość i męskość w tym aspekcie praktycznie nie istnieją. Sporadyczne pojawiają się informacje na temat roli babci lub dziadka, jednak nie w odniesieniu do ich płci biologicznej.

6. Różnica *versus* równość i różnorodność – zamiast zakończenia

Wydaje się, że nie ma lepszego miejsca na poruszanie zagadnień związanych z przemocą, prawami człowieka, dyskryminacją i marginalizacją, mniejszościami emancypacją i feminizmem, równym traktowaniem czy różnorodnością i tolerancją, niż lekcje wychowania do życia w rodzinie. Analizując treści podręczników i ćwiczeń do WDŻ, zauważyć można, że w większości kwestie te poruszane są marginalnie, a o niektórych nie mówi się wcale.

Analiza treści zawartych w podręcznikach do WDŻ na wszystkich poziomach kształcenia w zakresie tematyki przedmiotu i z uwzględnieniem perspektywy *gender* pozwala na wyróżnienie czterech kontekstów nadających znaczenie prezentowanym zagadnieniom:

6.1 Dominacja różnicy

Wychowanie do życia w rodzinie według polskich podręczników to wychowanie do różnicy, a nie do różnorodności, która jest przecież doświadczeniem każdego i każdej z nas. Kobiety i mężczyźni różnią się od siebie, ale też kobiety różnią się między sobą, podobnie jak mężczyźni są bardzo różni. Tymczasem lektura książek do WDŻ pozostawia silne przekonanie, że różnimy się – kobiety od mężczyzn – w sposób kategoryczny, i że te uwarunkowane biologicznie różnice determinują rozwój psychiczny. Przez to określają miejsce (inne) każdej z płci w społeczeństwie.

Wzór przebiegu życia przedstawiany w analizowanych podręcznikach wyznaczony jest modelem tradycyjnym. W modelu tym kobieta jako nastolatka pragnie się przede wszystkim podobać, a jako młoda kobieta znaleźć męża i założyć rodzinę. W dorosłym wieku chce głównie zajmować się domem, dobrze wychować córkę (według tradycyjnego wzoru) i pracować w kobiecych zawodach. W wieku dojrzałym pragnie być babcią i zajmować się wnukami. W przypadku mężczyzny nastolatek powinien być silny, odnosić sukcesy i rywalizować, jako osoba dorosła – pracować w męskich zawodach, mieć rodzinę i dobrze wychować syna. Ten model oparty na dualizmie płci i perspektywie esencjonalizmu ukazany jest w analizowanych podręcznikach i ćwiczeniach w odwołaniu do uproszczonych obrazów – stereotypów płci, które dotyczą praktycznie wszystkich sfer życia. Można wymienić:

- stereotypy dotyczące różnicy między kobietami i mężczyznami w zakresie: cech psychicznych, przeżywanych emocji, potrzeb kobiet i mężczyzn oraz relacji między nimi, ról związanych z aktywnością w sferze prywatnej, ról zawodowych, aktywności fizycznej i form spędzania czasu wolnego, wyglądu i aktywności z nim związanych, sfery uczuciowej i seksualności;
- stereotypy dotyczące małżeństwa – pary idealnej;
- stereotyp powszechności pragnienia posiadania dzieci i instynktu macierzyńskiego;
- stereotyp konsekwencji aborcji (kobiety nigdy nie chcą usunąć ciąży i oczekują, że ktoś je od tego odwiedzie, za co są zawsze wdzięczne);
- stereotyp skutków stosowania metod sterowania płodnością (metody naturalne scalają związek, metody antykoncepcyjne niszczą więź i ubezpładniają).

6.2 Sporadyczność różnorodności

Kobiety i mężczyźni jako osoby realizujące role niezgodne z tradycyjnym modelem, rzadko pojawiają się w analizowanych podręcznikach i ćwiczeniach. Podobnie jest w przypadku chłopców i dziewcząt – przykłady zamiany tradycyjnych ról społecznych, gdzie dziewczęta wykonują chłopięce zajęcia i odwrotnie, są prawie niedostrzegalne. Ale jeśli nawet się już pojawiają, to tylko pozornie wzmacniają promowanie rozwoju młodych ludzi obu płci. Gdy przyjrzeć się dokładnie podanym przykładom, to okazuje się, że w nich także wybrzmiewają silnie stereotypy ról płciowych. Jeśli dziewczynka pomaga przy samochodzie, nie jest to zajmowanie się naprawą silnika czy nauka jazdy, ale sprzątanie w nim. Jeśli chłopiec przyrządza sałatkę, to wszystkich tym zadziwia, bo dokonuje czegoś niezwykłego. Żeby nie wspomnieć o przykładzie drużyn futbolowych dla dziewcząt jako formie coraz chętniej podejmowanej aktywności przez dziewczęta, choć w Polsce takowe nie funkcjonują.

Również model rodziny inny niż rodzina tradycyjna, złożona z rodziców obojga płci i dzieci, pojawia się rzadko. Zdawkowo opisane są rodziny patchworkowe oraz monoparentalne. Zagadnienia te podjęte są marginalnie, bez szerszego komentarza. Jeśli natomiast pojawia się jakieś rozwinięcie wątku rodzin nietradycyjnych, to następuje koncentracja raczej na negatywnych konsekwencjach funkcjonowania dziecka w rodzinie niepełnej i zagrożeniach wynikających ze zmiany dotychczasowego modelu rodziny.

W podobnym zakresie podjęta jest tematyka orientacji homoseksualnej. Jest mowa o tym, czym ona jest, ale nie ma mowy o funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn homoseksualnych w społeczeństwie czy o problemach młodych osób odkrywających inną niż heteroseksualna orientację. Zdawkowo wspomina się o prze-

mijaniu fazy homofilnej w okresie adolescencji, więcej pisze się o uwarunkowaniach kierunku orientacji seksualnej.

6.3 Pozorność równości

Równe traktowanie i wzmacnianie różnorodności w rozwoju chłopców i dziewcząt w analizowanych materiałach wydaje się nie mieć miejsca. Role płciowe są jasno określone i wynikają z płci biologicznej, która warunkuje odmienny sposób przeżywania świata u obu płci i inne w nim miejsce. Można, oczywiście, znaleźć w książkach przykłady realizowania ról przypisanych odmiennej płci, ale sytuacja ta przedstawiana jest jako nietypowa i zawsze w kontekście zamiany ról, np. kobiety zajmują się utrzymaniem domu, a mężczyźni opieką nad dzieckiem, a nie w kontekście partnerstwa i uzupełniania się.

Zabiegiem o charakterze „równościowym" ma być także stosowanie form żeńskich i męskich, np. przyjaciel/przyjaciółka, jednak ta forma dostosowania do obu płci występuje wtedy, gdy pojawiają się odrębne rozdziały i/lub ćwiczenia dla dziewcząt i chłopców. Gdy tekst pisany jest do wszystkich, często jest androcentryczny. Zatem dokładniejsza analiza tych przykładów pozwala na konkluzję, że to raczej odrobiona przez autorki i autorów książek lekcja, niż świadome wprowadzanie wątku równościowego.

6.4 Nieobecne mniejszości

Mniejszości są obecne w podręcznikach bardziej jako „ciekawostki" niż żyjący i obecni w społeczeństwie ludzie. Pojawia się np. zdanie mówiące o tym, że istnieją ludzie innej rasy, wyznania czy też osoby z niepełnosprawnością, bądź osoby starsze, którym towarzyszy komentarz o należnym szacunku i tolerancji, pomocy i wsparciu. Ale osób tych nie widać ani na zdjęciach czy rysunkach, ani nie ma ich w opowieściach o rodzinie czy o codziennych życiowych sytuacjach.

Podsumowując, podręczniki i ćwiczenia do WDŻ to bardzo dobrze napisane książki do wychowania w rodzinie, ale tylko w rodzinie nuklearnej o tradycyjnych wartościach. Podręczniki mówią o związkach białych, zdrowych, heteroseksualnych osób o średnim statusie społeczno-ekonomicznym, które są wyznania katolickiego i posiadają poglądy konserwatywne. Młodzi ludzie z niepełnosprawnością, z rodzin niepełnych lub bez rodzica, nieheteroseksualni, po doświadczeniach inicjacji seksualnej, niewierzący lub deklaratywnie wierzący, innego pochodzenia czy o innym kolorze skóry nie znajdą tu „siebie". Opisywana w książkach do WDŻ rzeczywistość nie jest ich doświadczeniem.

Wydaje się, że pojawiające się w podręcznikach sformułowania: „płeć człowieka jest zdeterminowana w momencie zapłodnienia"; „płeć konstytuuje ludzką osobowość"; „płeć ma wiele zalet psychologicznych"; „płciowość jest sposobem istnienia kobiety i mężczyzny", stanowią motto wszystkich analizowanych treści. Przytaczana jest tam co prawda definicja *gender*, opisana jako płeć, która w odróżnieniu od płci biologicznej jest konstruowana społecznie, ale nie przekłada się to w żaden sposób na rodzaj prowadzonej narracji. Czytający pozostają z przekonaniem, że ich zachowania, potrzeby i całożyciowe doświadczenia zdeterminowane są płcią biologiczną, określoną już w momencie poczęcia.

RAPORT

Mapa kontekstowa 1. Konteksty kobiecości i męskości w podręcznikach do WDŻ.

<table>
<tr><td rowspan="5">DOMINUJĄCA RÓŻNICA
WYNIKAJĄCA Z PŁCI BIOLOGICZNEJ

Osobowość
Wygląd
Potrzeby
Seksualność
Zachowania
Zainteresowania
Cele życiowe i potrzeby
Role społeczne</td><td></td><td>POZORNA RÓWNOŚĆ
Zainteresowania
Sposoby spędzania czasu
Zamiana ról społecznych</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>SPORADYCZNA RÓŻNORODNOŚĆ
Typy rodzin
Orientacja seksualna</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>NIEOBECNOŚĆ MNIEJSZOŚCI

Starość
Niepełnosprawność
Rasa</td></tr>
</table>

Źródło: Badania własne.

Katarzyna Waszyńska

ANALIZA PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Podstawa programowa przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie* zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2012 r. określa cele kształcenia oraz treści nauczania – wymagania szczegółowe na poszczególnych poziomach klas. Wskazuje również na sposób realizacji przedmiotu. Podobnie jak w poprzednich latach, liczba godzin do realizacji dla ucznia i dla nauczyciela jest taka sama (14 godzin dla Ucznia i 19 godzin dla Nauczyciela)[7].

Na II etapie edukacyjnym, czyli w klasach IV–VI (przedmiot WDŻ jest realizowany w klasach V i VI), celem kształcenia jest „ukazywanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka oraz pomoc w przygotowaniu się do zrozumienia i akceptacji przemian okresu dojrzewania”[8]. Cel jest sformułowany na tyle ogólnie, iż trudno określić, o jaki model rodziny tutaj chodzi: czy rodzina przedstawiana będzie w kategoriach „tradycyjnej rodziny”, czy omawiane będą również jej alternatywne modele.

Analizując zakres treści szczegółowych, można zauważyć, iż koncentrują się one wokół kilku obszarów, takich jak:

- rodzina (funkcje, wartości, tradycje, więzi, relacje, konflikty). I znów, podobnie jak powyżej, nie wskazano, o jakich modelach rodziny jest tutaj mowa;
- zmiany psychofizyczne związane z okresem dojrzewania („różnice i podobieństwa między chłopcami i dziewczętami”, zmiany fizyczne i psychiczne okresu dojrzewania, higiena). Okres dojrzewania przedstawiony jest w kategoriach zmian psychofizycznych, natomiast nie wspomina się zupełnie o społeczno-kulturowym kontekście rozwoju psychoseksualnego;
- ciąża, poród (co ciekawe, nie został tu wskazany aspekt zapłodnienia, a macierzyństwo i ojcostwo połączone zostało

7. Podstawa programowa, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf, dostęp 03.05.2015 r.
8. *Ibidem*.

tematycznie z budową i funkcjonowaniem układu rozrodczego człowieka);

- psychospołeczne funkcjonowanie (samowychowanie, postawy asertywne, intymność, koleżeństwo, przyjaźń, mass media, instytucje działające na rzecz dziecka i rodziny).

Na II etapie edukacyjnym, w treściach szczegółowych nie występują obszary związane z tematyką stereotypów, mniejszości seksualnych, przemocą, zmieniającymi się rolami społecznymi ani też nie wskazuje się na występujące współcześnie alternatywne formy życia partnerskiego. Nie zostały również wyłonione tematy odnoszące się do kwestii poszanowania praw człowieka, równego traktowania kobiet i mężczyzn, a także tolerancji wobec inności i różnorodności w zakresie stylu i sposobu życia.

Na III etapie edukacyjnym cele kształcenia dotyczące wymagań ogólnych oscylują wokół zagadnień związanych z szacunkiem dla siebie i innych, odpowiedzialnością za swój rozwój, akceptacją własnej płciowości i seksualności, obroną własnych granic oraz umiejętnego korzystania ze środków przekazu oraz z pomocy ze strony specjalistów.

W wymaganiach szczegółowych możemy odnaleźć tematy związane z rozwojem psychoseksualnym (fazy, zagrożenia, podobieństwa i różnice między płciami, zachowania seksualne), funkcjonowaniem seksualnym (masturbacja, inicjacja, sprawy związane z płodnością, choroby przenoszone drogą płciową), relacjami (z rodzicami, przyjaźń, miłość), a także aspekty odnoszące się do płci (tożsamość płciowa, kobiecość, męskość). Co ciekawe, wśród wartości związanych z seksualnością człowieka wymienia się: „męskość, kobiecość, miłość, małżeństwo, rodzicielstwo”[9]. Może to nasuwać przypuszczenie, iż jedyną promowaną wartością związaną z funkcjonowaniem „w parze” jest zawarcie związku małżeńskiego.

O aspektach: zdrowotnym, psychologicznym i etycznym mówi się tylko w odniesieniu do antykoncepcji. Żaden inny temat nie jest rozpatrywany w tym kontekście. Punkt 8 – *Problemy i trudności okresu dojrzewania (napięcia seksualne, masturbacja)*[10], może budzić wątpliwości, ponieważ, jak da się wyczytać z przytoczonego powyżej fragmentu, napięcie seksualne i masturbacja są wskazane jako problemy i trudności.

Na III etapie edukacyjnym w treściach szczegółowych również brak wytycznych odnośnie uwzględnienia treści związanych z tematyką stereotypów, przemocą, mniejszościami seksualnymi, zmieniającymi się rolami społecznymi, alternatywnymi formami życia partnerskiego.

Na IV etapie edukacyjnym w celach kształcenia odnajdujemy zapis: „Pogłębianie wiedzy związanej z funkcjami rodziny, miłością, przyjaźnią, pełnieniem ról małżeńskich i rodzicielskich, seksualnością człowieka i prokreacją”[11]. I znów, podobnie jak powyżej, można odnieść wrażenie, iż jedyną proponowaną drogą związaną z realizacją seksualności jest małżeństwo i prokreacja.

Dopiero na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej w ramach przedmiotu pojawiają się treści związane z tolerancją wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych. Biorąc pod uwagę, iż jedną z przyczyn przemocy są istniejące społecznie stereotypy i uprzedzenia, wprowadzenie tych treści dopiero po ukończeniu gimnazjum, wydaje się krokiem zbyt późno podjętym. Na tym etapie edukacyjnym ustawodawca postuluje dopiero wprowadzenie tematyki dotyczącej ról kobiet i mężczyzn w kontekście panujących stereotypów.

Macierzyństwo i ojcostwo, przygotowywanie do ról rodzicielskich podjęte są w punkcie dotyczącym małżeństwa. Może to sugerować, iż jedyną słuszną drogą i przestrzenią do posiadania dzieci jest związek dwojga ludzi w związku małżeńskim. Co prawda, pojawia się temat samotnego macierzyństwa (wariant samotnego ojcostwa nie występuje), nie ma jednak wskazania kontekstu tej sytuacji.

Pewne wątpliwości może budzić sformułowanie tematu: „Aborcja jako zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego

9. *Ibidem.*

10. *Ibidem.*
11. *Ibidem.*

– aspekty: prawny, medyczny i etyczny”[12], gdzie tego typu doświadczenie nie jest przedstawiane jako sytuacja trudna, a wskazuje się tylko jego zagrażające aspekty. Tu także nie została podjęta tematyka zapłodnienia, jak również alternatywnych form życia partnerskiego.

Analizując podstawę programową *Wychowania do życia w rodzinie*, można odnieść wrażenie, iż rodzina rozumiana jest tutaj głównie w kategoriach tradycyjnych. Brak informacji i wskazań na temat alternatywnych wzorców rodziny (współcześnie istniejących). Pewne treści (stereotypy, przemoc) poruszane są zbyt późno, bo dopiero na etapie szkoły ponadgimnazjalnej. Brak również tematów związanych ze zmieniającymi się rolami kobiety i mężczyzny, orientacją seksualną, mechanizmem zapłodnienia. Wskazane byłoby zweryfikowanie treści zawartych w podstawie programowej uwzględniające aktualnie zachodzące zmiany społeczno-kulturowe.

Joanna Dec-Pietrowska, Agnieszka Walendzik-Ostrowska, Anna Gulczyńska

REKOMENDACJE

Analizowane książki do WDŻ są bardzo dobrze napisane pod kątem przygotowania do życia w rodzinie, lecz odbiegają od założeń i rekomendacji Światowej Organizacji Zdrowia pod względem treści, sposobu ich prezentacji oraz rzetelnego i bezstronnego doboru badań i publikacji w tym zakresie. Tym samym nie wpisują się w definicję i założenia kompleksowej, całościowej i holistycznej edukacji seksualnej. Wydają się w selektywny sposób przedstawiać informacje na temat ról społecznych związanych z płcią i dozować wiedzę na temat seksualności człowieka na poszczególnych etapach kształcenia według nie do końca jasnych kryteriów. W znacznej części prezentują uproszczony wizerunek otoczenia społecznego i podają określony sposób jego rozumienia, nie uwzględniając zróżnicowania współczesnych

12. *Ibidem*.

społeczeństw i stylów życia. Zabiegi takie mogą zubażać młodego człowieka na poziomie procesów poznawczych i zakłócać jego proces indywidualnego nadawania znaczeń oraz percepcji zróżnicowanej rzeczywistości społecznej.

W związku z powyższym sugeruje się, aby w przyszłości przy opracowywaniu podręczników i ćwiczeń do WDŻ rozważyć przyjęcie poniżej zaprezentowanych uwag i zaleceń dotyczących treści, języka, a także sposobu prezentowania całości materiału.

Opisywana rzeczywistość powinna być jak najbardziej zbliżona do świata realnego, który jest przecież codziennym doświadczeniem uczennic i uczniów. Niezbędne w tym celu jest prezentowanie różnorodności sytuacji i doświadczeń opisywanych postaci, nie zaś koncentrowanie się jedynie na modelach życia dla autorów książek najważniejszych czy też najbardziej nich zdaniem wartościowych. W celu obalania stereotypów płciowych, które nie służą indywidualnemu rozwojowi dzieci i młodzieży, kobiety i mężczyźni powinni być pokazywani w podręcznikach w sposób bardziej różnorodny – zarówno między kategoriami płci, jak i wewnątrz kategorii, zarówno jako jednostki, jak i części zbiorowości. Służyć temu może również podawanie i opisywanie takich przykładów, w których obie płcie – pozostając niezależne – nadają rangę relacjom społecznym.

Przeciwdziałając stereotypizacji, w tym także płciowej, warto podejmować działania, uwzględniając indywidualne i społeczne podejście do stereotypów. W pierwszym przypadku należy zwrócić uwagę na indywidualne znaczenie stereotypów dla jednostki, w drugim – czy są one tak samo rozpatrywane przez większość. Ponieważ stereotypy są trwałe oraz trudno ulegają modyfikacjom i zmianom, warto rozważyć ich wpływ na młodych ludzi oraz dołożyć starań w ich eliminacji bądź ekspozycji w minimalnym stopniu.

Należy także akcentować, że zarówno w gestii kobiet, jak i mężczyzn jest pozostawanie w rolach przyjacielskich, rodzinnych, w relacjach zawodowych, partnerskich, małżeńskich i rodzicielskich, a dokonywane wybory nie muszą być (nie są) warunkowane płcią biologiczną. Przy opisywaniu kobiet/dziewcząt warto podkreślać ich intelekt, wykształcenie oraz zdolności

i osiągnięcia, a nie jedynie urodę i cechy ich wyglądu zewnętrznego. W przypadku mężczyzn niezwykle ważne jest ukazywanie ich sfery emocjonalnej i podkreślanie znaczenia okazywania uczuć i rozmawiania o nich. Szczególne znaczenie ma prezentacja przykładów, gdy mężczyźni/chłopcy zmagają się z trudnościami i przeżywają smutek, bezradność czy strach. Cenne byłoby uzupełnienie podręczników o informacje i zdjęcia dotyczące mężczyzn i kobiet podejmujących inne niż tradycyjne role płciowe, a także wyeksponowanie ich relacji o charakterze partnerskim.

Biorąc pod uwagę przemiany życia społecznego, szczególnie w zakresie funkcjonowania rodziny, istotne byłoby zaprezentowanie innych niż tradycyjne formy życia małżeńskiego i rodzinnego, w tym samotnego (samodzielnego) ojcostwa, dzieci urodzonych przez tzw. dojrzałych rodziców, związków jednopłciowych, związków nieformalnych, bez dokonywania ich walidacji.

W związku z ideą inkluzji, warto byłoby przedstawić osoby z intelektualnymi i fizycznymi niepełnosprawnościami (w tym dzieci i nastolatki obojga płci) jako pełnoprawnych uczestników życia społecznego, np. w gronie rówieśników oraz w rolach związanych z płciowością, a także opisać ich seksualność oraz potrzeby w tym zakresie. Ze względu na szczególne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży uczące się w placówkach specjalnych, konieczne wydaje się opracowanie podręczników dostosowanych do ich poziomu percepcji świata i uwzględniające ich kompetencje intelektualne oraz poznawcze.

Seksualność człowieka warto przedstawiać w pozytywnym świetle, ponieważ jest to stały i istotny element ludzkiej osobowości, bez względu na orientację psychoseksualną, tożsamość oraz identyfikację płciową. Jest to istotne ze względu na promocję zdrowia seksualnego, a także praw seksualnych i reprodukcyjnych. Choć wydaje się to oczywiste, warto zaznaczyć, że prezentowane treści powinny być zgodne z obowiązującą wiedzą naukową, pozbawione nadinterpretacji wynikających ze światopoglądu autorek i autorów książek.

Zgodnie z założeniem prezentacji świata rzeczywistego i pokazywania jego różnorodności, zarówno kobiety, jak i mężczyźni powinni być ukazywani w różnym wieku, na podobnym poziomie atrakcyjności, a liczba prezentacji (ekspozycji) powinna ulec zrównoważeniu. Warto byłoby umieszczać w podręcznikach wizerunki osób starszych lub/i z widocznymi oznakami starzenia się (np. zmarszczki, trudności w chodzeniu), a także uzupełnić podręczniki o prezentację wizerunku osób innego koloru skóry, narodowości. Istotne byłoby zwrócenie uwagi na neutralność płciową przedmiotów, np. atrybutów związanych z garderobą.

Przy zadaniach i ćwiczeniach z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców proponowane treści i zagadnienia powinny być takie same dla obu płci. Język podręczników powinien unikać uogólnień i stwierdzeń typu: „najczęściej”, „coraz częściej”, „zwykle”, „częstym jest”, „zawsze”.

W oddziaływaniach wychowawczych niezwykle ważną kwestią są wartości, które stanowią ich trzon. Nie ma jednak jednego, wspólnego dla wszystkich, systemu wartości. Można natomiast wskazać na kilka uniwersalnych – są to: równość kobiet i mężczyzn, prawo każdego człowieka do dokonywania własnych wyborów i posiadania własnych poglądów, a także prawo do szacunku. Dlatego kolejny postulat dotyczy wprowadzenia tematyki dyskryminacji i jej przeciwdziałania, a także tolerancji i akceptacji od samego początku realizacji przedmiotu WDŻ w szkole – a więc od II poziomu edukacyjnego. ◀

Bibliografia

Podstawa programowa, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf, dostęp 03.05.2015 r.

6 WIEDZA O KULTURZE – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Monika Grochalska, Mateusz Młynarski, Kamila Zacharz

Wstęp

Przedmiot *Wiedza o kulturze* jest realizowany w szkołach ponadgimnazjalnych od roku 2002. Stanowi on niewielką część planu zajęć (zazwyczaj realizowany jest w ciągu jednego roku raz w tygodniu na jednej godzinie). Jednak z punktu widzenia dydaktyki humanistycznej stanowi niezwykle ważny element procesu nauczania. *Wiedza o kulturze* łączy w sobie treści różnych przedmiotów. Dobrze poprowadzony przedmiot powinien umożliwić uczniom i uczennicom nabycie umiejętności świadomego i krytycznego odbioru kultury. Dostępne są obecnie cztery podręczniki, spośród których nauczyciele/nauczycielki tego przedmiotu mogą wybrać ten najlepszy z uwagi na ich potrzeby. Nie jest to łatwym zadaniem, zważywszy na to, że współczesna kultura jest zjawiskiem wieloznacznym, wypełnionym produktami masowej komunikacji opartej na znanych wszystkim schematach, ale także produktami zależnymi od chwilowych uwarunkowań rynkowych, ideologii oraz atmosfery intelektualnej. Nieodłącznym elementem kultury jest kategoria *gender* jako wyraz współczesnej tożsamości – płynnej, niekonwencjonalnej, dalekiej od jednowymiarowych, ograniczających modeli. W jaki sposób ta ważna kategoria jest traktowana w każdym z podręczników?

Prezentacja i analiza badań ilościowych

Przyglądając się liczbie postaci męskich i żeńskich w różnych rodzajach materiałów umieszczonych w podręcznikach do WOK, widzimy przede wszystkim, że postaci męskich (389) jest ponad dwukrotnie więcej niż żeńskich (192). Niezwykle rzadko obie płcie są przedstawiane razem (59). 61,5% wszystkich przedstawień postaci żeńskich występuje na ilustracjach, rysunkach, rycinach lub fotografiach z podpisami, zatem są to głównie przedstawienia wizualne. Postaci męskich w tego samego typu materiałach jest niespełna 45%, natomiast jest ich znacznie więcej w tekstach bez rysunków (11,1% przy 2,6% postaci żeńskich) (Tabela 1).

Tabela 1. Związek pomiędzy płcią a rodzajem materiału.

Płeć		Rodzaj materiału						
		Tekst	Tekst i ilustracja, infografiki	Tekst źródłowy	Tekst źródłowy z ilustracją	Zadanie, ćwiczenie z materiałem wizualnym	Ilustracja, rysunek, rycina, fot. z podpisem, opisem	Ogółem
Żeńska	N	5	1	4	55	9	118	192
	%	2,6%	0,5%	2,1%	28,6%	4,7%	61,5%	100,0%
Męska	N	43	25	27	112	8	174	389
	%	11,1%	6,4%	6,9%	28,8%	2,1%	44,7%	100,0%
Obie płcie	N	2	2	0	10	3	42	59
	%	3,4%	3,4%	0,0%	16,9%	5,1%	71,2%	100,0%
Ogółem	N	50	28	31	177	20	334	640
	%	7,8%	4,4%	4,8%	27,7%	3,1%	52,2%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Kobiety i mężczyźni właściwie nie są w podręcznikach pokazywani razem, w grupach policzalnych. Obie płcie występują najczęściej na ilustracjach z opisami, ale jako postaci indywidualne, nie razem (Tabela 2). To może pogłębiać efekt „mężczyzn z Marsa i kobiet z Wenus", czyli wrażenie, że obie płcie bardzo się od siebie różnią i nie współdziałają ze sobą.

Tabela 2. Związek pomiędzy płcią a liczbą osób.

Płeć		Liczba osób			
		Postaci pokazywane indywidualnie	Postaci pokazywane w grupach policzalnych	Postaci pokazywane w grupach niepoliczalnych	Ogółem
Żeńska	N	181	4	7	192
	%	94,3%	2,1%	3,6%	100,0%
Męska	N	344	36	9	389
	%	88,4%	9,3%	2,3%	100,0%
Obie płcie	N	47	0	12	59
	%	79,7%	0,0%	20,3%	100,0%
Ogółem	N	572	40	28	640
	%	89,4%	6,3%	4,4%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Znacznie częściej w odniesieniu do postaci żeńskich jest używany rodzaj językowy męski/męskoosobowy (5,7% przypadków) i nijaki (55,7% przypadków) niż w odniesieniu do postaci męskich (analogicznie – rodzaj żeński w odniesieniu do postaci męskiej został użyty w 0,3% przypadków, a rodzaj nijaki w 35,1% przypadków). Jest to egzemplifikacją norm językowych występujących w języku polskim. Domyślną formą pisania o grupach mieszanych, jak i o kobietach, np. pełniących różne role zawodowe, jest rodzaj męski/męskoosobowy. Dla wielu nazw zawodów nie ma żeńskich odpowiedników lub jeśli są, to uważa się je za „nienaturalne" i ujmujące powagi stanowisku, które zostało w ten sposób nazwane (np. ministra, posłanka, kierowniczka, psycholożka). W podręcznikach takie określenia nie są stosowane, używany język jest zdecydowanie androcentryczny.

Większość postaci pokazanych w podręcznikach do WOK odgrywa w tekstach bądź na ilustracjach główną rolę, niezależnie od płci. Postaci w grupach obupłciowych są częściej pokazywane jako równorzędne niż w grupach jednopłciowych.

Postaci żeńskie częściej są wykreowane, wymyślone, bez odniesienia do postaci rzeczywistych (15,1%, w porównaniu do 7,5% tego typu postaci męskich). Rzadziej natomiast występują postacie żeńskie rzeczywiste i historyczne (83,2%, w porównaniu do 90,8% tego typu postaci męskich).

Męskie postaci są obecne w podręcznikach częściej niż żeńskie w wieku od 4 do 10 lat (3,1%, w porównaniu do 1,8% wśród postaci żeńskich) oraz powyżej 60 roku życia (3,1%, w porównaniu do 0,6% wśród postaci żeńskich), natomiast postaci żeńskie są częściej pokazywane jako nastolatki (13,3%, w porównaniu do 6,7% postaci męskich w tym wieku). Warto odnotować, że większość postaci przedstawionych w podręcznikach mieści się w przedziale wiekowym od 20 do 60 roku życia, zatem są to osoby w okresie swej wczesnej i średniej dorosłości, aktywne życiowo i zawodowo (Tabela 3).

Tabela 3. Związek między płcią a wiekiem postaci.

Płeć		Wiek postaci					
		Małe dziecko 4-10 lat	Nastolatek 11-19	Dorosły 20-60	Starszy dorosły 60 +	Różne kategorie wiekowe razem	Ogółem
Żeńska	N	3	22	137	1	2	165
	%	1,8%	13,3%	83,0%	0,6%	1,2%	100,0%
Męska	N	10	22	282	10	2	326
	%	3,1%	6,7%	86,5%	3,1%	0,6%	100,0%
Obie płcie	N	8	9	30	0	6	53
	%	15,1%	17,0%	56,6%	0,0%	11,3%	100,0%
Ogółem	N	21	53	449	11	10	544
	%	3,9%	9,7%	82,5%	2,0%	1,8%	100,0%

Źródło: Badania własne.

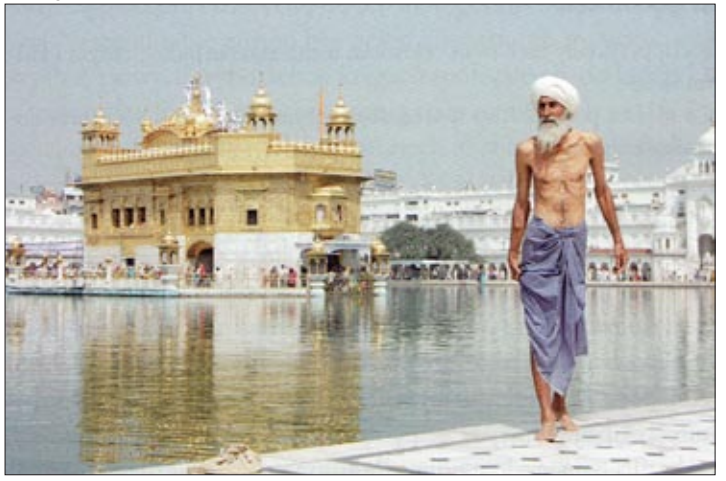
RAPORT

Ponad 96% osób pokazanych w tych podręcznikach to osoby pełnosprawne fizycznie i umysłowo, niezależnie od płci. Biorąc pod uwagę, że statystycznie odsetek osób z niepełnosprawnością w populacji Polski waha się od 12% do 14%, w podręcznikach są one wyraźnie niedoreprezentowane. Na 383 postacie obecne w podręcznikach, tylko 9 było przedstawionych jako osoby z niepełnosprawnością.

Tylko w 20 przypadkach na około 400 postaci pojawiła się jakakolwiek wzmianka o ich religii – pięciokrotnie częściej w przypadku postaci męskich niż żeńskich. Tylko w przypadku trzech postaci żeńskich była mowa o ich wyznaniu – w każdym przypadku była to religia chrześcijańska. W przypadku postaci męskich 40% spośród piętnastu osób stanowili chrześcijanie, pozostałe wyznania to judaizm (33,3%), religie starożytne basenu Morza Śródziemnego (6,7%) oraz religie Półwyspu Indyjskiego – hinduizm, buddyzm, sikhizm (13,3%) (przykłady: Ilustracje 1 i 2).

Ilustracja 1.

Ilustracja 2.



Źródło: K. Moraczewski, S. Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy*, Poznań: eMPi2, 2012, s. 86 i s. 30.

Warto odnotować, że we wszystkich podręcznikach jedynie 55 kobiet było przedstawionych w rolach zawodowych, co w porównaniu z 200 mężczyznami daje dość jasny obraz tego, kto dominuje w tej sferze. Role pełnione najczęściej przez kobiety to: modelka, piosenkarka, aktorka, pomoc domowa, tancerka, pielęgniarka, kucharka (w porównaniu do męskich ról: król, żołnierz, polityk, rolnik).

Związek między płcią kulturową a kontekstem czasowym i historycznym oraz położeniem geograficznym i miejscem życia postaci nie jest istotny statystycznie ($p>0,05$). Warto jednak zaznaczyć, że większość z nich pochodzi z Europy Zachodniej i Południowej (38,1%) oraz Ameryki Północnej (11,9%). Polskę zamieszkuje 22% postaci zamieszczonych w podręcznikach. Różnice ze względu na płeć zarysowują się przy zastosowaniu podziału krajów na trzy kategorie – centrum, semiperyferia i peryferia (jak w klasyfikacji Wallersteina[1)]). Postaci żeńskie zamieszkują kraje centrum (81,8%) oraz peryferyjne (18,2%). Postaci męskie zamieszkują kraje centrum (58,5%), semiperyferyjne (36,2%) oraz peryferyjne (5,3%). Zatem proporcjonalnie więcej postaci żeńskich jest powiązanych z krajami centrum i peryferyjnymi, a postaci męskich z krajami semiperyferyjnymi. W odniesieniu do grup mieszanych (obie płcie) ów rozkład procentowy jest następujący: 45,5% – kraje centrum, 27,3% – kraje semiperyferyjne i 27,3% – kraje peryferyjne.

Związek między płcią kulturową a relacją pokrewieństwa/powinowactwa nie jest istotny statystycznie ($p>0,05$), natomiast znaczenie ma typ relacji łączący postacie. Kobiety są przedstawiane częściej jako żony (10,7%, w porównaniu do 5,3% mężczyzn-mężów) oraz matki (12,5%, w porównaniu do 4% mężczyzn-ojców).

Jeśli wziąć pod uwagę ocenę relacji między postaciami, zdecydowana większość z nich, niezależnie od płci, jest pokazana w relacjach neutralnych (75,2% kobiet i 78,2% mężczyzn) oraz pozytywnych (19,1% dla kobiet, 16,4% dla mężczyzn). Przy czym procentowo nieco więcej kobiet niż mężczyzn jest pokazywanych w relacjach pozytywnych, a nieco więcej mężczyzn niż kobiet znajduje się w relacjach neutralnych.

Wśród 45 postaci ukazanych w podręcznikach w przedstawieniach grupowych było tylko 7 postaci żeńskich i aż 34 męskie, z czego 52,9% postaci męskich, a tylko 28,6% postaci żeńskich zajmowało stanowiska prestiżowe, związane z posiadaniem władzy. Za to 57,1% postaci żeńskich zajmowało pozycje średniego szczebla – wewnątrz grupy, ale bez pozycji dominującej (w porównaniu do 41,2% postaci męskich). Ponadto, aż 14,3% postaci żeńskich i tylko 5,9% postaci męskich zajmuje pozycję podporządkowaną, marginalną, na obrzeżach grupy.

74,8% ze 115 postaci kobiecych i 79,1% ze 172 postaci męskich są przypisywane pozytywne emocje, co oznacza, że w podręcznikach było 136 postaci męskich i jedynie 86 postaci kobiecych przejawiających pozytywne emocje. Za to 18,3% kobiet i 12,8% mężczyzn przejawia emocje negatywne, co daje zbliżone liczby – 21 postaci żeńskich i 22 męskich przejawiających takie emocje (Tabela 4).

Tabela 4. Związek między płcią a wektorem emocji przypisywanych postaciom.

Płeć		Wektor emocji przypisywanych postaci					
		Emocje o wektorze pozytywnym	Pozytywne i negatywne jednocześnie	Emocje o wektorze negatywnym	Negatywne i neutralne jednocześnie	Neutralne	Ogółem
Żeńska	N	86	1	21	0	7	115
	%	74,8%	0,9%	18,3%	0,0%	6,1%	100,0%
Męska	N	136	0	22	1	13	172
	%	79,1%	0,0%	12,8%	0,6%	7,6%	100,0%
Obie płcie	N	22	1	1	0	6	30
	%	73,3%	3,3%	3,3%	0,0%	20,0%	100,0%
Ogółem	N	244	2	44	1	26	317
	%	77,0%	0,6%	13,9%	0,3%	8,2%	100,0%

Źródło: Badania własne.

1. I. Wallerstein, *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, 2007.

RAPORT

Analiza jakościowa podręcznika oraz odniesienie do podstaw programowych

Wiedza o kulturze jest realizowana na IV etapie edukacyjnym i tylko w zakresie podstawowym. Cele kształcenia przypisane temu przedmiotowi w podstawie programowej to:

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. Uczeń odbiera teksty kultury i wykorzystuje informacje w nich zawarte, z uwzględnieniem specyfiki medium, w którym są przekazywane[2]).
II. Tworzenie wypowiedzi. Uczeń tworzy wypowiedzi, celowo posługując się różnymi mediami (słowo mówione i pisane, obraz malarski, fotograficzny, filmowy, dźwięk, widowisko, środki multimedialne); aktywnie współtworzy kulturę lokalną (szkoły, dzielnicy, miejscowości)[3]).
III. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń posługuje się pojęciem kultury rozumianej jako całokształt ludzkiej działalności; analizuje i interpretuje teksty kultury – potoczne praktyki kultury, a także dzieła sztuki[4]).

Język, którego użyto przy pisaniu podstawy programowej, podobnie jak język podręczników, jest androcentryczny. Wielokrotnie powtarza się rzeczownik „uczeń", określający domyślnie ogół uczniów i uczennic. W żadnym miejscu nie ma nawet wzmianki o uczennicach.

Z punktu widzenia zasady równości szans oraz kształtowania postawy antydyskryminacyjnej i wrażliwości na kwestie *gender* byłoby uzasadnione, aby wykorzystywane na lekcjach teksty kultury zawierały podobną reprezentację postaci męskich i żeńskich, a także aby był w nich uwzględniany zarówno kobiecy, jak i męski punkt widzenia, co może zostać zapewnione poprzez uwzględnianie w podręcznikach dzieł autorów i autorek w podobnej liczbie. Biorąc pod uwagę uzyskane dane, żaden z tych warunków nie jest spełniony (Tabela 5). Wśród autorek i autorów tekstów przywoływanych w podręcznikach do WOK zdecydowanie dominują mężczyźni. Jedynie wśród autorów tłumaczeń i przekładów udział kobiet jest nieco wyższy niż mężczyzn.

2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (w:) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół..
3. *Ibidem.*
4. *Ibidem.*

Tabela 5. Udział kobiet wśród ogółu autorów i autorek tekstów przywoływanych w podręcznikach do WOK.

Przedmiot WIEDZA O KULTURZE	Proporcja
Udział kobiet wśród autorów tekstów źródłowych i utworów literackich	15%
Udział kobiet wśród autorów reprodukowanych na ilustracjach dzieł sztuki (lub takich, co do których są odniesienia, np. muzycznych)	10%
Udział kobiet wśród autorów tekstów przywoływanych w liście literatury uzupełniającej	25%
Udział kobiet wśród autorów materiałów wizualnych przywoływanych w liście materiałów uzupełniających	15%
Udział kobiet wśród autorów tłumaczeń i przekładów	53%
Udział kobiet wśród autorów koncepcji, torii, wzorów	0,1%

Źródło: Badania własne.

W podstawie programowej nie ma żadnych odniesień do zjawisk związanych z kwestią *gender*, nierówności i dyskryminacji. Nie zwraca się uwagi na konieczność podejmowania tematyki związanej dyskryminacją, seksizmem, rasizmem, ksenofobią, homofobią, prawami człowieka, prawami kobiet czy emancypacją, aczkolwiek w zarysie treści programowych byłaby na to odpowiednia przestrzeń. Między innymi jest tam zapis, iż uczeń/uczennica, „lokuje wytwory kultury (zachowania, zwyczaje, normy moralne, wytwory materialne, dzieła sztuki) w kontekście grup społecznych, w których są tworzone i odbierane"[5]), ale jedyne grupy społeczne, które zostały wymienione w tym kontekście to: rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna i naród. Brakuje chociażby grup mniejszościowych, czy szerszego kontekstu – kultury w sensie globalnym, światowym, wielonarodowościowym. W podstawie programowej jest też zapis, że uczeń/uczennica, „odnosi elementy kultury (zachowania, zwyczaje, praktyki, przedmioty materialne, dzieła sztuki) do kategorii: czas, przestrzeń, ciało, grupa społeczna"[6]). Wydaje się, że katalog tych kategorii można by uzupełnić także o kobiecość, męskość, narodowość, etniczność, rasę, aby tym samym wskazać na konieczność

5. *Ibidem*, s. 39.
6. *Ibidem.*

uwzględnienia w treściach przedmiotowych kategorii różnorodności, która jest warunkiem koniecznym naszego współistnienia i rozwoju we współczesnym świecie.

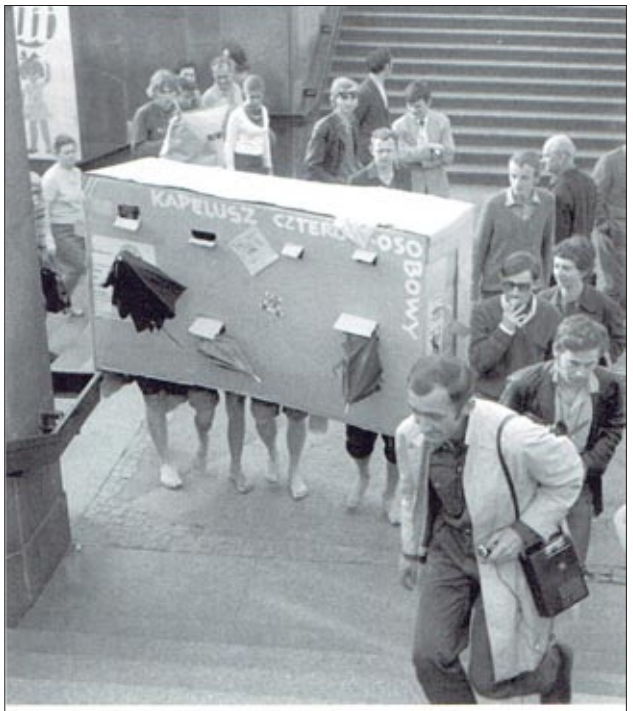
Dostępne na rynku wydawniczym podręczniki tworzą wrażenie, że w świecie kultury zdecydowanie dominują mężczyźni. W podręcznikach do nauczania *Wiedzy o kulturze*, przeznaczonych do kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych, wyraźnie zaznacza się androcentryzm, również w sferze językowej. Postać mężczyzny jest wiodącym elementem treści przedstawianych młodym ludziom. Stanowi on podstawę kultury. Prezentowani w książkach mężczyźni są lub byli znanymi i cenionymi specjalistami w wielu dziedzinach: w sztuce, muzyce, teatrze czy architekturze. O nich samych i ich osiągnięciach mówi się w kategoriach wielkości i wybitności. Na przykład: „Zygmunt Freud (...) koncepcje zawarte w jego dziełach wywarły ogromny wpływ na naukowców (...) i są dyskutowane do dziś”[7]; „Alfons Karny (...) wybitny polski rzeźbiarz”[8], „największym dziełem Andy'ego Warhola był sam Andy Warhol”[9], „Piotr Adamczyk wykreował swoją grą i swoją fizycznością ekranowy wizerunek dwóch wybitnych Polaków: Fryderyka Chopina i Karola Wojtyły”[10], „Niemen był w muzyce polskiej największym twórcą XX wieku”[11]. Tego typu przykłady można mnożyć.

Postacie męskie stanowią główny element większości zdjęć, rycin, tekstów. Kobiety pozostają w tle lub występują na równi z mężczyznami, rzadko to one same są głównym bohaterkami.

Język, którym posługują się autorzy podręczników jest zdominowany przez formy męskoosobowe (studenci, artyści, socjologowie, obrońcy praw człowieka, uczniowie). Zjawisko takie ma miejsce również w sytuacji, gdy podpis znajduje się bezpośrednio pod zdjęciem, na którym widać na przykład zarówno studentów, jak i studentki (Ilustracja 3).

7. A. Kisielewska, A. Kisielewski, A. Prochyra, *Ciekawi świata. Wiedza o kulturze – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2013, s. 41.
8. *Ibidem*, s. 101.
9. *Ibidem*, s. 105.
10. W. Panek, *Wiedza o kulturze – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wołomin: Wydawnictwo Polskie, 2012, s. 89.
11. *Ibidem*, s. 103.

Ilustracja 3.



Studenci Tadeusza Kantora, akcja *Kapelusz czteroosobowy*, Warszawa 1969 r.

Źródło: M. Bokiniec, B. Forysiewicz, J. Michałowski, N. Mrozkowiak-Nastrożna, G. Nazaruk, M. Sacha, G. Świętochowska, *Spotkania z kulturą*, Warszawa: Nowa Era, 2013, s. 93.

Już w tytule jednego z podręczników występują same postaci męskie: *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy*[12]. We wstępie do tego samego podręcznika autorzy zwracają się do „uczniów” i mówią o „nauczycielach”, zatem używają języka jednoznacznie androcentrycznego. W dalszej części podręcznika występują określenia: biolog, rolnik, technolog żywienia, Grecy,

12. K. Moraczewski, S. Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy*, Poznań: eMPi2, 2012.

Macedończycy, Rzymianie. Używa się też np. nazw kościołów, które z reguły są nazywane imionami świętych mężczyzn, np. kościół św. Jakuba Apostoła czy kościół św. Franciszka z Asyżu. Jest to tendencja widoczna także w pozostałych podręcznikach. To interesujące, że w warstwie merytorycznej podręcznik zawiera wiele tekstów traktujących o wielokulturowości, mieszaniu się kultur, mniejszościach, a także teksty o dyskryminacji kobiet i ruchach społecznych na rzecz równości (Ilustracja 4), jednak w warstwie językowej, wizualnej, jak też wśród przytaczanych autorów i autorek widoczne jest niedoreprezentowanie przede wszystkim kobiet.

Ilustracja 4.

Źródło: K. Moraczewski, S. Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy*, Poznań: eMPi2, 2012, s. 116.

Mimo że w treściach daje się zauważyć pochwałę różnorodności i równości, to wyraźny jest brak wrażliwości autorów i autorek na te kwestie w kompozycji podręcznika. Niewątpliwą zaletą jest jednak to, że autorzy podręcznika (mężczyźni) nie ferują wyroków, nie oceniają jednoznacznie opisywanej rzeczywistości i tym samym pozostawiają pole do pracy nauczycielce/nauczycielowi, która/y może podjąć dyskusję z młodzieżą na temat ich własnej oceny tych zjawisk i procesów społecznych. Pozostaje jednak wątpliwa kwestia poziomu świadomości i wrażliwości nauczycielek/nauczycieli. Czy pozwala ona na takie pokierowanie tokiem zajęć, aby nie powielać stereotypów i uprzedzeń?

Wśród postaci pojawiających się na kartach analizowanych podręczników zdecydowaną większość stanowią ludzie dojrzali, w wieku 20-60 lat, którzy mogą pochwalić się określonymi osiągnięciami w swojej dziedzinie. Tendencja ta dotyczy zarówno kobiet, jak i mężczyzn. W grupie osób starszych, które przekroczyły wiek emerytalny, znacznie spada reprezentacja kobiet. Mężczyźni w podeszłym wieku wciąż podejmują zajęcia związane z zawodem, oddają się uprawianiu sportów, kobiety natomiast odchodzą na bok, przestają być widoczne, odgrywają rolę babci i emerytki.

Wśród bohaterów i bohaterek podręcznika dominują osoby zdrowe, pojawiają się tylko jednostki, które nie cieszą się pełną sprawności fizyczną. Wśród takich dolegliwości można wyróżnić niewielki ubytek słuchu, wzroku, astmę i nowotwór. Nie pojawiają się natomiast postacie na wózkach inwalidzkich, o kulach lub z inną dysfunkcją motoryczną czy zmysłową. Wszyscy mężczyźni i wszystkie kobiety są w pełni sprawni psychicznie. Sprawność fizyczna i psychiczna oraz zdrowie somatyczne jednostek wydają się być pomijane. Nie wspomina się o chorobach, z którymi borykali się wspominani autorzy i autorki. Nie przytacza się twórców i twórczyń wybitnych dzieł, którzy mieli różnego rodzaju niepełnosprawności. Podobnie „niewidzialną" kategorią jest orientacja psychoseksualna. Nie wspomina się o niej w żadnym aspekcie. Wszystkie przedstawione w podręczniku postacie w domyśle są heteroseksualne. Żadna z sytuacji, w których przedstawione są kobiety i mężczyźni nie pozostawia

RAPORT

miejsca na domysły o przypuszczalnej orientacji seksualnej jednostki. Rodziny tworzą zawsze rodzice różnej płci i dzieci. Kolor skóry przedstawianych postaci również jest homogeniczny. Zdecydowana większość mężczyzn i kobiet to Europejczycy o białej skórze oraz wszystkich cechach charakterystycznych dla jasnej karnacji. Niewielki odsetek stanowią bohaterowie o ciemnej lub czarnej skórze. Jednak są oni przedstawiani w sposób bardzo stereotypowy (Ilustracje 5, 6, 7.). Ciemnoskórzy bohaterowie i bohaterki ukazywani są w strojach plemiennych i w otoczeniu typowo afrykańskim: piasek, suche drzewa, słomiane chatki.

Ilustracja 5.

Źródło: K. Moraczewski, S. Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy*, Poznań: eMPi2, 2012, s. 59.

Ryciny, na których są przedstawiani, otrzymują podpis zawierający zwrot „plemiona pierwotne".

Ilustracja 6.

Źródło: A. Kisielewska, A. Kisielewski, A. Prochyra, *Ciekawi świata. Wiedza o kulturze – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2013, s. 27.

Ilustracja 7.

Źródło: A. Kisielewska, A. Kisielewski, A. Prochyra, *Ciekawi świata. Wiedza o kulturze – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: OPERON, 2013, s. 131.

Osoby ciemnoskóre nie znajdują miejsca wśród ludzi biznesu, twórców czy twórczyń. Ich strój ogranicza się do spódnicy z trawy i sandałów, nie noszą garniturów, sukienek, spodni czy butów na obcasie.

Dominującą religią, która przypisywana jest postaciom w podręcznikach, jest chrześcijaństwo, a w jego ramach katolicyzm. Wielokrotnie pojawia się wizerunek krzyża łacińskiego. Przedstawiona jest również katolicka pielgrzymka. Niewielu jest przedstawicieli innych religii lub chociaż atrybutów dla nich charakterystycznych.

Wśród ról podejmowanych przez postaci pojawiające się w podręcznikach, przeważają role zawodowe, zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn. Postacie męskie dominują we wszystkich zawodach, od artystycznych, przez muzyczne i fizyczne, aż po umysłowe i naukowe. Największa reprezentacja kobiet występuje wśród zawodów „miękkich": artystycznych, plastycznych i muzycznych, najmniejsza wśród naukowych. Kobiety częściej przedstawiane są w środowisku domowym podczas wykonywania prac, takich jak pranie, sprzątanie, gotowanie, opieka nad dziećmi, aczkolwiek nie wskazują na to bezpośrednio dane statystyczne (Ilustracja 8).

Ilustracja 8.

Źródło: M. Bokiniec, B. Forysiewicz, J. Michałowski, N. Mrozkowiak-Nastrożna, G. Nazaruk, M. Sacha, G. Świętochowska, *Spotkania z kulturą*, Warszawa: Nowa Era, 2013, s. 142.

Jedynie pojedyncze postacie męskie zajmują się opieką i wychowaniem potomstwa. Mężczyzna ma zapewnić rodzinie utrzymanie, poświęcając się pracy zawodowej. Potwierdzają to przytoczone wcześniej dane statystyczne dotyczące wypełniania roli macierzyńskiej i ojcowskiej.

Rodzaj podejmowanej przez bohaterów i bohaterki aktywności, przypisane im cechy psychiczne i moralne oraz stan emocjonalny nie różnicują się ze względu na wiek. Wynika to prawdopodobnie z przewagi postaci w grupie wiekowej 20-60 lat. Kategorie te ulegają natomiast zróżnicowaniu ze względu na płeć. Wśród dominujących w grupie kobiet aktywności jest praca domowa. Mężczyźni najczęściej przedstawiani są podczas pracy zawodowej lub w miejscu pracy. Postaci płci męskiej podejmują się uprawiania sportów ekstremalnych, takich jak wspinaczka skałkowa, boks, skoki narciarskie (Ilustracja 9).

Ilustracja 9.

Źródło: M. Bokiniec, B. Forysiewicz, J. Michałowski, N. Mrozkowiak-Nastrożna, G. Nazaruk, M. Sacha, G. Świętochowska, *Spotkania z kulturą*, Warszawa: Nowa Era, 2013, s. 189.

Mężczyźni są pokazani jako znacznie bardziej aktywni niż kobiety, które raczej nie podejmują aktywności sportowej. Wolny czas poświęcają na odpoczynek i relaks. Podejmowany przez bohaterów i bohaterki typ aktywności determinuje relacje, w jakich są przedstawiani/e. Dlatego też znacznie częściej mężczyźni występują w roli współpracownika, szefa, dyrektora, a kobiety w roli matki, babki, córki.

Większość przedstawionych w podręcznikach postaci jest zrównoważona, spokojna i szczęśliwa. Wydają się być zadowolone z życia, jakie wiodą. Wśród postaci kobiecych pojawiają się emocje charakterystyczne dla „słabej" płci, takie jak: strach, smutek czy niepokój. Mężczyźni natomiast przejawiają znacznie bardziej intensywne emocje – wściekłość czy gniew.

Wśród cech fizycznych przypisywanych postaciom dominujący jest model osoby młodej, atrakcyjnej i zgrabnej. Długość włosów również jest przedstawiana w sposób silnie stereotypowy: kobieta powinna nosić długie loki, mężczyzna – krótko ostrzyżone włosy i zadbany zarost. Rzadkością są postacie stare i otyłe. Pojawienie się postaci otyłych wiąże się zazwyczaj z tematyką prezentowaną w podręcznikach i odwołaniami do baroku, gdzie tusza była synonimem ideału urody. W odniesieniach do nowożytności lub współczesności wyraźnie podkreślana jest konieczność zachowania zgrabnej sylwetki. Właściwie nie występują w podręcznikach przedstawienia nagich mężczyzn (z wyjątkiem kilku antycznych rzeźb, gdzie są zawsze przedstawiani indywidualnie), za to dość często zdarzają się reprodukcje dzieł, na których przedstawione są nagie kobiety w grupie (Ilustracje 10 i 11).

Ilustracja 10.

Źródło: W. Panek, *Wiedza o kulturze – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wołomin: Wydawnictwo Polskie, 2012, s. 41.

Ilustracja 11.

Źródło: K. Moraczewski, S. Kandulski, *Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy*, Poznań: eMPi2, 2012, s. 132.

Podręcznikowi mężczyźni przedstawiani są w formalnych strojach – garnitur lub marynarka i koszula z krawatem. Kobiety raczej nie noszą garsonek, lecz sukienki i spódnice oraz bardzo często buty na obcasie. Dla podkreślenia swojej urody stosują makijaż oraz różnego rodzaju dodatki w postaci biżuterii, torebek, kapeluszy. Uniformy zawodowe są wiązane raczej z postaciami płci męskiej, co wynika ze znacznie większej ich reprezentacji wśród pracowników. Atrybuty charakterystyczne dla pracy w domu pojawiają się tylko w powiązaniu z kobietą: to ona trzyma żelazko, miotłę lub ścierkę do wycieraniu kurzu.

Wnioski podsumowujące

W podręcznikach do *Wiedzy o kulturze* bardzo wyraźnie widoczny jest stereotyp kobiety matki (Ilustracja 12), kobiety gospodyni domowej.

Ilustracja 12.

Źródło: W. Panek, *Wiedza o kulturze – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wołomin: Wydawnictwo Polskie, 2012, s. 46.

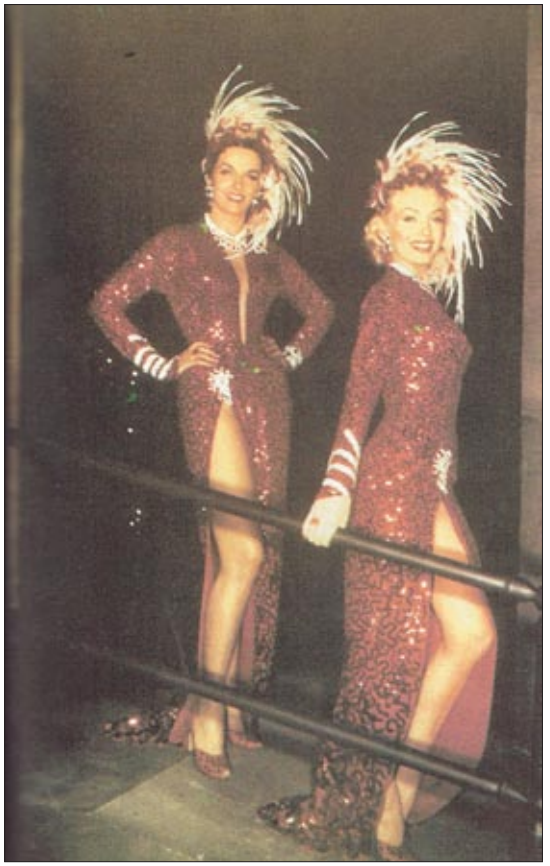
RAPORT

Kobieta jako istota biologicznie predysponowana do rodzenia dzieci jest jednocześnie wiązana z ich wychowaniem. To ona troszczy się potomstwo, pozostając w domu, jednocześnie więc dba o porządek w nim, gotuje obiady, sprząta i pierze. Mężczyzna natomiast, jako głowa rodziny, zobligowany jest do zapewnienia bezpieczeństwa finansowego.

Przedstawianie postaci męskich i kobiecych w przypisanych do płci rolach, skłania dziewczynki i chłopców do dopasowywania swoich zadań, planów edukacyjnych i zawodowych do stawianych im wzorców. Kształtowane są więc kolejne pokolenia mężczyzn, którzy poświęcają się pracy zawodowej i kobiet spełniających rolę matki i gospodyni domowej.

Zakres różnorodności dotyczący ciała, cech fizycznych i psychicznych oraz ról podejmowanych przez bohaterów i bohaterki jest niezwykle wąski. Brak jest w podręcznikach różnorodności, która charakterystyczna jest dla współczesnego społeczeństwa. Na kartach podręczników spotkać można postacie niezwykle do siebie podobne, wszystkie zgrabne i uśmiechnięte, panowie w garniturach, panie w sukienkach i butach na obcasie. Wszyscy sprawni i zdrowi. Nie znajdujemy osób chorych lub z niepełnosprawnościami. Wizerunek rodziny odpowiada tradycyjnemu – rodzice różnej płci i dzieci. Nie ma przykładów rodzin rozbitych, rekonstruowanych, homoseksualnych lub mieszanych pod względem rasowym lub religijnym. Kobiety, rzadko pojawiające się w sferze zawodowej, wykonują najczęściej zawody artystyczne: pracują jako malarki, pisarki, modelki, aktorki (Ilustracja 13). Mężczyźni dominują w zawodach naukowych i umysłowych, osiągając wybitne sukcesy.

Ilustracja 13.



Źródło: W. Panek, *Wiedza o kulturze – podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Wołomin: Wydawnictwo Polskie, 2012, s. 65.

Rekomendacje

Podstawa programowa wymaga uzupełnienia o kwestie tak ważne we współczesnej kulturze, jak kategoria kobiecości i męskości, zjawiska dyskryminacji, stereotypizacji i uprzedzeń, udział mniejszości w kulturze, prawa człowieka, prawa kobiet, emancypacja, równość i różnorodność. W szczególności można zmodyfikować zapisy:

- „uczeń lokuje wytwory kultury (zachowania, zwyczaje, normy moralne, wytwory materialne, dzieła sztuki) w kontekście grup społecznych, w których są tworzone i odbierane (rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna i naród)", dodając grupy mniejszościowe i kontekst kultury w sensie globalnym, światowym, wielonarodowościowym;
- „uczeń odnosi elementy kultury (zachowania, zwyczaje, praktyki, przedmioty materialne, dzieła sztuki) do kategorii: czas, przestrzeń, ciało, grupa społeczna" – katalog tych kategorii można uzupełnić także o kobiecość, męskość, narodowość, etniczność, kolor skóry itp.

Korekty wymaga androcentryczny język, którym została napisana podstawa programowa. Zamiast powtarzającego się wielokrotnie zwrotu „uczeń", winny być stosowane określenia uwzględniające również uczennice.

W podręcznikach należy wyrównać proporcje autorów i autorek tekstów, na których pracują uczennice/uczniowie oraz nauczycielki/nauczyciele. Taka równa reprezentacja zapewni ogląd rzeczywistości z różnych punktów widzenia – kobiecego i męskiego. Należy też wyeliminować ograniczające stereotypy kobiety matki i kobiety gospodyni domowej, przedstawiając kobiety w bardziej zróżnicowanych rolach, w tym częściej w sferze zawodowej, zwracając uwagę na to, aby nie były to tylko zawody stereotypowo przypisane kobietom, takie jak nauczycielki, pielęgniarki, modelki, malarki, pisarki. Natomiast w przypadku mężczyzn to zróżnicowanie powinno następować w kierunku sytuowania ich częściej w rolach rodzinnych, ojcowskich, w bliskich relacjach z dziećmi oraz w zawodach niekojarzonych jednoznacznie z męskością, na przykład nauczyciel przedszkola, pielęgniarz, fryzjer.

Należy także rozszerzyć zakres różnorodności dotyczący ciała, cech fizycznych i psychicznych oraz ról podejmowanych przez bohaterów i bohaterki. Podręczniki powinny odzwierciedlać różnorodność charakterystyczną dla współczesnych społeczeństw. Na kartach podręczników należy zwiększyć reprezentację osób z niepełnosprawnością i chorych, osób starszych, o różnym kolorze skóry, wyznających różne religie, osób o różnych orientacjach seksualnych, w tym także w kontekście zróżnicowanych uwarunkowań rodzinnych.

Bibliografia

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (w:) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Wallerstein I., ***Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*****, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog, 2007.**

7 PLASTYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Justyna Budzińska, Maja Olędzka, Katarzyna Śmiałowicz, Izabella Wenska

Przedstawienia wizualne proponują jakieś obrazy świata: oddają świat w kategoriach wizualnych. Jednak żadne z nich, nawet fotografia, nie ukazują go w sposób niewinny. (…) Wizualność odnosi się do różnych sposobów konstruowania obrazu tego, co widziane – a więc tego, „jak widzimy, jak potrafimy widzieć, jak nam widzieć wolno czy też jak widzieć musimy, a także, jak widzimy to własne widzenie i niewidzenie". G. Rose[1)]

Z *Plastyką*, jako samodzielnym przedmiotem szkolnym, spotykają się uczennice i uczniowie szkół podstawowych (klasy IV-VI) i gimnazjów (klasy I-III). Jako przedmiot badań dotyczących szeroko rozumianych praktyk dyskryminacyjnych (a nie równościowych, jak możemy stwierdzić uprzedzając nieco fakty) w polskiej szkole, które to praktyki dotykają takich pojęć jak kobiecość/męskość, mniejszość/większość, podmiotowość/przedmiotowość, stereotypizacja czy różnorodność, podręczniki do *Plastyki* są interesującym materiałem badawczym. Jeśli bowiem założymy, że obecnie zanurzeni jesteśmy w kulturze obrazu, a materiały/ w formie wizualnej są przez większość odbiorców łatwiej i efektywniej recypowane, uczniowie/uczennice poznają sferę estetyczną (historyczną i współczesną) właśnie poprzez wszelkiego rodzaju wizualne reprezentacje, zamieszczane w podręcznikach do plastyki. Podstawowy wokabularz pojęć i zagadnień z zakresu sztuk plastycznych/ wizualnych/ sztuki/ plastyki, niezbędny do świadomego poruszania się w rzeczywistości artystycznej, egzemplifikowany jest dominującą w badanych przez nas podręcznikach formą budowania narracji, tworzoną przez różnorodne materiały wizualne (zdjęcia, reprodukcje dzieł sztuki, ilustracje, rysunki, szkice oraz kadry z filmów).

1. G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Warszawa: PWN, 2010, s. 20-21.

Analiza ilościowa – wyniki i komentarz[2)]

Przystępując do analizy ilościowej wybranych podręczników[3)], na plan pierwszy, jako najbardziej nas interesujący, wysunęłyśmy podstawową parę pojęć – *kobieta i mężczyzna (kobiece i męskie)*. Wiedząc, jak rozległe pole interpretacji autorom/autorkom podręczników daje bardzo ogólnie sformułowana *Podstawa programowa do plastyki* (na II i III etapie edukacyjnym; szczegółowo omawiamy ten aspekt w kolejnej części opracowania), liczyłyśmy na różnorodność, zarówno w zakresie ujęcia tematyki (ujęcie chronologiczne i/lub problemowe), jak i w odniesieniu do ilustrujących główny tekst autorski reprezentacji ze świata sztuki. Jednak podręczniki, pomimo niewątpliwych walorów estetyczno-edytorsko-(pozornie)merytorycznych (przejawiających się w wysokiej jakości reprodukcjach oraz użytym papierze, różnorodności w doborze materiału ilustracyjnego, adekwatnej do etapu edukacyjnego logice wywodu), z pewnością zinterpretować można na niekorzyść kobiet. Bez względu na kontekst, w jakim poszukiwałyśmy obecności kobiet na kartach badanych podręczników, uderzyła nas dysproporcja pomiędzy ich znikomą reprezentacją w stosunku do (umieszczonych w tym samym kontekście) mężczyzn.

Do jednej z kluczowych dla *Plastyki* kategorii zaliczyłyśmy udział/liczbę autorek reprodukowanych na ilustracjach dzieł. Największa liczba kobiet artystek w jednym podręczniku to 8, przy jednoczesnej (nad)reprezentacji mężczyzn artystów w licz-

2. Za pomoc w analizach ilościowych podręczników dziękujemy Konradowi Ziółkowskiemu z Instytutu Historii UAM.

3. W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć*, Kielce-Poznań: MAC Edukacja, 2012; L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska, *Plastyka! Kolor, kształt, forma*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012; J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, Warszawa: Nowa Era, 2012; D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki*, Kielce: MAC Edukacja, 2003; L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska, *Kraina sztuki*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2010.

bie 45[4] (przy czym pamiętać należy, że kilka nazwisk artystów pojawia się więcej niż jeden raz). W pozostałych podręcznikach dzieł artystek (które są wymienione z imienia i nazwiska lub pseudonimu) jest jeszcze mniej, a dysproporcje rosną[5]. Choć wybór akurat tych 8 artystek zasługuje bez wątpienia na uwagę i pochwałę, choćby ze względu na fakt, że nie są to nazwiska zazwyczaj w podręcznikach do *Plastyki* spotykane, to jednak zastanawiające jest, dlaczego przy charakterystyce kolejnych epok historyczno-artystycznych autor i autorka (oraz autorzy/autorki pozostałych podręczników) nie zastosowali swoistego parytetu w odniesieniu do płci twórców/twórczyń reprodukowanych dzieł.

Kwestia kolejna, w równym stopniu interesująca, co niepokojąca i zmuszająca do przemyśleń, to zderzenie pojęcia/kategorii „płci kulturowej" z różnymi kategoriami analitycznymi. Poniższe zestawienie zawiera reprezentatywne dla badanych podręczników kategorie krzyżowe, dotyczące specyficznych zależności pomiędzy *gender* (stała; w kontekście analizowanego materiału – tylko żeńska i męska) a wybranymi aspektami i ich podkategoriami (zmienna) (Tabela 1)[6].

4. W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć*. Są to: K. Campbell, E. Hiltunen, A. Malmon, B. Matschinsky-Deninghoff, B, Kornicka-Konecka, E. Pęksowa, E. Wasak, E. Wasiuczyńska.
5. Np. w: *Ibidem* – 3 dzieła autorstwa kobiet przy 32 nazwiskach autorów; J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!* – 7 artystek i 61 artystów.
6. W zaprezentowanych przypadkach wzięto pod uwagę te aspekty poszczególnych zmiennych, w których płeć żeńska zyskała najliczniejszą reprezentację.

Tabela 1. Związek płci z wybranymi kategoriami.

Związek płci z:	Żeńska (reprezentacja w liczbach)	Męska (reprezentacja w liczbach)
Kategoria: rodzaj materiału badawczego (jednostki analitycznej) (Podkategoria: ilustracje, rysunki, ryciny, fotografie z podpisem/opisem)	107	213
Liczba osób (grupy niepoliczalne)	11	126
Znaczenie postaci - rola w narracji, zarówno obrazowej, jak i słownej (główny bohater/bohaterka, grupa, kategoria)	111	334
Typ postaci (postać/cie ludzkie rzeczywiste i historyczne)	86	335
Wiek postaci (dorosły: 20-60 lat)	85	210
Zawód (inteligencja, wolne zawody)	20	198
Relacje, związki postaci z innymi ludźmi (neutralna)	31	57
Upodmiotowienie (bycie podmiotem, stroną aktywną)	61	183

Źródło: Badania własne.

Porównanie ilościowe (a w dalszej części jakościowe) sposobów i kontekstów, w jakich kobiety i mężczyźni są obecni w świecie sztuki, wyraźnie pokazuje współczesnym uczniom/uczennicom szkoły podstawowej i gimnazjum, że w gruncie rzeczy kobiet w sztuce (szczególnie w roli wspomnianego podmiotu) praktycznie nie było, co nie jest prawdą. Podręczniki do *Plastyki* (jak i podręczniki do innych przedmiotów szkolnych, jako wciąż najpopularniejsze środki dydaktyczne i często jedyne źródła wiedzy i umiejętności uczniów/uczennic, w zamyśle wprowadzające czytelników i czytelniczki/użytkowników i użytkowniczki w warsztaty badawcze danych dyscyplin naukowych) uparcie reprodukują ideę Wielkiego Artysty, nie próbując nawet zapytać (za Lyndą Nochlin): „Dlaczego nie było wielkich artystek?", ale za oczywistość przyjmując tezę, że po prostu „wiel-

kich artystek nie było”[7]. I prawdopodobnie z taką świadomością i wizją sztuk plastycznych/dziejów sztuki uczniowie i uczennice opuszczają gimnazjum.

Podręczniki a podstawa programowa

Wspomniana wyżej *Podstawa programowa do plastyki* dla II i III etapu edukacyjnego jest sformułowana bardzo ogólnie. Nie pojawiają się w niej żadne wytyczne nakładające na nauczycieli obowiązek wprowadzenia na lekcjach konkretnych dzieł czy nazwisk artystów/artystek. Cele kształcenia/wymagania ogólne oraz treści nauczania/wymagania szczegółowe, zarówno w klasach IV-VI szkoły podstawowej, jak i w gimnazjum, dotyczą trzech przestrzeni związanych z następującymi umiejętnościami: percepcji sztuki („Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji”), ekspresji przez sztukę („Tworzenie wypowiedzi”) oraz recepcji sztuki („Analiza i interpretacja tekstów kultury”)[8]. Z naszego punktu widzenia (jako badaczek przede wszystkim zawartości okołotekstowej i wizualnej podręczników) szczególnie istotne wydają się być cele związane z percepcją i recepcją dzieł sztuki. Pojawiające się na kartach podręczników reprodukcje/fotografie artefaktów (obrazów, grafik, rzeźb, architektury) tworzą bowiem podstawę wyobrażeniową, na której odbiorca – uczeń/uczennica funduje swój ogląd i stosunek do sztuk wizualnych. Pozornie duża dowolność pozwala autorom/autorkom na indywidualne podejście w ustanawianiu bohaterów i bohaterek swych narracji, ale tym samym, poprzez umożliwienie subiektywnego wyboru dzieł i ich twórców/twórczyń, niejako przerzuca na nich odpowiedzialność za samookreślanie się/samoidentyfikację kulturową uczniów/uczennic.

Okazuje się jednak, że ta szansa subiektywnego (oczywiście w granicach wytyczonych przez dyscyplinę bazową, jaką jest historia sztuki z jednej strony, a z drugiej – przez *Podstawę programową*) podejścia do szeroko rozumianej plastyki zostaje w gruncie rzeczy zaprzepaszczona. Autorzy i autorki z podziwu godnym przywiązaniem i konsekwencją ilustrują zarówno dzieje sztuki, jak i podstawowe wątki terminologiczne swoistym „kanonem” dzieł i artystów. W *Podstawie programowej* dla klas IV-VI szkoły podstawowej wśród treści nauczania odnajdujemy zapis, że uczeń/uczennica „określa swoją **przynależność kulturową** poprzez kontakt z **wybranymi** dziełami sztuki, zabytkami i tradycją w swoim środowisku lokalnym i regionalnym, a także uczestniczy w życiu kulturalnym tego środowiska”, z kolei w ramach recepcji sztuki „rozpoznaje **wybrane** dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do **polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury** oraz opisuje ich funkcje i cechy charakterystyczne na tle epoki (posługując się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla tych dziedzin sztuki)”[9]. Z kolei w gimnazjum uczeń/uczennica „uczestniczy w kulturze poprzez kontakt z **zabytkami i dziełami sztuki współczesnej**, mając poczucie **związku ze śródziemnomorskim dziedzictwem kultury i tradycją narodową**, **szanując** jednocześnie **odrębności** innych kręgów kulturowych” oraz „rozpoznaje **wybrane** dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do **polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury**, postrzegając je w kontekście miejsca **tradycji** we współczesnej kulturze, a także opisuje **związki** zachodzące między nimi (posługując się terminologią z zakresu danej dziedziny sztuki)”[10]. Wspomniany wyżej kanon dzieł i twórców, obejmujący w szczególności sztukę do końca XIX wieku, jest bardzo w swoim duchu pozytywistyczny, nie podejmuje prób poszukiwań nieoczywistych (w rozumieniu: rzadko pojawiają-

7. L. Nochlin na końcu swego słynnego eseju pisze: „Pytanie «Dlaczego nie było wielkich artystek?» doprowadziło nas do wniosku, że sztuka nie jest wolnym, autonomicznym aktem twórczym wyjątkowych jednostek, działających «pod wpływem» poprzednich artystów – lub mówiąc bardziej ogólnie – «sił społecznych». Sytuacja powstawania sztuki, tak od strony rozwoju artystycznego twórcy, jak i natury oraz jakości dzieła, które powstaje w kontekście społecznym, to integralny element określonej struktury społecznej, zdeterminowany określonymi instytucjami społecznymi, do których zaliczają się akademie sztuki, instytucja mecenatu oraz mity o boskim twórcy i artyście-outsiderze lub prawdziwym mężczyźnie”. Zob. L. Nochlin, *Dlaczego nie było wielkich artystek?* „Unigender” 2007, nr 3.

8. Podstawa programowa przedmiotu *Plastyka*, II i III etap edukacyjny, w: *Podstawa programowa z komentarzami.* Tom 7 – *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne)*, s. 28-31.

9. *Ibidem*, s. 28-29. Wszystkie podkreślenia pochodzą od autorek.

10. *Ibidem*, s. 29-30.

cych się) egzemplifikacji obrazowych, zamiast których pojawiają się zazwyczaj rzeczy i twórcy z kategorii „znane/i i lubiane/i" (dzieła Jana Matejki, Marcello Bacciarellego, Lorenza Berniniego, Caravaggia, Michała Anioła, Leonarda da Vinci, *etc.*)[11]. Można odnieść wrażenie (z naszej strony potwierdzone badaniami), że kanon nazwisk i dzieł stanowiących, zgodnie z wytycznymi podstawy programowej, polskie i europejskie dziedzictwo kulturowe, mający pomóc uczniom/uczennicom odnaleźć (a przynajmniej próbować odnaleźć) własną tożsamość, zarówno w aspekcie przynależności do kultury śródziemnomorskiej, jak i narodowej, jest niezmienny.

Analiza jakościowa – metody i konkluzje

Chcąc zmierzyć się z jakościową analizą podręczników, zdecydowałyśmy się ostatecznie na metodę ikonologiczną, będącą połączeniem warsztatu badawczego *Atlasu Mnemosyne* Aby'ego Warburga[12] i propozycji interpretacyjnej w duchu Erwina Panofsky'ego[13], z elementami krytycznej analizy dyskursu[14] oraz

11. Np. w podręczniku *Do dzieła!* nazwisko Lorenza Berniniego pojawia się dwukrotnie, Vincenta van Gogha trzykrotnie; natomiast w podręczniku *Sztuka w zasięgu ręki* Michał Anioł występuje aż 4 razy, Leonardo da Vinci 3 razy.
12. „Atlas nie tylko opisuje ruch obrazów w historii, lecz tworzy je na nowo. W tym sensie Mnemosyne wprowadza do historii sztuki «aktywną» formę myśli – myśl, która używa figur nie po to, by wyartykułować znaczenia, lecz by wytworzyć określone efekty". P.-A. Michaud, *Sketches. Histoire de l'art, cinéma*, Paris: Eclat, 2006, s. 12, za: A. Leśniak, *Warburg i Rancière. Atlas Mnemosyne i nowoczesna historia sztuki*, „Obieg" 2009, http://www.obieg.pl/teksty/7842, dostęp 13.06.2015. Zob. G. Didi-Huberman, *Atlas Mnemosyne jako montaż*, „Konteksty" 2011, nr 2-3, s. 143-147; J. Białostocki, *Posłanie Aby M. Warburga: historia sztuki czy historia kultury?* w: J. Białostocki (red.), *Refleksje i syntezy ze świata sztuki. Cykl drugi*, Warszawa: PWN, 1987, s. 187-203.
13. J. Białostocki, *Pięć wieków myśli o sztuce*, Warszawa: PWN, 1976, s. 249-274; E. Panofsky, *Studia z historii sztuki*, wybór, oprac. i posł. J. Białostocki, Warszawa: PIW, 1971, s. 11-32.
14. Zob.: E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych: wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010, s. 162; N. Krzyżanowska, *(Krytyczna) analiza dyskursu a (krytyczna) analiza gender: zarys synergii teoretycznej i metodologicznej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, nr 1, s. 62-84.

semiologii[15]. Zmodyfikowałyśmy jednak, w stosunku do dwóch pierwszych propozycji bazowych, wymiar otrzymanych rezultatów interpretacji w taki sposób, aby skupić się na kontekstach tworzących się tu i teraz, w świadomości współczesnego odbiorcy narracji podręcznikowej (czyli ucznia/uczennicy, ale i – nie zapominajmy – nauczyciela/nauczycielki, pierwszego czytelnika szkolnego podręcznika), a nie na kontekstach historycznych.

Badając metodą inspirowaną analizą ikonologiczną[16] cztery podręczniki (2 do szkoły podstawowe[17] i 2 do gimnazju[18]) wyróżniłyśmy następujące konteksty, pozwalające dostrzec ukryte założenia dotyczące ról społecznych, pełnionych przez kobiety i mężczyzn:

- twórczość (atrybucja dzieła i artyst(k)a podczas pracy);
- rodzina/religia (te dwa tematy złączyły nam się automatycznie, albowiem najczęściej pojawiającą się na kartach analizowanych podręczników rodzina to chrześcijańska „święta rodzina" – Matka Boska, Józef, Jezus, w rozmaitych konfiguracjach);
- praca;
- polityka / wojna / podbój;
- portret.

Ze względu na ograniczenia objętościowe poszczególnych raportów przedmiotowych, w tekście głównym przedstawiamy dokładną analizę czterech podręczników tylko w dwóch pierwszych kontekstach („Twórczość" oraz „Rodzina i religia"), jako najbardziej wymownych w interesującym nas aspekcie. Pozostałe trzy przestrzenie tematyczne („Praca", „Polityka/wojna/podbój" i „Portret") rozpatrujemy na przykładach zaczerpniętych z jednego podręcznika na każdy etap edukacyjny, wnioski z pozostałych trzech umieszczając (w skróconej formie) w przypisach.

15. Zob.: R. Barthes, *Podstawy semiologii*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009; U. Eco, *Teoria semiotyki*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009; J. Łotman, B. Uspienski, *O semiotycznym mechanizmie kultury*, w: E. Janus, M.R. Mayenowa (red.), *Semiotyka kultury*, Warszawa: PIW, 1975, s. 147-170.
16. Dziękujemy dr Alicji Raciniewskiej z Instytutu Socjologii UAM za inspiracje i podpowiedź w kierunku metody A. Warburga.
17. J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!* oraz W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć*.
18. D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki* oraz L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska, *Kraina sztuki*.

RAPORT

TWÓRCZOŚĆ

1. Szkoła podstawowa, podręcznik *Do dzieła!*

1.1 Kobieta

Jeżeli przyjmiemy, że liczba reprodukowanych dzieł w podręcznikach jest proporcjonalna do znaczenia, jakie autorzy/autorki przypisują twórczyniom/twórcom kultury, to warto zwrócić uwagę na fakt, że reprodukcji dzieł autorstwa kobiet jest w obu podręcznikach zdecydowanie mniej niż przykładów dzieł autorstwa mężczyzn. W podręczniku *Do dzieła!* ukazany jest jeden obraz oraz dwie rzeźby autorstwa artystek, poza tym jeden kolaż graficzny, jedna ilustracja i haftowane stroje ludowe autorstwa anonimowych twórczyń ludowych. Przy jednej reprodukcji dzieła autorstwa kobiety (rzeźby Katarzyny Kobro) znajduje się jednostka zatytułowana „Z dziejów sztuki", w której autorka jest wymieniona (jest to jedna z 9 jednostek „Z dziejów sztuki" i jedyna, w której wymieniona jest kobieta). Wśród reprodukcji prac kobiet przeważają przykłady prac uczennic w jednostkach zatytułowanych „Ze szkolnej pracowni". Wizerunki kobiet-artystek reprezentują przedstawienia tancerek i jedna reklama maszyny do szycia z XX wieku.

1.2 Mężczyzna

Mężczyźni są natomiast autorami 61 dzieł reprodukowanych w tym podręczniku. Ponadto anegdoty z ich biografii są zamieszczane w dodatkowych jednostkach zatytułowanych „Z życia artysty", są również bohaterami większości jednostek zatytułowanych „Z dziejów sztuki". Bohaterami czterech przedstawień wizualnych są: znany artysta, artysta kabaretowy, kompozytor oraz pisarz[19]. Ponadto cztery ilustracje przedstawiają mężczyzn podczas pracy twórczej (artystę podczas przeprowadzania happeningu, malarza graffiti, rzeźbiarza wykonującego formę na monetę oraz rzemieślników egipskich, ukazanych na malowidle z grobowca zarządcy Teb)[20].

19. Tadeusz Kantor, Aristide Bruant, Krzysztof Penderecki, Julian Tuwim.
20. J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, s. 29, 49, 55, 74, 89, 90, 114, 115, 118, 119, 124, 125, 147, 158, 159,164.

2. Szkoła podstawowa, podręcznik *Lubię tworzyć*

2.1 Kobieta

W tym podręczniku na 8 reprodukcji prac artystek przypada 45 przedstawień prac artystów. Dysproporcja jest więc mniejsza. Jest również więcej zdjęć oraz kadrów z filmu, ukazujących artystki i artystów przy pracy. Kadry z filmu przedstawiają dwóch mężczyzn i dwie kobiety, natomiast wśród zdjęć ukazujących twórców przy pracy znalazła się tylko jedna kobieta – artystka ludowa wysypująca z fartucha piasek na glinianą podłogę, tak by tworzył linearne wzory kwiatowe.

2.2. Mężczyzna

7 fotografii ukazuje artystę (mężczyznę) przy pracy. Czterech rzeźbiarzy (dwóch rzeźbi w glinie, jeden w drewnie, a jeden w kamieniu), jednego malarza, jednego rysującego portret kobiety, oraz jednego grafika komputerowego[21].

3. Gimnazjum, podręcznik *Sztuka w zasięgu ręki*

3. 1. Kobieta

W tym podręczniku autorzy znaleźli miejsce dla reprodukcji tylko trzech dzieł artystek: Ambrosiany Caravaggio, Magdaleny Pilch oraz Katarzyny Kobro. Prace dwóch pierwszych twórczyń (kolejno: *Martwa natura* i *Chata*) ilustrują omawiane w tekście głównym gatunki i techniki malarskie (martwą naturę i akwarelę), praca Kobro z kolei – rzeźbiarską kompozycję abstrakcyjną w podrozdziale dedykowanym rzeźbie. Wszystkie trzy przykłady pochodzą z początkowej części podręcznika (którego główną zawartość stanowi ujęcie chronologiczne dziejów sztuki), wprowadzającej gimnazjalistów/gimnazjalistki w przestrzeń zagadnień związanych właśnie z technikami i gatunkami sztuk. I na tym właściwie kończy się reprezentacja kobiet artystek w tym podręczniku. Kobietę artystkę (tkaczkę) przy pracy (krosna) ukazuje tylko jedna fotografia (zatytułowana *Warsztat tkacki*) przy

21. W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć*, s. 9, 14, 24, 27, 38, 39, 76.

okazji omawiania (również na początku podręcznika) specyfiki rzemiosła artystycznego.

3. 2. Mężczyzna

Kolejne strony podręcznika zarezerwowane są wyłącznie dla mężczyzn twórców w liczbie 32 (niektóre nazwiska – i dzieła – jak np. Vincenta van Gogha czy Leonarda da Vinci pojawiają się więcej niż raz). W zasadzie każda z omawianych epok ma swą bogatą reprezentację w dziełach zarówno malarzy i rzeźbiarzy, jak też architektów[22].

4. Gimnazjum, podręcznik *Kraina sztuki*

4.1. Kobieta

Autorki uznały za wystarczające umieszczenie w swym podręczniku tylko czterech dzieł artystek. *Kompozycja przestrzenna* Katarzyny Kobro to ilustracja wątku poświęconego polskim konstruktywistom. *Tłum – stojące figury* Magdaleny Abakanowicz to z kolei przykład nowych form rzeźbiarskich w XX wieku. Marta Fuks-Frankiewicz (wraz z R. Frankiewiczem) to twórcy rzeźby *Madame la Bibliotheque*, na przykładzie której uczniowie/uczennice dowiadują się, na czym polega przestrzenność rzeźby. W tekście głównym wspomniana jest także, choć już tylko jako jedna z głównych twórczyń rzeźby socrealistycznej, bez omawiania specyfiki dzieł czy ich reprodukcji – Rosjanka Wiera Muchina. Artystek w trakcie tworzenia, podczas pracy nie odnalazłyśmy.

4.2. Mężczyzna

Mężczyźni artyści (zarówno ci, których dzieła zreprodukowano w podręczniku, jak i wspominani w tekście głównym i elementach paratekstowych) dominują w podręczniku, uzyskując reprezentację w liczbie 190 nazwisk, co na tym etapie badań wydaje się już być wyraźną tendencją. Co więcej, twórcy pojawiają się także w funkcji autotematycznej (jako ukazanie artysty przy pracy). Odnajdujemy zatem m.in. mężczyzn podczas wytwarzania naczyń ceramicznych (relief egipski ilustrujący pasowy układ kompozycji), muzyka grającego na lutni (A. Grammatica) czy mężczyznę szlifującego esowate fragmenty przedmiotów w ramach kowalstwa artystycznego (współczesna fotografia)[23].

Dysproporcje widoczne w zbadanych przez nas podręcznikach wynikają z ukazywania mężczyzny w roli twórcy, artysty (mit „Wielkiego Artysty"), przy jednoczesnym sprowadzaniu kobiety do roli muzy czy modelki, ewentualnie obiektu przedstawienia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jeszcze jeden ukryty kontekst, stawiający kobietę w roli „twórczyni naiwnej", ewentualnie „artystki ludowej". W podręczniku *Do dzieła* na 3 przedstawienia prac znanych artystek przypada 8 reprodukcji prac uczennic (jednostki zatytułowane *Ze szkolnej pracowni*) oraz 2 przedstawienia dzieł sztuki ludowej autorstwa kobiet[24]. Natomiast w podręczniku *Lubię tworzyć* strona poświęcona ozdobnym haftom to jedyne miejsce, gdzie pisząc o twórczyniach w liczbie mnogiej, użyto rodzaju żeńskiego[25] .We wszystkich podręcznikach konsekwentnie stosowano liczbę mnogą rodzaju męskiego: artyści, malarze, rzeźbiarze, graficy, ilustratorzy, architekci oraz liczbę pojedynczą rodzaju męskiego: warsztat rzeźbiarza, warsztat malarza, warsztat twórcy ludowego itd. Jedyne przedstawienia artystki podczas pracy, niebędące kadrem z filmu to, jak już wspomniałyśmy, dwie współczesne fotografie: artystki ludowej, zgiętej w pół, wysypującej z fartucha piasek, tak by układał się we wzory na klepisku oraz kobiety podczas pracy przy warsztacie tkackim.

22. D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki*, s. 9, 10, 11, 14, 109, 117.

23. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska, *Kraina sztuki*, s. 18, 33, 67, 145, 119, 156, 180.

24. J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, s. 29, 33, 40, 45, 46, 47, 55, 57, 60, 66, 145,147, 158.

25. W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć*, s. 75.

RAPORT

RODZINA/RELIGIA[26)]

1. Szkoła podstawowa, podręcznik *Do dzieła!*

1.1 Kobieta

Tylko trzy wizerunki rodziny w podręczniku *Do dzieła!* nie przedstawiają „świętej rodziny" (chrześcijańskiej). Wśród nich w dwóch występują kobiety: matka z dwoma córkami oraz matka z synem. Pozostałe przedstawienia kobiet w kontekście rodzinnym to 5 przedstawień Maryi z dzieciątkiem, jedna pieta oraz jeden obraz przedstawiający koronację Maryi przez Boga i Jezusa. Na trzech przedstawieniach Maryi towarzyszą mężczyźni – trzej królowie i Józef, święci lub górujący nad nią Bóg i Jezus. Większość przedstawień rodzinnych, niezależnie od religijnego kontekstu, przedstawia kobiety w towarzystwie dzieci, nie ma z nimi natomiast mężczyzny, co wydaje się zgodne z patriarchalnym przekazem, że miejsce kobiety jest przy dzieciach, a miejsce mężczyzny w pracy. W kontekście religijnym nie ma ani jednego przedstawienia kobiety, której nie towarzyszyliby mężczyzna lub dziecko. Wszystkie przedstawienia religijne komunikują podległą pozycję kobiety, jej obecność zdaje się usprawiedliwiać jedynie wypełnianie przez nią sugerowanego powołania kobiety, jakim jest macierzyństwo.

1.2 Mężczyzna

W podręczniku *Do dzieła!* znalazło się tylko jedno niereligijne przedstawienie mężczyzny w kontekście rodzinnym, przedstawienie to jednak miesza kontekst rodzinny z zawodowym. Jest nim obraz Józefa Chełmońskiego *Bociany* przedstawiający chłopa na polu, któremu syn przyniósł posiłek. Tylko jeden obraz wydaje się przedstawiać rodzinę „w komplecie" – *Pokłon trzech króli*, jednak jak wiadomo, Józef nie był ojcem Jezusa. Zgodnie z wiarą chrześcijańską rodzinę prezentuje obraz Diega Velazqueza *Koronacja Maryi*, przedstawiający ojca i dorosłego syna, dwóch bogów koronujących matkę, kobietę im podległą (co ukazuje również kompozycja obrazu). Pozostałe przedstawienia mężczyzn w kontekście rodzinnym ukazują małych chłopców w towarzystwie matki. Wyjątkiem jest pieta, rzeźba przedstawiająca martwego mężczyznę spoczywającego na kolanach kobiety matki[27)].

2. Szkoła podstawowa, podręcznik *Lubię tworzyć*

2.1 Kobieta

W podręczniku *Lubię tworzyć* również większość przedstawień kobiety w kontekście rodzinnym to przedstawienia Maryi z dzieciątkiem, jednak trzy przedstawienia, pozbawione religijnego kontekstu, ukazują kobietę i mężczyznę z dzieckiem bądź kilkorgiem dzieci: jedna płaskorzeźba ukazuje kobietę z niemowlęciem przy piersi, podającą coś małej dziewczynce i stojącego naprzeciw niej mężczyznę, trzymającego dłoń na ramieniu chłopca. Kobieta jest wysoka i wyprostowana, przygarbiony mężczyzna zdaje się niższy od niej, podpiera się kijem, mimo muskularnego ciała kuli się i sprawia wrażenie żebraka, najprawdopodobniej jest ojcem dziewczynki i chłopca. Drugie przedstawienie to rzeźba z całą pewnością ukazująca rodzinę: naga kobieta i nagi mężczyzna siedząc razem przytulają niemowlę. Trzecie przedstawienie to plakat promujący akcję skierowaną przeciwko przemocy w rodzinie pod hasłem „Kocham, nie biję". Kobieta i mężczyzna oraz trójka dzieci sprawiają wrażenie rodziny, jednak w rzeczywistości kobieta jest znaną piosenkarką, a jedno z dzieci to jej syn, towarzyszą im popularny aktor z córką i synem. Jedna z prac to praca ucznia, przedstawia kobietę i mężczyznę, którzy mogą być parą.

2.2. Mężczyzna

W podręczniku *Lubię tworzyć* na pięciu przedstawieniach religijnych mężczyzna ukazany jest jako niemowlę. Mężczyznę w roli ojca ukazują trzy przedstawienia pozbawione kontekstu religijnego, jedno z nich (rzeźba Gustava Vigelanda) przedstawia kobietę i mężczyznę przytulających niemowlę, drugie (płaskorzeźba) – zgarbionego mężczyznę w towarzystwie chłopca

26. W obydwu podręcznikach do szkoły podstawowej kontekst rodzinny przenika się z kontekstem religijnym, a ukazywane rodziny to najczęściej „święte rodziny".

27. J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, s. 61, 63, 91, 95, 97, 98, 122, 145, 146, 151.

i dziewczynki (prawdopodobnie swoich dzieci) żebrzącego o jedzenie, a trzecie to wspomniany plakat, promujący akcję skierowaną przeciwko przemocy w rodzinie, Podręcznik *Lubię tworzyć* zdaje się dopuszczać obecność mężczyzny w kontekście rodzinnym. W tych pozbawionych kontekstu religijnego przedstawieniach mężczyzna wydaje się być z kobietą w relacjach partnerskich (w jednym nawet kobieta góruje statusem nad mężczyzną, któremu wręcza jałmużnę). Zarówno kobieta, jak i mężczyzna pełnią rolę rodziców, czego nie można powiedzieć o przedstawieniach religijnych, które ukazują wyłącznie kobiety z dziećmi bez mężczyzn lub samotnych mężczyzn[28].

3. Gimnazjum, podręcznik *Sztuka w zasięgu ręki*

3. 1. Kobieta

W kontekst przedstawień – nielicznych – rodziny (i roli w niej kobiet) wpisują się, w przypadku tego podręcznika, wyłącznie przedstawienia religijne, z Matką Boską/Marią/Madonną w roli głównej. Zazwyczaj jest to Matka Boska z Dzieciątkiem, jak w przypadku rysunkowej *Madonny z Dzieciątkiem* Andrei Mantegni, *Matki Boskiej Włodzimierskiej* Andrieja Rublowa w typie czułej Eleusy, *Matki Boskiej Tronującej* Cimabuego w otoczeniu aniołów (tym razem z dzieckiem na kolanach) czy *Madonny Sykstyńskiej* Rafaela. Drugi typ przedstawieniowy to pieta – matka opłakująca leżące na jej kolanach zwłoki syna, tu na przykładach rzeźbiarskiej, drewnianej *Piety z Lubiąża* i marmurowej *Piety* Michała Anioła. Uczniowie/uczennice nie znajdą w podręczniku ani jednego przedstawienia kobiety matki niebędącej Matką Boską.

3. 2. Mężczyzna

Mężczyzna ojciec pojawia się tylko dwukrotnie. Po raz pierwszy jako Laokoon, ukazany w ekspresyjnej i dramatycznej, hellenistycznej rzeźbie, w momencie duszenia (wraz z trzema synami) przez węże, po raz drugi – jako Józef prowadzący osła z Matką Boską i dzieckiem w bardzo intymnej i rodzajowej scenie *Ucieczki do Egiptu*, reprezentantki szkoły krakowskiej[29]. Mężczyzn ojców w innych niż religijny wymiarach nie ma.

4. Gimnazjum, podręcznik *Kraina sztuki*

4.1. Kobieta i mężczyzna

Ten podręcznik, w porównaniu z omawianym wyżej, oferuje bardziej zróżnicowane przedstawienia różnych ujęć rodziny. Oprócz, jak wcześniej, reprodukcji *Matki Boskiej Włodzimierskiej, Piety watykańskiej* i *Madonny Sykstyńskiej*, wymiar religijny reprezentują również *Madonna z długą szyją* Parmigianina, *Madonna z Dziecięciem* Pietro di Domenico da Montepulciano, *Madonna z dzieciątkiem* Tytusa Czyżewskiego oraz *Caritas (Maria z dzieciątkiem)* Stanisława Wyspiańskiego. Jako reprezentacja rodziny pojawiają się także przedstawienia par małżeńskich, w tym dwa reprezentujące staroegipską rzeźbę (posągi faraona Ramzesa z bezimienną żoną w Abu Simbel i faraona Mykerinosa z małżonką). To także scena zaślubin Arnolfinich Jana van Eycka, para chłopska podczas przerwy w pracy na polu na modlitwę w *Aniele Pańskim* Jeana-François Milleta oraz portretowe ujęcie Hansa i Eriki Tietze pędzla Oskara Kokoschki. Na kartach podręcznika znalazły miejsce również świeckie odniesienia do macierzyństwa, takie jak rzeźbiarskie i pełne czułości przedstawienia Matki Polki przytulającej dziecko, *Praczka* Honoré Daumiere'a, pomagająca wspinać się po schodach (prawdopodobnie własnemu) dziecku oraz *Macierzyństwo* Stanisława Wyspiańskiego – karmiąca piersią żona artysty w towarzystwie dwóch starszych córek. Dodatkowo odnaleźć można jeszcze dwie ciekawe redakcje wątku rodzinnego. Pierwszy, wielofiguralny, reprezentują *Panny Dworskie* Diega Velazqueza, na którym to obrazie portretowanej infantce Małgorzacie towarzyszą odbici w lustrze rodzice, oraz dzieło XVIII-wiecznego klasycyzmu – *Przysięga Horacjuszy* Jacquesa-Louisa Davida, na którym braciom składającym przysięgę towarzyszą zapłakane i załamane kobiety z rodu Horacjuszy. Druga redakcja dotyczy bardzo rzadko spotykanego w podręcznikach komentarza artystycznego do związków po-

28. W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć*, s. 12, 26, 39, 40, 44, 54, 72, 78.

29. D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki*, s. 13, 53, 67, 99, 100, 101, 108, 109.

między ojcem i córką, tutaj ilustrowanego sceną, w której Antygona prowadzi niewidomego i wspierającego się na kiju Edypa, pędzla Antoniego Brodowskiego[30].

PRACA

1. Szkoła podstawowa, podręcznik *Do dzieła!*

Kontekst ten wyróżniłyśmy tylko w jednym z analizowanych podręczników do szkoły podstawowej, *Do dzieła!* Jedyne wizerunki kobiet podczas pracy to wspomniana już reprodukcja reklamy maszyn do szycia z XX wieku, przedstawiająca kobietę szyjącą na maszynie, oraz reprodukcja dzieła Jana Vermeera *List miłosny* przedstawiająca służącą i kobietę, której usługuje. Praca jest natomiast jednym z najpopularniejszych kontekstów, w jakich ukazywani są mężczyźni (pomijając opisywaną wyżej pracę twórczą). Dodam, że mężczyźni są ukazywani również jako rybacy, chłopi, myśliwi, odkrywcy, wojskowi, rycerze i władcy[31].

2. Gimnazjum[32], podręcznik *Sztuka w zasięgu ręki*

Analizowany podręcznik gimnazjalny jest wyjątkowo ubogi w wizualne reprezentacje ludzi podczas pracy. W podręczniku *Sztuka w zasięgu ręki* znaleźć można dwa przykłady kobiet przy pracy: wspominana już w części raportu „Twórczość" kobieta przy krosnach oraz – jeśli uznamy to za zawód – trzy *Muzykantki*, z fresku z egipskiego grobowca Nachta. Wątek pracy, a właściwie przerwy na modlitwę podczas prac polowych, porusza wspomniany już wcześniej *Anioł Pański* Milleta, ukazujący

30. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska, *Kraina sztuki*, s. 9, 17, 19, 39, 53, 55, 56, 68, 78, 83, 90, 99, 117, 126, 153.
31. J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, s. 70, 73, 75, 97, 98, 101, 102, 110, 124.
32. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska, *Kraina sztuki* – Kobieta: bibliotekarka (s. 33), ochmistrzyni, służące (s. 69), praczka (s. 90), artystki kabaretowe (s. 99), uczestniczka warsztatów rzeźbiarskich (s. 186). Mężczyźni: polują na gęsi i trudnią się garncarstwem w starożytnym Egipcie (s. 19, 18), prowadzą pokazową sekcję zwłok – jako chirurdzy (s. 67), rozłupują kamienie (s. 90) oraz dzierżą młot na propagandowym radzieckim plakacie z czasów socrealizmu (s. 145). Ponadto rzeźbią na warsztatach w Orońsku (s. 186) i w ochronnym stroju szlifują metalowe elementy na fotografii podpisanej *Kowalstwo artystyczne* (s. 119). Trzeba zatem przyznać, że zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, w badanych podręcznikach gimnazjalnych panuje swoisty parytet w ukazywaniu zarówno kobiet, jak i mężczyzn zajętych wykonywaniem pracy zarobkowej.

stojących mężczyznę i kobietę z pochylonymi głowami, a także Dürerowska grafika z zajętym pisaniem przy pulpicie Św. Hieronimem w swojej celi[33].

POLITYKA / WOJNA / PODBÓJ

1. Szkoła podstawowa[34], podręcznik *Do dzieła!*

1.1 Kobieta

W kontekście politycznym kobiety stanowią jedynie trudne do rozpoznania ofiary przedstawione na obrazie Pabla Picassa *Guernica* lub postacie stanowiące tło, jak lud w *Hołdzie pruskim* Jana Matejki. W tych rolach zostały uwzględnione na dwóch z ośmiu przedstawień.

1.2 Mężczyzna

Natomiast mężczyźni występują w rolach władców, przywódców, rycerzy, żołnierzy i polityków. Większość reprodukcji dzieł przedstawiających wydarzenia ważne w tym kontekście, ukazuje wyłącznie mężczyzn. Cztery przedstawienia w podręczniku *Do dzieła!* pokazują mężczyzn na koniach, trzy z nich ilustrują sytuację podczas walki lub tuż po bitwie. Dwa przedstawienia ukazują władców, dwa przywódców, a jedno boga wojny. Jedno zdjęcie przedstawia *Pomnik Odkrywców* w Lizbonie.[35]

33. D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki*, s. 14, 33, 110.
34. W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć* – Kobieta: pojawia się jako łączniczka, jedna z postaci uwiecznionych na pomniku Powstania Warszawskiego 1944 (jej obecność możemy jednak wywnioskować jedynie z opisu reprodukcji, trudno bowiem dostrzec ją na zdjęciu; s. 37). Mężczyzna: dwa przedstawienia to popiersia władców (s. 44, 46), dwa pomniki przedstawiają żołnierzy (s. 37 i 44), w tym pomnik marszałka Piłsudskiego oraz grafika upamiętnia bitwę pod Grunwaldem (s. 76; rycerze na koniach). Analizując kontekst polityczny, można dojść do wniosku, że kobiety w polityce nie odgrywają żadnej znaczącej roli. Sprawowanie władzy oraz wojna i podboje są wyłącznie domeną mężczyzn, kobiety wydają się jedynie ich ofiarami.
35. J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, s. 52, 54, 98, 101, 102, 103, 110, 124, 165.

2. Gimnazjum[36], podręcznik *Sztuka w zasięgu ręki*

2.1 Kobieta

Postać kobiety związanej z tą kategorią pojawia się tylko dwa razy i wyłącznie przy omawianiu starożytnej sztuki greckiej. Jest to rysunkowa rekonstrukcja klasycznego posągu bogini sprawiedliwej wojny, Ateny Partenos, ukazanej w postawie stojącej, w hełmie na głowie oraz tarczą i włócznią u boku – statui umieszczonej niegdyś w Partenonie na ateńskim Akropolu. Drugi wizerunek to również bogini, tym razem patronująca zwycięstwu – częściowo zdekompletowana (brak głowy) rzeźba z okresu hellenistycznego, ukazująca Nike z Samotraki, z rozwiniętymi skrzydłami i w rozwianej szacie.

2.2 Mężczyzna

Wśród mężczyzn spotykamy natomiast polityka (a jednocześnie publicystę i pisarza) – Hugona Kołłątaja, ukazanego w portrecie popiersiu, obok całopostaciowej rzeźby przyklękającego na jedno kolano Hammurabiego, władcy Babilonu, czy władcy bogów w greckiej mitologii – Zeusa Olimpijskiego (rysunkowa rekonstrukcja przedstawiająca dumnie siedzącego na tronie boga z niewielką postacią Nike na jednej i berłem w drugiej dłoni). Jedna reprodukcja realizuje motyw władcy na koniu (posąg konny Marka Aureliusza) i tylko jeden raz odwołano się do pojęcia armii/żołnierzy/wojowników (jako wizualizacji pewnej zbiorowości) – ten typ przedstawieniowy reprezentuje fragment terakotowej armii, w skład której wchodzą misternie rzeźbione posągi uzbrojonych mężczyzn[37].

Podręcznik ten, co trochę dziwi w obliczu nierzadko występującej tendencji do wizualnego upolitycznia dziejów sztuki, nie poświęca specjalnej uwagi polityce czy wojnie bądź personifikacjom tych pojęć.

36. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska, *Kraina sztuki* – Kobieta: autorki dwukrotnie zamieściły w podręczniku reprodukcje rzeźb bogini Nike (Nike z Samotraki, s. 24 oraz XX-wieczna Warszawska Nike, s. 186). Jedno przedstawienie zadedykowano władczyni – nieopisanej z imienia żonie faraona Mykerinosa, sportretowanej w całopostaciowym, podwójnym portrecie (s. 19). Przy okazji omawiania malarstwa romantycznego, autorki sięgnęły po dwa znane dzieła – ikoniczne wręcz nawiązania do rewolucji francuskiej, w których kobieta (jako Marsylianka na płaskorzeźbie François Rude z paryskiego Łuku Triumfalnego oraz postać Wolności, za którą na barykady podąża lud Paryża pędzla Eugène Delacroix; s. 78 i 79) ukazana jest jako przywódczyni, kobieta symbol i personifikacja rewolucyjnych haseł, silna i porywająca za sobą tłumy, przede wszystkim – mężczyzn. Mężczyzna: w podręczniku znalazło się miejsce zarówno dla zidentyfikowanych/nazwanych bohaterów/przywódców/władców (np. Horacjuszy podczas przysięgi, s. 78, księcia Józefa Poniatowskiego w rzeźbiarskim portrecie konnym, s. 82, Albrechta Hohenzollerna hołdującego Zygmuntowi Staremu – fragment Matejkowskiego *Hołdu Pruskiego*, s. 104 czy socrealistycznego *Lenina na trybunie* podczas wygłaszania pełnego ekspresji przemówienia, s. 144). Tutaj również, w odróżnieniu od drugiego analizowanego podręcznika do gimnazjum, zamieszczono wielopostaciowe sceny bitewne (bądź „okołobitewne", związane z konfliktami politycznymi), które reprezentują następujące dzieła: *Rozstrzelanie powstańców madryckich* Francisco Goyi, s. 79, *Bitwa pod Somosierrą* Piotra Michałowskiego z widmowym pułkiem szwoleżerów podczas przeprawy przez słynny wąwóz, s. 83 i dwa fragmenty wrocławskiej *Panoramy Racławickiej* Jana Styki i Wojciecha Kossaka, s. 105. Bóg wojny – Mars – pojawia się tylko raz, co ciekawe, nie w kontekście czysto militarnym (choć w hełmie i z włócznią w dłoni), lecz w rzeźbie ukazującej go (dumnie wyprostowanego i prezentującego swe atrybuty) wraz z czule obejmującą go Wenus, w scenie o charakterze raczej rodzajowym. Są tu jeszcze dwa przedstawienia o charakterze militarno-bitewnym, choć w ujęciu folklorystycznym – *Pochód zbójników* Władysława Skoczylasa, podpierających się ciupagami i przygrywających sobie na skrzypkach, s. 154, oraz metaforyczny (antysystemowy) w wymowie obraz Jarosława Modzelewskiego *Czerwonoskóry nadchodzi*, s. 188.

37. D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki*, s. 12, 23, 40, 48, 51, 53, 60.

RAPORT

PORTRET

1. Szkoła podstawowa[38], podręcznik *Do dzieła!*

1.1 Kobieta

W podręczniku *Do dzieła!* znalazło się 20 portretów kobiet (w tym 5 portretów dziewcząt). Wszystkie portretowane kobiety łączą dwie cechy: są młode i piękne. Portretowane przeważnie w statycznych pozach, nieruchome (wyjątkiem są tancerki), najczęściej ukazywane są od pasa w górę, z półprofilu lub z profilu. Najmłodsze z portretowanych, dziewczęta, patrzą wprost na odbiorcę (spośród dorosłych w ten sposób patrzy jedynie Mona Lisa, pozostałe kobiety patrzą w bok, w dół, przyglądają się swym dzieciom, a jedna z dziewcząt, ukazana na współczesnej fotografii, czyta książkę). Portretowane kobiety przeważnie są białe, wyjątek stanowi *Kobieta z owocem mango* Paula Gauguina opisana jako „kobieta z egzotycznej wyspy”[39]. Na dwóch portretach kobietom towarzyszą dzieci. Ważnym elementem portretów kobiecych są stroje, w niektórych przedstawieniach wydają się wręcz dominować nad postacią.

38. W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć* – Kobieta: 7 przedstawień kobiet, w tym tylko dwa „typowe” portrety: *Dziewczyna z perłą* Jana Vermeera (s. 27) oraz *Portret młodej kobiety* Sandro Botticellego (s. 54). Są to popiersia (kobiety ujęte z profilu lub półprofilu), bohaterki portretów pozostają anonimowe; obie są białe, reprezentują podobny typ urody. Pozostałe przedstawienia kobiet w tym podręczniku ukazują postaci w całości, dwie prace są autorstwa kobiet (*Tabula rasa* Elwiry Wasak, s. 56, oraz okładka książki projektu Elżbiety Wasiuczyńskiej, s. 74), a trzy mężczyzn (s. 7, 23 i 32; w tym dwie Paula Gauguina). Wszystkie reprodukcje przedstawiają kobiety w pozach statycznych, pasywnych; jedynie obrazy Gauguina sugerują ruch i wzajemny kontakt, rozmowę (przedstawiają więcej niż jedną kobietę, przedstawiane kobiety nie są białe, mają też barwne stroje; s. 23 i 32). 3 lub 4 przedstawienia ukazują dziewczęta (płeć dziecka na jednej współczesnej fotografii nie jest oczywista; s. 16, 17, 73). Komiksowe postacie zdobiące jedną ze stron podręcznika przedstawiają małe dziewczynki w ruchu (s. 17). Mężczyzna: 12 portretów mężczyzn (s. 12, 18, 34, 35, 44, 46, 74), w tym 5 przedstawia jedną rzeźbę – *Myśliciela* autorstwa Augusta Rodina – ukazanego z pięciu perspektyw (s. 34), a 2 spośród portretów mężczyzn to autoportrety (rysunek Leonarda da Vinci, s. 12) oraz rzeźba Jana Bernasiewicza (s. 44). W żadnym z podręczników nie znalazł się ani jeden autoportret kobiety. Również w tym podręczniku wiek mężczyzn jest zróżnicowany. Większość przedstawień to portrety rzeźbiarskie, dwa z nich ukazują władców (głowa z posągu cesarza Konstantyna II, s. 44 i popiersie Ludwika XIV, s. 46), jeden to pomnik Mikołaja Kopernika w Toruniu (s. 35), a przedstawiona z kilku perspektyw rzeźba Rodina *Myśliciel* (s. 34) ukazuje atletyczną postać nagiego mężczyzny. Rysunki przedstawiające młodych chłopców są bardziej dynamiczne, są oni uchwyceni w ruchu (s. 17 i 18).

39. J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, s. 25.

1.2 Mężczyzna

W tym samym podręczniku znalazło się 15 portretów mężczyzn, w tym 3 młodych chłopców. Wiek portretowanych mężczyzn jest bardziej zróżnicowany – 4 portrety przedstawiają mężczyzn w podeszłym wieku. Ukazane w podręczniku portrety mężczyzn częściej przedstawiają całą postać, a jeżeli są kadrowane, to kadr zaczyna się od miejsca poniżej pasa (w przypadku kobiet częściej poniżej piersi). Wydaje się, że odbiorca znajduje się poniżej portretowanych, którzy ukazywani są niejako od dołu, co powoduje, że sprawiają wrażenie bardziej dumnych i monumentalnych. Sylwetki kilku z przedstawionych mężczyzn są wręcz atletyczne. Część przedstawień ukazuje mężczyzn powszechnie znanych (Juliusz Cezar, Artistide Bruant, Julian Tuwim, Krzysztof Penderecki) lub wsławionych jakąś zasługą. Dwa portrety to rzeźby przedstawiające mitologicznych bogów – boga wojny Aresa oraz Trytona (ich potężne muskularne postacie ukazane są w całości)[40].

40. *Ibidem*, s. 10, 18, 21, 25, 28, 44, 49, 52, 54, 58, 63, 67, 88, 90, 92, 95, 100, 114, 115, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 154, 155, 157, 164, 167.

2. Gimnazjum[41], podręcznik *Sztuka w zasięgu ręki*

2.1 Kobieta

Portret kobiety to jedynie dwa wizerunki. Pierwszy z nich, rysunkowe, popiersiowe ujęcie kilkuletniej dziewczynki, Anny Nawrockiej, to pełne wyrazu dzieło Stanisława Ignacego Witkiewicza. Dziewczynka z wielką kokardą na czubku głowy, spogląda na widza przenikliwym spojrzeniem ogromnych oczu, zaciskając jednocześnie usta. Portret drugi to ujęta w półpostaci *Mona Lisa* Leonarda da Vinci, według opisu towarzyszącego reprodukcji: „Jeden z najbardziej znanych portretów w historii malarstwa. Doskonałe studium modela na tle krajobrazu”[42]. Zwracamy przy okazji uwagę na dwie powtarzające się w podręcznikach formy: reprodukowane dzieła są bardzo często „najbardziej znane”, „najpopularniejsze”, „słynne”[43], natomiast kobiety rzadko kiedy są określane jako „modelki”, częściej stosowana jest forma „techniczna” – „studium modela” w rodzaju męskim.

2.2 Mężczyzna

Nieco bogatsza jest reprezentacja portretowanych mężczyzn oraz sposoby ich ujęcia. W zasadzie można je przyporządkować do dwóch grup: portrety mężczyzn anonimowych, w których dbałość o szczegóły i indywidualizację rysów i/lub wyrazu twarzy pozwala na włączenie ich do grona ujęć portretowych (posąg sumeryjski, portret faraona, siedzący skryba, portret Rzymianina, „Collage” – przykłady zarówno malarskie, jak i rzeźbiarskie) oraz portrety postaci historycznych (Portret Hugona Kołłątaja, maska Tutenchamona, Posąg konny Marka Aureliusza, Portret Św. Augustyna, ujęty z profilu portret Giuliano de Medici, rzeźbiarski całopostaciowy portret Jana Matejki oraz dwa autoportrety: Vincenta van Gogha i Mieczysława Szczuki)[44]. Zazwyczaj są to „typowe” ujęcia, skupiające się przede wszystkim na twarzy portretowanego, ale zdarzają się także rzeźbiarskie, monumentalizujące postać przedstawienia (Marek Aureliusz konno czy Jan Matejko z rozwianym włosem). Niekiedy portretowani mężczyźni wyposażeni są w atrybuty ułatwiające/zapewniające ich identyfikację (zwój papirusu na kolanach siedzącego ze skrzyżowanymi nogami skryby, księga w dłoniach Św. Augustyna).

Wnioski i rekomendacje

Wszystkie przeanalizowane przez nas podręczniki zwierają wiele ukrytych strategii postrzegania kobiet i mężczyzn, w różnych wymiarach. Większość przedstawień ukazuje kobiety pasywne, umieszczone w kontekście rodzinnym, podległe.

41. L. Frydzińska-Świątczak, B. Marcinkowska, *Kraina sztuki* – Kobieta: Portret kobiet pojawia się na 20 reprodukcjach. Część z nich stanowią portrety zbiorowe i dwupostaciowe (zidentyfikowane kobiety z najbliższego otoczenia hiszpańskiej infantki Małgorzaty na obrazie Diega Velazqueza, s. 68; kobiety z rodziny Karola IV uwiecznione przez Francisco Goyę w towarzystwie mężczyzn z rodziny królewskiej, s. 79; matka z dwiema córkami i noworodkiem przy piersi u Stanisława Wyspiańskiego, s. 117; pięć siedzących kobiet z salonu przy rue des Moulins Henri de Toulouse-Lautreca; dwie siedzące na ziemi kobiety o egzotycznych rysach twarzy i w barwnych strojach na obrazie Paula Gauguina *Nafeaffaa Ipolpo (Kiedy wyjdziesz za mąż)*, s. 97; Erica Tietze sportretowana wraz z mężem, s. 126). Znaczna liczba portretów ukazuje kobiety realnie istniejące, ujęte standardowo w popiersiach, w ¾ lub całopostaciowo (*Mona Lisa* Leonarda da Vinci, s. 54 oraz jej Duchampowska odpowiedniczka/odpowiednik „L.H.O.O.Q.”, s. 37; portret trumienny nieznanej starszej kobiety, s. 70; aktorka Irena Solska uwieczniona przez Leona Wyczółkowskiego, s. 107; Mademoiselle Caroline de Riviere na obrazie Jeana-Augusta-Dominique'a Ingresa, s. 78 i 170; Nena Stachurska Witkacego, s. 154; Warholowska *Marylin na pomarańczowym tle*, s. 164). Jest też kilka portretów rodzajowych, przedstawiających kobiety podczas wykonywania różnych czynności, jak np. pani Arnolfini z obrazu Jana van Eycka, s. 56; kobieta stojąca przy oknie i czytająca list Jana Vermeera, s. 71; dwa afisze autorstwa Henri Toulouse-Lautreca z tańczącymi na scenie artystkami kabaretowymi – La Goulue i Jane Avrill, s. 99). Tylko raz pojawia się portret dziewczynki – anonimowej małej tancerki autorstwa Edgar Degasa (s. 88). Mężczyzna: portretów mężczyzn pojawia się w książce prawie tyle, ile kobiecych, są przy tym bardzo zróżnicowane tematycznie i kompozycyjnie. Oczywiście pojawiają się postacie realne, jak pan Arnolfini (s. 55), obywatel rzymski (s. 32), dr Tulp podczas sekcji wraz z kolegami po fachu na portrecie zbiorowym Rembrandta (s. 67), autoportret Diega Velazqueza w zbiorowej scenie portretowania infantki Małgorzaty (s. 68), autoportrety Paula Cézanne'a (s. 94), Xawerego Dunikowskiego (s. 185) i Paula Gauguina (s. 97), portret Lecha Wałęsy na obrazie Leszka Sobockiego (s. 187), portret zadumanego Stanisława Augusta Poniatowskiego z klepsydrą (s. 83) czy Lenina (s. 134). Ponadto przywołano portret z kwiatów Giuseppe Arcimbolda (s. 64) oraz cztery portrety anonimowe, w tym „starego prowansalskiego chłopa” Vincenta van Gogha (s. 95), mężczyzny na koniu Juliusza Kossaka (s. 105) oraz arlekina-Napoleona i starego gitarzysty autorstwa Pabla Picassa (s. 130).

42. D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki*, s. 109.

43. Być może ten argument, według autorek/autorów podręczników, usprawiedliwia niezróżnicowanie materiału wizualnego ilustrującego poszczególne wątki w poszczególnych książkach.

44. D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki*, s. 12, 25, 28, 32, 60, 100, 108, 109, 122, 115, 117.

Mężczyźni są natomiast aktywnymi twórcami, zdobywcami, odkrywcami, rycerzami i żołnierzami, przywódcami, władcami i bogami. Rzadziej są anonimowi, a nawet jeżeli dzieło przedstawia np. anonimowego chłopca, jest on portretowany w całości lub od dołu, a jego postać wyraża pewność siebie i swobodę, czego nie można powiedzieć o portretowanych kobietach. Spostrzeżenie Johna Bergera, że „mężczyzna działa, a kobieta objawia się”[45] można bez wątpienia odnieść do warstwy wizualnej współczesnych podręczników do nauczania/uczenia się *Plastyki*. W przypadku szkoły podstawowej nie można tego usprawiedliwić specyficzną sytuacją kobiet na przestrzeni dziejów, ponieważ reprodukowane prace nie odtwarzają chronologii historycznej, są raczej arbitralnym wyborem autorów/autorek i ilustrują zagadnienia, takie jak: plama, kreska czy techniki artystyczne. Podobnie jest w przypadku podręczników do gimnazjum – o ile bowiem można się domyślać, że chronologiczne ujęcie dziejów sztuki bazuje na akademickich zajęciach z historii sztuki (na których dominuje właśnie taka „kanoniczna”, androcentryczna sztuka[46]), o tyle wspomniana wyżej dowolność w wyborze twórców/twórczyń oraz tematyki, jaką autorom/autorkom oferuje podstawa programowa, stwarza niewykorzystaną okazję do nieszablonowego ujęcia zagadnień. Prawdopodobnie niebagatelną rolę w przypadku ilustracji podręcznikowych odgrywa również fakt, że zamieszczane są głównie te reprodukcje, które znajdują się w internetowych domenach publicznych, gwarantujących wolny i niezwiązany z prawami autorskimi dostęp.

Jako odbiorczyniom/czytelniczkom krytycznym nasunęła nam się jeszcze jedna, istotna konstatacja, dotycząca stereotypowego podejścia do figury „Innego”. Otóż autorzy/autorki podręczników przejawiają tendencję to ukazywania np. Indian czy Aborygenów za pomocą bardzo schematycznego, uproszczonego i tworzonego niezgodne z rzeczywistością wyobrażenia na temat tych ludzi. Szczególnie wyraźnie widać to w podręczniku do gimnazjum *Sztuka w zasięgu ręki*, w którym przedstawiono kolejno: „Tańczących Indian”[47] w strojach ludowych na tle nowoczesnych budynków, „Aborygenów” z przepaskami na biodrach i pomalowanymi twarzami podczas polowania[48] oraz rysunek „Indiańskiego stroju”, który zwraca uwagę na artefakt, a nie na człowieka, który go nosi[49].

Mamy nadzieję, że odkrycie wskazanych w opracowaniu mitologii i stereotypów (przede wszystkim dotyczących kobiecości i męskości) zawartych w wizualnej warstwie podręczników do nauczania *Plastyki* będzie pierwszym krokiem do stworzenia bardziej „równościowych” podręczników, odpowiadających zróżnicowaniu współczesnego świata społecznego. Bowiem „obraz, przedstawianie i widzenie to wszechobecne cechy procesu, dzięki któremu większość istot ludzkich poznaje świat w takiej postaci, w jakiej jest on dla nich naprawdę”[50]. Podręcznik szkolny nie jest obowiązkowym środkiem dydaktycznym, nie musi też być jedynym źródłem wiedzy dla nauczycieli/nauczycielek i uczniów/uczennic. Autorzy i autorki powinni jednak brać pod uwagę ewentualność, że ich wizja świata może być uznana przez odbiorców/odbiorczynie na jedyną, słuszną i niepodważalną. W obliczu takiej odpowiedzialności, warto czasami się zastanowić nad tym, jaką wizję i jakiej rzeczywistości przekazują poprzez swoje narracje tekstowe i obrazowe; czy pisząc podręcznik adresują go do czytelnika/czki krytycznego/ej czy raczej naiwnego/ej. Ponadto, autorki/autorzy podręczników mogłyby/mogliby przynajmniej podejmować próby odzwierciedlania różnorodności i wielowymiarowości współczesnej rzeczywistości, czego na razie, niestety, w materiałach dydaktycznych brakuje. ◀

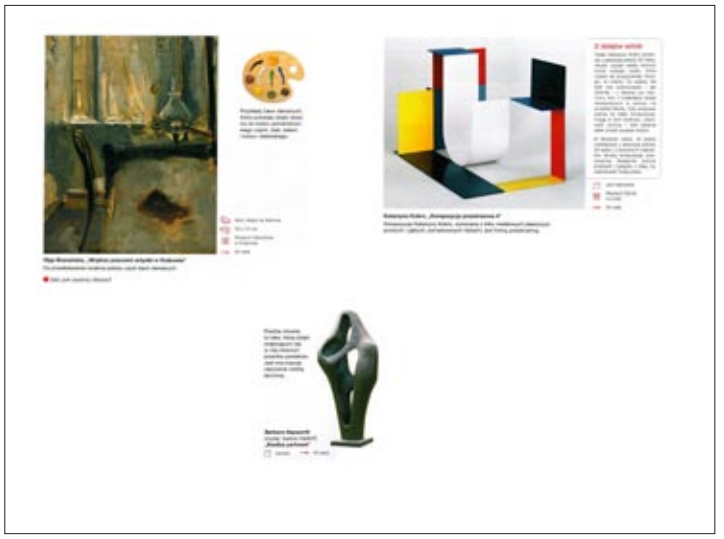
45. J. Berger, *Sposoby widzenia*, przeł. M. Bryl, Warszawa: Aletheia, 2008, s. 47.
46. Wątki feministyczne, genderowe czy „nienormatywne” w kontekście wykładu głównego pojawiają się dopiero na fakultatywnych zajęciach, typu konwersatoria, zajęcia problemowo-specjalizacyjne czy przy okazji specjalistycznych seminariów licencjackich/magisterskich.
47. D. Stępień, W. Sygut, *Sztuka w zasięgu ręki*, s. 73 (podpis przy fotografii).
48. *Ibidem*, s. 83.
49. *Ibidem*, s. 119.
50. Za: G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych*, s. 21.

Aneks. Dzieła kobiet w podręcznikach do plastyki (szkoła podstawowa)[51].

Ilustracja 1.

Źródło: W. Sygut, M. Kwiecień, *Lubię tworzyć*, Kielce-Poznań: MAC Edukacja, 2012, s. 9, 18, 28, 39, 44, 56, 59, 74, 75, 76.

Ilustracja 2.



Źródło: J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 54, 55, 29.

Ilustracja 3.

Źródło: J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s, 49, 115.

51. Zestawienie własne.

Ilustracja 4.

Źródło: J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 33, 40, 45, 46, 47, 57, 60, 66.

Ilustracja 5.

Źródło: J. Lukas, K. Onak, *Do dzieła!*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 145, 147.

Bibliografia

Barthes R., *Podstawy semiologii*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.

Berger J., *Sposoby widzenia*, Warszawa: Aletheia, 2008.

Białostocki J., *Refleksje i syntezy ze świata sztuki. Cykl drugi*, Warszawa: PWN, 1987.

Białostocki J., *Pięć wieków myśli o sztuce*, Warszawa: PWN, 1976.

Denzin N. K., Lincoln Y.S. (red.), *Handbook of Qualitative Research, 2nd edition*, Thousand Oaks: Sage, 2000.

Didi-Huberman G., *Atlas Mnemosyne jako montaż*, „Konteksty" 2011, nr 2-3, s. 143-147.

Durys E., E. Ostrowska (red.), *Gender. Wizerunki kobiet i mężczyzn w kulturze*, Kraków: Rabid, 2005.

Eco U., *Interpretacja i historia*, w: J. Culler (red.), *Interpretacja i nadinterpretacja*, Kraków: Znak, 1996, s. 25-44.

Eco U., *Nadinterpretacja tekstów*, w: J. Culler (red.), *Interpretacja i nadinterpretacja*, Kraków: Znak, 1996, s. 45-65.

Eco U., *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*, Warszawa: PIW, 1994.

Eco U., *Teoria semiotyki*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.

Franus E., *Widzące, widziane*, „Artium Quaestiones" 1993, nr 6, s. 101-114.

Gontarz B., *Od praktycznych strategii do strategicznych praktyk. Sztuka kobieca i feministyczna krytyka artystyczna*, w: M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Antologia*, Kraków: Universitas, 2005, s. 431-447.

Krzyżanowska N., *(Krytyczna) analiza dyskursu a (krytyczna) analiza gender: zarys synergii teoretycznej i metodologicznej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, nr 1, s. 62-84.

Leśniak A., *Warburg i Ranciere. Atlas Mnemosyne i nowoczesna historia sztuki*, „Obieg" 2009, http://www.obieg.pl/teksty/7842, dostęp 13.06.2015.

Łotman J., Uspienski B., *O semiotycznym mechanizmie kultury*, w: E. Janus, M.R. Mayenowa (red.), *Semiotyka kultury*, Warszawa: PIW, 1975, s. 147-170.

Nead L., *Akt kobiecy. Sztuka, obscena i seksualność*, Poznań: Rebis, 1998.

Nochlin L., *Dlaczego nie było wielkich artystek?* „Ośka. Pismo Ośrodka Informacji Środowisk Kobiecych" 1999, nr 3.

Nora P., *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa" 2001, nr 7, s. 37-43.

Panofsky E., *Studia z historii sztuki*, Warszawa: PIW, 1971.

Parker R., G. Pollock, *Old Mistresses: Women, Art and Ideology*, Londyn: I.B. Tauris, 2013.

Popow M., *Dyskurs obywatelstwa w podręcznikach do kształcenia literaturowego w gimnazjum. Krytyczna analiza dyskursu*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja" 2012, nr 2, s. 151-171.

Przyszczypkowski K., *Polityczność (w) edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012.

Szpociński A., *Miejsca pamięci*, „Borussia" 2003, nr 29, s. 16-27.

Szpociński A., *Społeczne funkcjonowanie symboli*, w: Kostyrko T. (red.), *Symbol i poznanie. W poszukiwaniu koncepcji integrującej*, Warszawa: PWN, 1987, s. 13-32.

Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*, Warszawa: PWN, 2010.

Zamojska E., *Równość w kontekstach edukacyjnych: wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010.

8 MUZYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Karolina Kizińska

Nauczyciele/ki przedmiotu *Muzyka*, realizowanego w szkole podstawowej w klasach IV-VI oraz gimnazjum, mają do dyspozycji względnie bogatą ofertę podręczników i ćwiczeń[1]. W kontekście projektu badawczego „Gender w podręcznikach" skupię się na nakreśleniu kilku problemów związanych z reprezentacją kobiet i mężczyzn oraz osób z niepełnosprawnością w większości przeanalizowanych pozycji.

Analiza ilościowa dostarcza niezbitych dowodów w postaci liczb na niedostateczną reprezentację kobiet w ramach tego przedmiotu. Na 530 pokazywanych indywidualnie postaci tylko 77 to kobiety (Tabela 1). W tym rzeczywistych/historycznych postaci płci żeńskiej jest 50 w porównaniu do 397 mężczyzn (Tabela 2). Rodzaj żeński został zaś w podręcznikach użyty zaledwie 34 razy na 333 użycia rodzaju męskiego (Tabela 3). Liczebność danych związana z przedstawianiem niepełnosprawności była tak mała, że kategoria ta została wyłączona z analizy ilościowej (*sic!*). Podobne obserwacje, tj. o nadreprezentacji mężczyzn oraz brak odniesień do niepełnosprawności w podręcznikach i ćwiczeniach do muzyki, poczyniłam, dokonując analizy jakościowej. Na jej podstawie wyłoniłam kilka najistotniejszych, omówionych poniżej, problemów.

1. Analiza ilościowa obejmowała 13 podręczników, których lista zamieszczona jest w Aneksie na końcu tomu.

Tabela 1. Płeć i liczba postaci.

Płeć		Liczba osób			
		Postaci pokazywane indywidualnie	Postaci pokazywane w grupach policzalnych	Postaci pokazywane w grupach niepoliczalnych	Ogółem
Żeńska	N	77	3	3	83
	%	92,8%	3,6%	3,6%	100,0%
Męska	N	453	15	18	486
	%	93,2%	3,1%	3,7%	100,0%
Androgyniczna	N	2	0	0	2
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Obie płcie	N	98	53	71	222
	%	44,1%	23,9%	32,0%	100,0%
Ogółem	N	630	71	92	793
	%	79,4%	9,0%	11,6%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Tabela 2. Płeć a typ 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	Postać/cie ludzkie rzeczywiste i wykreowane razem	Ogółem
Żeńska	n	50	24	2	0	76
	%	65,8%	31,6%	2,6%	0,0%	100,0%
Męska	n	397	70	1	0	468
	%	84,8%	15,0%	0,2%	0,0%	100,0%
Androgyniczna	n	0	0	2	0	2
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Obie płcie	n	110	69	1	4	184
	%	59,8%	37,5%	0,5%	2,2%	100,0%
Ogółem	n	557	163	6	4	730
	%	76,3%	22,3%	0,8%	0,5%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Tabela 3. Płeć a językowa forma rodzajowa.

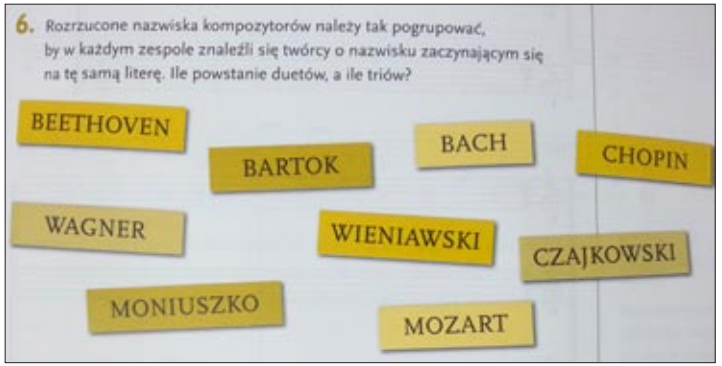
Płeć		Językowa forma rodzajowa				
		Rodzaj żeński/ niemęskoosobowy	Rodzaj męski/ męskoosobowy	Rodzaj nijaki	Mieszany	Ogółem
Żeńska	n	34	5	43	0	82
	%	41,5%	6,1%	52,4%	0,0%	100,0%
Męska	n	1	333	147	0	481
	%	0,2%	69,2%	30,6%	0,0%	100,0%
Androgyniczna	n	0	0	2	0	2
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Obie płcie	n	5	27	181	1	214
	%	2,3%	12,6%	84,6%	0,5%	100,0%
Ogółem	n	40	365	373	1	779
	%	5,1%	46,9%	47,9%	0,1%	100,0%

Źródło: Badania własne.

Pierwszy z problemów, wynikający po części z treści podstawy programowej, polega na prezentowaniu w ramach wszystkich analizowanych podręczników jedynie postaci kompozytorów mężczyzn. W jakimś sensie uzasadnienia dla takiego stanu rzeczy można doszukiwać się m.in. w podstawie programowej. Jej treść, sformułowana dla II i III etapu nauczania, tj. dla klas IV-VI szkoły podstawowej i I-III gimnazjum zawiera następujące sformułowania: „[uczeń/uczennica] porządkuje chronologicznie postacie kompozytorów – Jan Sebastian Bach, Wolfgang Amadeusz Mozart, Ludwig van Beethoven, Fryderyk Chopin, Stanisław

Moniuszko, Witold Lutosławski”[2], oraz: „porządkuje chronologicznie epoki muzyczne, przyporządkowując im reprezentatywnych dla nich kompozytorów”[3]. Każdy z fragmentów wskazuje, mniej lub bardziej dosłownie, iż treści kształcenia w ramach przedmiotu muzyka dotyczą, w przypadku biografii, jedynie kompozytorów mężczyzn. Większość autorów analizowanych podręczników nie wychodzi w związku z tym (a być może także z innych względów) poza to męskie grono, co dobrze ilustruje jedno z ćwiczeń (Ilustracja 1).

Ilustracja 1.



Źródło: M. Sarnowska, K. Jakóbczak-Drążek, O. Kaczyńska, U. Smoczyńska, *Muzyka. Nuty, Smyki i Patyki. Podręcznik do szkoły podstawowej klasa 5 część 2*, Warszawa: WSiP, 2012, s. 51.

Wydaje się jednak wątpliwe, aby sposób pisania przywołujący jedynie męskie postacie, bez komentarza wyjaśniającego nieobecność w podręczniku nazwisk kompozytorek, był jedyny i konieczny. W jednym z badanych podręczników – *Lekcja muzyki* dla klasy 5 – znajduje się krótki, ale jakże istotny fragment poświęcony kobietom w muzyce[4]. Wyjaśnione są w nim zwięźle przyczyny mniejszej liczebności kompozytorek, w tym kwestie realiów społecznych, w jakich przez wieki funkcjonowały kobiety, a które nie ułatwiały im wyboru zawodu muzyka[5]. Wspomniane zostają również problemy edukacyjne, jakie napotykały kobiety pragnące kształcić się muzycznie na uniwersytetach[6]. Wymienionych jest też kilka nazwisk: Hildegarda z Bingen, Maria Theresia von Paradis, Clara Schumann, Maria Szymanowska, Nadia Boulanger, Grażyna Bacewicz i Marta Ptaszyńska[7]. Autorki zaznaczają jednocześnie, że kobiety były i są dziś znakomitymi instrumentalistkami, kompozytorkami i dyrygentkami, pisząc m.in., iż koncerty Szymanowskiej „budziły zachwyt w całej Europie”[8], Boulanger „dyrygowała orkiestrami filharmonii w Londynie, Bostonie i Nowym Jorku”, a jej uczennicami były „wybitne polskie kompozytorki: skrzypaczka Grażyna Bacewicz oraz perkusistka Marta Ptaszyńska”[9]. Pozwolę sobie przytoczyć również puentę tego fragmentu:

> **Współcześnie kobiety mogą korzystać z edukacji muzycznej na równi z mężczyznami, komponują, występują solo i grają w orkiestrach. Nie ma wątpliwości, że muzyka na całym świecie bardzo na tym zyskała[10].**

Podobne rozwiązanie, tj. wprowadzenie osobno wątku o kobietach w muzyce do podręcznika, zastosował też Richard Taruskin, jeden z najsłynniejszych współczesnych muzykologów i historyków muzyki w USA, autor *The Oxford History of Western Music*[11]. Stąd wniosek, że autorzy/autorki świadomi/e istotności

2. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Muzyka*, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf, s. 34, dostęp 20.05.2015 r.
3. *Podstawa programowa z komentarzami.* Tom 7: *Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, (w:) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
4. M. Gromek, G. Kilbach (red.), *Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa: Nowa Era, 2013.
5. Określenie „muzyk” odwołuje się w języku polskim do innego niż kobieta zawodowo parająca się muzyką desygnatu. Niemożliwe jest stworzenie feminatywu, ponieważ końcówka -ka stosowana jest także przy tworzeniu zdrobnień. Tak jest w tym przypadku – powstałe słowo „muzyczka” to forma zdrobniała od słowa „muzyk”, nie zaś żeński odpowiednik nazwy zawodu.
6. M. Gromek, G. Kilbach, *Lekcja muzyki*, s. 87.
7. *Ibidem*.
8. *Ibidem*.
9. *Ibidem*.
10. *Ibidem*.
11. R. Taruskin, *The Oxford History of Western Music*, Oxford University Press, 2010.

reprezentowania obu płci także w zakresie omawiania realnie żyjących kobiet i mężczyzn, mogą, nieco na przekór podstawie programowej, znaleźć miejsce na omówienie sytuacji kompozytorek. Oczywiście to, iż podstawa programowa wspomina o konieczności umieszczenia w podręcznikach akurat tych kilku postaci kompozytorów (przypomnijmy: J. S. Bach, W. A. Mozart, L. van Beethoven, F. Chopin, S. Moniuszko, W. Lutosławski), związane jest z kanonem muzyki. W kanonie tym znajdują się wymienieni wyżej artyści, natomiast najczęściej nie ma w nim artystek. Naturalnie mamy tu do czynienia z kanonem, niemniej jednak warto pamiętać, że został on przez kogoś stworzony, a w związku z tym, że nie jest to twór niezmienny, niezachwiany i niepodlegający kwestionowaniu. Bądź co bądź, niezależnie od próby zachowania obiektywności, tworzono go według określonych kryteriów, a te kobietom trudno było spełnić (mowa tu m.in. o kwestii komponowania monumentalnych i skomplikowanych dzieł, których kobiety przez długi czas nie tworzyły, nie mając dostępu do odpowiedniej edukacji, np. do zaawansowanych zajęć z kompozycji; czy też o częstotliwości wykonywania utworów poszczególnych artystów bądź ich recenzowania, z czym kobiety również miały problem ze względu na realia społeczne[12]). Więcej o kanonie i prezentowanym w jego ramach obrazie muzyki pisze Marcia Citron, odsyłam więc zainteresowanych tematem do jej artykułów i książek[13].

Wydaje się też, że pewnego rodzaju remedium na kanoniczny brak kobiet w historii muzyki, a zatem na ich skromną obecność w podręcznikach do przedmiotu *Muzyka* może być przywoływanie innych historycznych postaci kobiet, np. królowej Bony czy George Sand. W jak różny jednak sposób owe postaci są przywoływane! Bądź to z naciskiem na warstwę informacyjną (dowiadujemy się np., że królowa Bona wspierała wraz z królem Zygmuntem Starym rozwój sztuki[14]), bądź też żartobliwie czy wręcz prześmiewczo (stwierdzenia, iż królowa Bona „wprowadziła na polskie stoły wiele przysmaków”[15] czy „nawiozła włoszczyzny”[16] nie mają nic wspólnego z muzyką i zdają się infantylizować wkład Bony Sforzy w rozwój muzyki i sztuki w ogóle).

Kolejny problem to nieliczne przykłady przywoływania bądź przedstawiania na ilustracjach instrumentalistek czy w ogóle kobiet związanych zawodowo z muzyką. Jedynie niektóre podręczniki wykazują się względną równowagą w prezentowaniu obu płci w tym zakresie. Zwrócę tu uwagę ponownie na podręcznik *Lekcja muzyki*, gdzie widoczna jest próba świadomego wprowadzania nie tylko postaci kobiet uprawiających muzykę do ilustracji i opisów[17], ale też używanie żeńskich odpowiedników nazw zawodów (dyrygentka, solistka, akompaniatorka)[18]. Dla porównania, w temacie poświęconemu partyturom i dyrygowaniu w podręczniku *Muzyka Nuty, Smyki i Patyki dla klasy 4 cz. 2* użyta jest męska forma słowa dyrygent, a przykładowe ilustracje pokazują jedynie mężczyzn – Mścisława Rostropowicza, Krzysztofa Pendereckiego, Simona Rattle i Witolda Lutosławskiego[19] (co może wywoływać wrażenie nieobecności kobiet w tej profesji). Z kolei ta sama seria w podręczniku dla klasy 5 zawiera ilustrację Orkiestry Kameralnej Polskiego Radia Amadeus pod dyrekcją Agnieszki Duczmal[20]. Inne wyjątki znaleźć możemy w podręcznikach *Muzyka w gimnazjum* (gdzie w *Galerii wirtuozów* – zwróćmy uwagę na użycie męskiego rodzaju – znalazła się, jako ostatnia postać po Ignacym Janie Paderewskim, Krystianie Zimermanie, Rafale Blechaczu, Yehudi Menuhinim i Mścisławie Rostropowiczu, wybitna polska skrzypaczka – Agata Szymczew-

12. M. J. Citron, *Gender & the Musical Canon*, Chicago: Urbana, 2000, s. 12.
13. *Ibidem*, Zob.: M. J. Citron, *Feminist Approaches to Musicology*, w: S.C. Cook, J.S. Tsou (red.), *Cecilia Reclaimed. Feminist Perspectives on Gender and Music*, Chicago: Urbana, 1994, s. 15-34; M.J. Citron, *Gender, Professionalism and the Musical Canon*, “The Journal of Musicology” 1990, nr 1, s. 102-117.
14. M. Gromek, G. Kilbach, *Lekcja muzyki*, s. 103.
15. M. Sarnowska, K. Jakóbczak-Drążek, O. Kaczyńska, U. Smoczyńska (red.), *Muzyka. Nuty, Smyki i Patyki. Podręcznik do szkoły podstawowej klasa 4 cz. 1*, Warszawa: WSiP, 2012, s. 88.
16. *Ibidem*, s. 84-85 (tekst piosenki).
17. M. Gromek, G. Kilbach, *Lekcja muzyki*, m.in. s. 82-83, 103.
18. *Ibidem*, s. 83, 108, 147. Autorki rozróżniają też solistów i solistki w tekście: „Solista lub solistka samodzielnie występuje na scenie”, s. 83.
19. M. Sarnowska, K. Jakóbczak-Drążek, O. Kaczyńska, U. Smoczyńska (red.), *Muzyka. Nuty, Smyki i Patyki. Podręcznik do szkoły podstawowej klasa 4 cz. 2*, Warszawa: WSiP, 2012, s. 76, 78, 81.
20. M. Sarnowska, K. Jakóbczak-Drążek, O. Kaczyńska, U. Smoczyńska (red.), *Muzyka. Nuty, Smyki i Patyki. Podręcznik do szkoły podstawowej klasa 5 cz. 1*, Warszawa: WSiP, 2012, s. 23.

ska)[21] oraz *Klucz do muzyki*, gdzie wspomniana została Jadwiga Rappé, sławna polska śpiewaczka[22].

Na koniec należy zaznaczyć, iż autorzy i autorki analizowanych podręczników niemal w żaden sposób nie odnoszą się do niepełnosprawności. Na ilustracjach widzimy muzykujące osoby zdrowe (pełnosprawne), dzieci i dorosłych. Jedyna sytuacja, w której mamy do czynienia z odniesieniem do niepełnosprawności, to wspominanie o głuchocie Ludwiga van Beethovena przy omawianiu sylwetki kompozytora[23].

Rekomendacje

1. Wprowadzenie większej liczby kobiet lub pytań o to, dlaczego ich nie było w danych okresach (czy też dlaczego było ich mniej).

2. Krytyczny stosunek do kanonu muzyki, a w związku z tym budowanie podręczników w innej optyce, np. kontekstowo – wpisując w każdą omawianą epokę współczesne odwołania do form, instrumentów, itd. Pozwoli to na pojawienie się wzorów kobiecych.

3. Wykorzystanie haseł ujętych w podstawie programowej (czyli m.in. tolerancja, niepełnosprawność, równe traktowanie/równość, mniejszość, itp.[24]). ◀

21. A. Kreiner-Bogdańska, *Muzyka w gimnazjum*, Warszawa: Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, 2009, s. 25.

22. U. Smoczyńska, K. Jakóbczak-Drążek, A. Sołtysik (red.), *Klucz do muzyki. Podręcznik do szkoły podstawowej 5*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2013, s. 97.

23. T. Wójcik, *Muzyczny świat*, Kielce: Grupa Edukacyjna S.A., 2009, s. 38; J. Oleszkowicz, *Gra muzyka! podręcznik do muzyki dla gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2012, s. 43; U. Smoczyńska, K. Jakóbczak-Drążek, *Muzyka i my. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 4*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2012, s. 103.

24. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, dostęp 1.06.2015 r.

Bibliografia

Citron M. J., *Feminist Approaches to Musicology*, w: S.C. Cook, J.S. Tsou (red.), *Cecilia Reclaimed. Feminist Perspectives on Gender and Music*, Chicago: Urbana, 1994, s. 15-34.

Citron M. J., *Gender & the Musical Canon*, Chicago: Urbana, 2000.

Citron M. J., *Gender, Professionalism and the Musical Canon*, "The Journal of Musicology" 1990, nr 1, s. 102-117.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Muzyka, (w:) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Taruskin R., *The Oxford History of Western Music*, Oxford University Press, 2010.

9 ETYKA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Natalia Cybort, Magdalena Mazur, Maria Serafinowicz

Wstęp

Na wstępie pokrótce przedstawię[1] status *Etyki*, która w szkole jest przedmiotem nieobowiązkowym. Następnie omówię podstawę programową i przejdę do opisu danych ilościowych i jakościowych zebranych podczas analizy dwóch podręczników do *Etyki* dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji[2].

Omówienie danych ilościowych przedstawię wspólnie dla obu podręczników, natomiast analizę jakościową zacznę od przedstawienia różnic światopoglądowych widocznych w obu podręcznikach. Wydaje się to istotne, gdyż w znacznym stopniu tłumaczy występujące różnice w podejściu do kwestii płci i dyskryminacji.

W dalszej części raportu skupię się na tym, jak przedstawiana jest płeć, różnice płciowe i walka o prawa kobiet w obu podręcznikach. Kolejną analizowaną przeze mnie kwestią będzie stosunek do aborcji i przemocy oraz sposób, w jaki autorka i autorzy podręczników piszą o orientacji seksualnej i prawach mniejszości seksualnych. Następnie przybliżę, jak przedstawiana jest niepełnosprawność oraz prawa mniejszości etnicznych i religijnych. Na koniec sformułuję kilka postulatów odnośnie do podstawy programowej z *Etyki* oraz sposobów przedstawiania kobiet i mężczyzn w podręcznikach do tego przedmiotu.

1. Zdecydowałyśmy się na używanie w narracji głównie formy gramatycznej pierwszej osoby liczby pojedynczej, ponieważ niektóre fragmenty tekstu pisane były przez różne osoby, choć wszystkie stanowią rezultat współpracy i objęcia w jej wyniku spójnego stanowiska.
2. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, Gdynia: Operon, 2012. M. Środa, *Etyka dla myślących*, Warszawa: Czarna Owca, 2010.

Etyka w szkole

Etyka jest przedmiotem nieobowiązkowym, uczniowie uczęszczają na nią (podobnie jak na lekcje religii – uczeń może uczęszczać też na obydwa przedmioty) na prośbę rodziców. Według nowej podstawy programowej, zajęcia z etyki mają charakter wychowawczy, służą kształtowaniu postaw uczniów/uczennic i wdrażają do postrzegania relacji ze światem przez pryzmat moralności[3]. Dlatego dziwi, że przedmiot, który pozwoliłby na stałą pracę wychowawczą z uczniami i uczennicami przez cały cykl kształcenia, jest traktowany w szkole nadal po macoszemu. Świadczą o tym problemy z organizacją zajęć z etyki, z którymi borykają się rodzice uczniów i uczennic w wielu miastach, a także brak podręczników i pomocy dydaktycznych do przedmiotu na pierwszych trzech etapach kształcenia.

Podstawa programowa

Podstawa programowa napisana jest bardzo ogólnie, co pozostawia nauczycielowi/nauczycielce dużą swobodę w wyborze treści, które zamierza wprowadzić na zajęciach. Sama podstawa nie porusza kwestii dyskryminacji ze względu na płeć, orientację seksualną, wiek czy rasę. Jednakże już uczeń/uczennica

3. „Zajęcia z etyki i wychowania do życia w rodzinie mają ważne cele wychowawcze, formujące postawy uczniów. Te dwa przedmioty pełnią szczególną rolę i dlatego uczestnictwo w nich ucznia zależy od wyborów i decyzji jego rodziców. Naukę etyki szkoła organizuje na życzenie rodziców (opiekunów prawnych), bądź samych uczniów – po osiągnięciu pełnoletniości. Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia wiedza o społeczeństwie podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia". (w:) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. „Zajęcia z etyki mają charakter wychowawczy. W ramach tych zajęć powinien być prowadzony pogłębiony dialog wychowawczy na temat moralnego wymiaru ludzkiego działania odnoszony do otaczającej uczniów rzeczywistości". *Ibidem*, s. 152.

kończący/a pierwszą klasę, zdaniem autorów podstawy, potrafi nieść pomoc osobom potrzebującym oraz ma świadomość różnic ekonomicznych; nie śmieje się z dzieci biedniejszych ani nie chwali zabawkami. Mimo że cel ten jest z punktu widzenia rozwoju moralnego dość utopijny (chyba że mamy na myśli czysto behawioralne wyuczenie i strach przed karą, a nie rzeczywistą internalizację normy)[4], wyczulenie dzieci na warunki bytowe innych wydaje się być ważnym zadaniem stojącym przed wychowawcami/wychowawczyniami. Z kolei po ukończeniu trzeciej klasy szkoły podstawowej, uczeń/uczennica „rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny”[5]. Możliwe więc, że twórcy podstawy starają się wprowadzić do programu kwestię równości i różnorodności, robią to jednak mało konsekwentnie i raczej zdawkowo.

W wielu miejscach podstawa programowa podkreśla chrześcijańskie korzenie etyki zachodniej, faworyzuje światopogląd chrześcijański oraz przyjmuje perspektywę europocentryczną. Widocznie odcina się też od relatywizmu, godzącego w absolutystyczny charakter religii chrześcijańskiej, omawianej kilkukrotnie jako podstawa życia moralnego[6].

Obecnie dwa podręczniki do etyki zostały dopuszczone przez ministerstwo: *Etyka dla myślących* Magdaleny Środy oraz *Etyka* Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego. Oba przeznaczone są do nauczania na poziomie ponadgimnazjalnym. Nauczyciele wcześniejszych etapów muszą pracować bez podręcznika[7].

4. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków: „Oficyna Wydawnicza Impuls”, 2002, s. 55-61.
5. *Podstawa programowa z komentarzami*, s. 149.
6. *Prawo moralne, imperatyw moralny, w tym prawo naturalne. Dekalog jako podstawa życia moralnego. Problem relatywizmu moralnego i sposoby jego przezwyciężania. Nienaruszalne prawa istoty ludzkiej. Podstawa programowa z komentarzami*, s.155.
7. Nauczyciele mogą się posiłkować przykładami i programami opracowanymi przez innych nauczycieli, np. nagrodzonym w konkursie na opracowanie programów nauczania do nowej podstawy programowej, organizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. A. Ziemska, Ł. Malinowski, *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*, http://static.scholaris.pl/main-file/103/058/ludzkie_sciezki_kompleksowy_66321.pdf, dostęp: 24.07.2015 r. Mimo wszystko braki podręczników czy poradników metodycznych są silnie odczuwane.

Prezentacja i analiza badań ilościowych

Rodzaj materiału. W podręcznikach widoczne są wyraźne różnice w liczbie przedstawionych postaci męskich i żeńskich – postaci męskich jest prawie 6 razy więcej niż kobiecych (stosunek 875 do 150). Znaczy to, że na tle innych podręczników analizowanych w projekcie (gdzie liczebność męskich bohaterów prawie dwukrotnie przewyższała liczebność bohaterek), w podręcznikach do etyki jest szczególnie mało kobiet.

Kobiety częściej są przedstawiane na ilustracjach i rysunkach (niezwiązanych bezpośrednio z tekstem) w odróżnieniu od mężczyzn, którzy są zdecydowanie częściej bohaterami tekstów. Ilustracjom często brakuje podpisów, kim są bohaterki, nie są też one związane tematycznie z tekstem. Można więc powiedzieć, że kobiety zostały zredukowane do roli ozdobników tekstu. Natomiast w przypadku zadań i ćwiczeń osoby płci męskiej i żeńskiej występują w podobnych proporcjach.

Liczba osób i typ postaci. Osoby płci męskiej i żeńskiej najczęściej pokazywane są jako postaci indywidualne, jednak odsetek osób pokazywanych w grupach policzalnych jest wyższy u kobiet. Kobiety częściej pokazywane są więc w grupie, natomiast sposób prezentacji mężczyzn podkreśla ich indywidualność. Kobiety (64,3% ogółu postaci kobiecych) dużo częściej niż mężczyźni (22,7%) są przedstawiane jako postaci wykreowane. Dysproporcja ta jest większa niż we wszystkich podręcznikach rozpatrywanych łącznie (59,2% do 47,8%). Postaci kobiece służyły przeważnie do zaprezentowania omawianej teorii, poglądu czy dylematu etycznego. Z kolei mężczyźni to głównie postaci rzeczywiste, historyczne (73,8% do 32,1% na korzyść mężczyzn, w pozostałych podręcznikach 45,8% do 32,1%). Przewaga mężczyzn wśród przywoływanych postaci rzeczywistych może być spowodowana ich przeważającą obecnością jako przedstawicieli starożytnej i średniowiecznej myśli filozoficznej, stanowiącej podstawę myśli etycznej.

Wiek postaci. U stosunkowo niewielkiej grupy postaci obecnych w podręcznikach można było określić ich wiek. Jednak, gdy było to możliwe – zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn – prze-

stawiane były głównie postacie dorosłe, od 20 do 60 roku życia. Drugim najliczniej reprezentowanym przez kobiety przedziałem wiekowym był wiek między 11 a 19 rokiem życia (28,1%). Jest to grupa wiekowa, do której adresowany jest podręcznik. Uczennice częściej miały okazję utożsamić się z bohaterkami podręcznika, ponieważ odsetek postaci chłopięcych w podręcznikach był ponad połowę mniejszy (12%). W przypadku mężczyzn drugą w kolejności najbardziej liczebną grupą byli starsi dorośli, osoby po 60 roku życia. Kobiety w tej kategorii wiekowej właściwie nie były ukazane w podręcznikach (zaledwie 4,7% z ogółem 64 kobiet o określonym wieku).

Kolor skóry. Na 204 osoby, u których można było określić kolor skóry, 96% przedstawionych osób było białych. Osoby o innych niż biały kolorze skóry są więc niemalże nieobecne, niezależnie od płci.

Religia, wyznanie. U niewielkiej liczby osób można było wprost określić wyznawaną religię: jedynie u 51 na 1041 opisywanych postaci. Wśród postaci męskich, u których było to możliwe, znajdowały się autorytety religijne i hierarchowie kościoła. Tylko u jednej kobiety można było wprost określić wyznanie. Kwestia religii była pomijana u kobiet, podobnie jak inne cechy, m.in. takie jak pozycja w grupie czy zawód, charakteryzujące jednostkę jako osobę i członka społeczeństwa.

Status społeczno-ekonomiczny. Tylko u niewielkiej liczby postaci był możliwy do określenia status społeczno-ekonomiczny (na ponad 1040 osób określenie statusu społeczno-ekonomicznego było możliwe w wypadku 52). Widać jednak wyraźną dysproporcję między liczbą kobiet, u których było to możliwe (3), a liczbą mężczyzn (48). Nie tłumaczy tego dysproporcja między liczbą bohaterek a bohaterów (stosunek 875 do 150). Pośród mężczyzn natomiast większość posiadała wysoki (56,3%) lub bardzo wysoki (35,4%) status ekonomiczny. Taki obraz przeczy rzeczywistości. W podręczniku nie istnieje problem biedy kobiet[8)] i prawie nie istnieje problem biedy mężczyzn.

Zawód. W przypadku zawodu ponownie widoczna jest wyraźna dysproporcja pomiędzy płcią a rolami zawodowymi. U ponad 400 mężczyzn w podręczniku był przedstawiony wykonywany przez nich zawód, natomiast w przypadku kobiet – jedynie u 33. Kolejny raz kobiety zostały pominięte jako osoby posiadające określone cechy. Kobiety w podręcznikach bardzo rzadko wykonują jakiś zawód. Jeśli jednak go wykonują, to niemalże 70% tych zawodów można umieścić w kategorii „inteligencja i wolne zawody". Mężczyźni w tej kategorii stanowią prawie 80%, częściej też występują jako reprezentanci wyższych kadr kierowniczych oraz wykwalifikowanego personelu. Kobiety natomiast, prawie pięć razy częściej niż mężczyźni, są w podręcznikach uczennicami lub studentkami.

Położenie geograficzne/ kraje centrum i peryferyjne. W przypadku położenia geograficznego, reprezentacja kobiet, u których możliwe było jego określenie, kolejny raz była niska (4). Kobiety w podręcznikach niemalże w ogóle nie mają charakterystyk. Nie można określić, skąd pochodzą, jakie wyznają religie, jaki jest ich status ekonomiczny i jakie wykonują zawody.

W podręcznikach widoczny jest również europocentryzm – 76,2% mężczyzn to mieszkańcy krajów europejskich. Uczniowie i uczennice nie są w ten sposób również uwrażliwiane/i na kwestie związane z napływem cudzoziemców czy ogólnie na życie w społeczeństwie wielokulturowym.

Pochodzenie i przynależność etniczna i/lub narodowa/ kategorie obcości. Jeśli chodzi o przynależność etniczną oraz narodową, to nie pojawiają się w podręcznikach znaczące różnice pod tym względem, związane z płcią. Przynależność etniczna bohaterów pozostaje jednak zdecydowanie w kręgu krajów europejskich – 75% kobiet i 80,7% mężczyzn.

8. Problemem feminizacji polskiej biedy, roli kobiet jako zarządzających ubóstwem i odpowiedzialnych za dopinanie się budżetu domowego od lat zajmuje się Elżbieta Tarkowska. Patrz np.: E. Tarkowska, *Oblicza polskiej biedy*, „Analizy Laboratorium Więzi" 2009, nr 2, s. 5-6.

RAPORT

Typy relacji. Kobiety w podręcznikach najczęściej przedstawiane są w kontekście relacji macierzyńskich (42,9%) i ogólnie rodzinnych (80,2%). Wskaźnik ten jest znacznie wyższy u kobiet niż u mężczyzn, którzy znajdują się w relacjach ojcowskich w 25,9%, natomiast ogólnie w rodzinnych w 54,2%. Sytuacja jest odwrócona w przypadku relacji zawodowych, w których znacznie częściej występują mężczyźni (25,9% mężczyzn i tylko 8,6% kobiet znajduje/znajdują się w relacjach zawodowych). Wyraźnie widoczny w podręcznikach jest więc tradycyjny podział ról pomiędzy mężczyznami i kobietami, w którym kobiety przypisywane są do pełnienia ról rodzinnych, a mężczyźni zawodowej samorealizacji. Mężczyźni częściej też przedstawiani są w sytuacjach koleżeńskich i partnerskich (16%) niż kobiety (5,7%).

Relacje, związki postaci z innymi ludźmi. Kobiety są przedstawiane w podręcznikach na tym samym poziomie w kontekście pozytywnych i negatywnych relacji z innymi (40,5%). Mężczyźni natomiast częściej przedstawiani są relacjach negatywnych (40,4%) niż pozytywnych (17,5%). Duże różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami widoczne są w przypadku relacji neutralnych, w których kobiety pojawiają się ponad dwa razy rzadziej niż mężczyźni (18,9% do 42,1%).

Pozycja w grupie. Niewiele można dowiedzieć się na temat zajmowanej przez kobiety pozycji w grupie. Tylko w przypadku dwóch kobiet było to określone i sytuowały się one na średnim szczeblu hierarchii grupowej. Generalnie kobiety w podręcznikach były postaciami posiadającymi pewien ogólny zarys, a nie mówiono o nich w kontekście zajmowanych przez nie pozycji. W niewielu przypadkach, choć dwudziestokrotnie częściej niż w przypadku kobiet, określono status męskich bohaterów (41 osób). W większości, bo w 63,4%, znajdowali się oni na pozycji prestiżowej i mieli wpływ na władzę. Wyraźnie widoczna jest tutaj dominacja mężczyzn w grupie.

Aktywność wewnętrzna i zewnętrzna. Wyraźnie widać, że mężczyźni są pokazywani jako ci, którzy w większości funkcjonują na zewnątrz (94,6%), w przypadku kobiet wskaźnik ten wynosił 77,3%. W sferze działalności domowej różnica między płciami była ogromna – wśród kobiet było to 22,7%, a mężczyzn – 5,4%. Gdy mowa o parze (obie płcie) – w 100% byli oni pokazywani w działaniach na zewnątrz domu.

Upodmiotowienie. Osoby płci męskiej częściej pokazywane są jako osoby bardziej aktywne niż kobiety (87,4% do 67,3%). Kobiety z kolei częściej były wskazywane jako bierne (32,7% do 12,6%). Są one również częściej przedmiotami niż podmiotami działań, jak wielokrotnie już zostało tu wspomniane, pozbawionymi cech. Można powiedzieć, że sposób przedstawiania kobiet i mężczyzn wpisuje się w dużym stopniu w binarny podział natura/kultura (role rodzinne i zawodowe), aktywność/pasywność, sfera prywatna/publiczna. Fakt ten można zestawić ze stosunkiem patrzącego/patrzącej i obiektu spojrzenia, szczególnie obecnym w klasycznym malarstwie. Analiza tekstów źródłowych pokazuje, że we wszystkich podręcznikach wyjątkowo rzadko prezentuje się zdjęcia czy obrazy, których autorkami są kobiety. Natomiast kobiety dość często są prezentowane na obrazach i zdjęciach autorstwa mężczyzn.

Cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowana jest postać. Akcesoria i atrybuty. Ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci. Wyniki analizy ilościowej wskazały na niewiele cech fizycznych, za pomocą których charakteryzowana jest postać. W większości, zarówno u kobiet (70%), jak i mężczyzn (92,5), są to wskazania sprzeczne ze stereotypami płciowymi. Podobne wyniki uzyskano w przypadku atrybutów, które tworzą wizerunek postaci (61,5% u kobiet i 71,2% u mężczyzn). Takie dane są najprawdopodobniej wynikiem przezroczystości cech, które są zgodne ze stereotypem płciowym i eksponowania cech z nim sprzecznych.

Bardzo niski (6%) jest udział kobiet wśród autorów tekstów źródłowych i utworów literackich oraz reprodukowanych na ilustracjach dzieł sztuki (2%). Kobiety nie są też przywołane jako autorki teorii czy koncepcji filozoficznych. Natomiast autorki przewyższają liczbowo autorów tekstów przywoływanych w liście literatury uzupełniającej. Jest to zapewne świadomy zabieg Magdaleny Środy oraz Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego. Z powodu niższego statusu i ograniczonego dostępu do edukacji formalnej filozofki stanowiły przez wieki mniejszość

wśród badaczy. Dziś jednak każdy obszar zainteresowań filozofii (w tym etyka) doczekał się znakomitych badaczek. O ile zatem przez wieki to mężczyźni byli autorami fundamentalnych teorii etycznych i filozoficznych, współcześnie dorobek ten opracowywany i rozwijany jest również przez kobiety. Oczywiście filozofki są też autorkami współczesnych koncepcji, oba podręczniki koncentrują się jednak na historii myśli etycznej.

Podobnej dbałości nie wykazano natomiast, jeżeli chodzi o materiał wizualny przywoływany w podręczniku (8% autorek) oraz reprodukowane dzieła sztuki, których autorami są niemal wyłącznie (w 92 i 98%) mężczyźni. Przewaga mężczyzn wśród twórców/twórczyń reprodukowanych dzieł sztuki oraz materiałów wizualnych przywołanych w liście materiałów uzupełniających występuje również w podręcznikach do innych przedmiotów, co dziwi, zważywszy na znaczną liczbę współczesnych malarek czy reżyserek. W dużym stopniu wynika to z faktu, że autorzy i autorki czują się zobligowani/e, choćby przez podstawę programową, do zapoznania ucznia/uczennicy z dorobkiem kultury, np. z klasycznym malarstwem.

Analiza jakościowa podręcznika

Perspektywa filozoficzna i światopoglądowa

Trudno jest porównywać analizowane podręczniki, między innymi ze względu na ich odmienne perspektywy światopoglądowe. Paweł Kołodziński i Jakub Kapiszewski nie kryją swojej wiary w obiektywizm i absolutyzm etyczny. Ma to niewątpliwy wpływ na cele, które stawiają sobie jako autorzy podręcznika. Pożądanym efektem „obróbki pedagogicznej" jest dojrzały, autonomiczny podmiot etyczny kierujący się w życiu wartościami i umiejący je rozpoznawać. Wartości te mają, według autorów, byt obiektywny i absolutny, nie podlegają zmianie i dlatego młody człowiek powinien je poznać i zinternalizować. Uczeń/uczennica prowadzony/a przez podręcznik dochodzi do uznania wartości (postulowanych przez autorów), jednak ich sam/a nie ustanawia ani nie współtworzy. W naszym kręgu kulturowym nośnikiem i gwarantem wartości absolutystycznych jest religia katolicka, stąd cytowanie głównie Józefa Tischnera i Jana Pawła II. Proponowane wzorce moralne to św. Maksymilian Kolbe i Matka Teresa z Kalkuty. Znaczące są też słowa autorów: „Nie sposób zanegować faktu, że nadal aktualne jest to, co Platon odkrył 2500 lat temu – życie doczesne ma sens tylko ze względu na życie wieczne"[9]. Oczywiście, można powiedzieć, że nawet jeśli życia wiecznego nie ma, to w przeznaczonym nam czasie możemy dokonać rzeczy wielkich i być dobrymi ludźmi. Tezę tę jednak autorzy niniejszego podręcznika uważają za słabszą w eschatologicznej perspektywie[10].

Warto w tym miejscu przypomnieć, czym jest perspektywa eschatologiczna. Według definicji, którą przywołują sami autorzy, „eschatologia to teoria filozoficzna traktująca o sprawach ostatecznych, zajmująca się losem człowieka po śmierci". To nauka o celu i przeznaczeniu świata[11]. W związku z przyjętą definicją unaoczniają się nam dwie kwestie. Pierwsza to wątpliwości, dlaczego w kwestii decyzji o naszym zaangażowaniu w świat miałaby decydować perspektywa eschatologiczna. Z kolei przyjęcie perspektywy eschatologicznej wymaga wyboru konkretnej eschatologii (czego autorzy nie robią), gdyż w zależności od tej decyzji, różnie będziemy patrzeć na powinności człowieka na ziemi (np. dość odmienne stanowiska w ramach samego chrześcijaństwa w stosunku do ekologii). Po drugie, autorzy piszą wprost, że tezę, iż w przeznaczonym nam czasie możemy dokonać rzeczy wielkich i być dobrymi ludźmi, uważają za słabszą w perspektywie eschatologicznej. Oczywiście perspektywa eschatologiczna nie może przesądzać w sensie logicznym o tym, czy możemy dokonać na ziemi rzeczy ważnych. Może jednak dowieść, że te dokonania są mało ważne, niewarte naszych wysiłków lub że mogą stanąć nam na drodze ku zbawieniu. Niepokój o skutki zbytniego angażowania się w sprawy doczesne autorzy wykazują na stronach podręcznika wielokrotnie. Oczywiście eschatologia to nie teoria, tylko dział teologii, nie ma też jednej eschatologii w sensie, w jakim używają autorzy tego terminu.

9. Wszystkie podkreślenia pochodzą od autorek artykułu.
10. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 185.
11. *Ibidem*, s. 141.

Jest za to wiele eschatologii, m.in. chrześcijańskich, w tym katolicka, która kładzie bardzo duży nacisk na rolę ludzkich czynów w zbawieniu. Wydaje się więc, że autorzy przyjmują w świeckim podręczniku, mającym być wykorzystywanym na zajęciach z etyki, perspektywę religijną. Niepokojące jest dodatkowo to, że fakt ten zatajają, co jest wysoce problematyczne, szczególnie, że na etykę zapisywane są często dzieci innych wyznań niż katolicyzm. Najbardziej dziwi jednak to, że w formowaniu postawy moralnej uczniów i uczennic, autorzy przyjmują wyjątkowo pesymistyczną i aspołeczną formę wiary. Mimo wyraźnych inspiracji nauczaniem Kościoła, autorzy nie wspominają, np. o przykazaniu miłości, które przez wieki realnie wpływało na ziemskie powinności chrześcijan wobec innych[12].

Problem polega na tym, że paradygmat, w którym sytuują się Kołodziński i Kapiszewski w zasadzie nie pozwala im na przyjęcie perspektywy równości płci. Traktując przyjmowaną przez autorów perspektywę absolutystyczną i uniwersalistyczną w sposób konsekwentny oraz wnioskując z treści podręcznika, stwierdzić można, że widzą w innym człowieku osobę rozumianą jako wartość, nie wspierają natomiast jego/jej walki w realizowaniu swoich praw i wolności. Dotyczy to głównie równouprawnienia płci, ale też różnic światopoglądowych, etnicznych czy religijnych.

Magdalena Środa jest etyczką i feministką. Światopogląd, który wyłania się z lektury podręcznika można by było określić jako politykę różnicy i wartości demokracji liberalnej (z ciążeniem ku równości społecznej). Przyjęta perspektywa etyczna jest trudna do odszyfrowania, gdyż Magdalena Środa jej nie forsuje, a dzięki przyjętemu historycznemu układowi książki, pokazuje bogactwo dorobku etyki zachodniej. Można by było zaryzykować stwierdzenie, że odcina się od uniwersalizmu i absolutyzmu, a skłania ku relatywizmowi wartości i etyce relacyjnej. Świadczyć może o tym chociażby rozdział o *Feministycznej etyce troski* czy *Kryzys etyki tradycyjnej*.

12. Przykładem pozytywnego wpływu może być wpływ chrześcijaństwa na sytuację niewolników w starożytnym Rzymie. Negatywnym przykładem wpływu natomiast drabina Tomaszowa.

U Magdaleny Środy przewodnikiem po świecie wartości jest empatia i troska oraz prawa człowieka. Jeśli traktować te wartości jako wartości etyki feministycznej, to podręcznik Magdaleny Środy należy uznać za feministyczny. Również poruszane tematy dotyczą zagadnień łączonych z równościową, feministyczną perspektywą w etyce i filozofii społecznej, dotyczącej: praw zwierząt, sprawiedliwości społecznej, dystrybucji dóbr, praw mniejszości i praw kobiet.

Układ książki

Omawiane podręczniki różnią się samą strukturą. Ta tylko pozornie edytorska kwestia ma poważne konsekwencje. Kiedy Magdalena Środa pisze o sprawiedliwości lub wolności, to przedstawia ją z wielu perspektyw, wspierając się poglądami filozofów, pisarzy czy ludzi innych epok, poruszających dane zagadnienie[13]. W ćwiczeniach przedstawia problemy etyczne w sposób pozostawiający uczniowi/uczennicy miejsce na własne zdanie, które często zapewne odbiega od zdania samej Magdaleny Środy czy nauczyciela/ki korzystającego/j z podręcznika.

Spróbuj ocenić zjawisko homoseksualizmu dzisiaj i w czasach starożytnych. Czy oceniasz je z punktu widzenia norm obyczajowych, norm moralnych, czy też uważasz, że w ogóle nie powinno podlegać ocenie normatywnej?[14]

Paweł Kapiszewski i Jakub Kołodziński przedstawiają swojego rodzaju scenki, przeważnie zdarzenia wymyślone, a następnie ich interpretacje, które zdają się być wykładnią obowiązującą i jedyną prawdziwą. Dlatego pozornie praca z ich podręcznikiem jest łatwiejsza, lecz bez interwencji nauczyciela/ki, w pewnych momentach mogą ulegać wzmocnieniu stereotypy i poglądy, z którymi autorzy najprawdopodobniej się nie identyfikują, a ich

13. „Kant mówił, że moralnie dobre jest tylko to, co jest działaniem z obowiązku, czyli działaniem uzasadnianym szacunkiem dla prawa moralnego. Kotarbiński twierdził, że moralnie dobre są czyny, które minimalizują cierpienie innych. Dla angielskiego filozofa Milla wartość moralnie pozytywna bierze swe źródło w działaniach powiększających ogólną sumę dobra i szczęścia w świecie. Starożytni stoicy twierdzili, że dobro moralne polega na przede wszystkim na doskonaleniu siebie, na mądrości i cnocie. Z kolei według religii dobroć moralna to przede wszystkim posłuszeństwo Bogu i normom, które objawił", w: M. Środa, *Etyka dla myślących*, s. 19- 20.

14. *Ibidem*, s. 66.

obecność na łamach książki wynika z przeoczenia lub z chęci sprowokowania dyskusji. Dzięki kilkuletniej praktyce nauczycielskiej wiemy jednak, że uczniowie/uczennice traktują treści z podręcznika podobnie do tych z matematyki czy biologii: wierzą, że to, co jest tam napisane, jest prawdą, a szkoła oczekuje od nich, aby przyswoili/ły i odtwarzali/ły z pamięci podane tam treści.

Magdalena Środa koncentruje się na zapoznaniu uczniów/uczennic z historią etyki, z teoriami, które tłumaczą, dlaczego ludzie podejmują określone decyzje lub głoszą dane sądy o charakterze moralnym. Podobny przegląd już sam w sobie pokazuje wielość panujących poglądów na to, jak definiować dobro i zło, jakie są powinności człowieka w życiu i ukazują wpływ warunków życia (kultury, czasów, warunków ekonomicznych itp.) na moralność danej epoki lub kręgu kulturowego. Autorka uzmysławia czytelnikom i czytelniczkom, że ludzie mają różne poglądy, które wynikają z ich wiary, doświadczeń czy wychowania, które otrzymali. Dlatego, z jednej strony, musimy nauczyć się życia w społeczeństwie pluralistycznym, a z drugiej wypracować zasady, które umożliwią realizowanie naszej wolności bez krzywdzenia innych (moja wolność kończy się tam, gdzie zaczyna się wolność drugiego; nie mam tolerancji dla nietolerancji; posiadam szacunek dla prawa; traktuję zasady demokracji jako naczelne zasady społeczeństwa, w którym żyjemy; przyjmuję, że to one stanowią swoiste ramy, organizujące życie społeczne w ramach liberalnej demokracji przedstawicielskiej).

Części historyczne mają na celu nie tylko zaznajomienie uczniów i uczennice z poglądami filozofów danej epoki, ale dostarczenie narzędzi (pojęć, terminologii, argumentów) do dyskusji. Dyskusja bez merytorycznego przygotowania może prowadzić do niewłaściwych wniosków. Części z nich można uniknąć, korzystając z przemyśleń i argumentacji filozofów zajmujących się danym zagadnieniem etycznym. Tak więc treści historyczne służą głównie rozwinięciu aktywności intelektualnej uczniów i uczennic, problematyzowaniu zagadnień z dziedziny etyki, których doświadczają na co dzień, ale ma też wzbudzić refleksję nad własnym stanowiskiem, pomóc w jego artykulacji, formułowaniu i bronieniu swoich poglądów.

Płeć

Podręczniki trudno porównywać również pod względem sposobu potraktowania kategorii płci. Podręcznik Magdaleny Środy wyraźnie unika podsuwania uczniom gotowych odpowiedzi czy narzucania im określonej wizji świata. Autorka raczej skłania do refleksji, problematyzując zagadnienia, takie jak płeć czy seksualność człowieka, a jednocześnie wykazuje zrozumiałą u feministki wrażliwość na kwestię płci. Autorka niewątpliwie jest świadoma, że podręcznik, jako tekst kultury oraz pomoc dydaktyczna, nie tylko odzwierciedla, ale i kształtuje sposoby postrzegania płci w danej kulturze. Dlatego filozofka dba o formę językową (adresatem poleceń są zawsze chłopcy i dziewczęta, uczniowie i uczennice, koledzy i koleżanki, konsekwentnie używa żeńskich końcówek i nazw zawodów). W części historycznej nie ma zbyt wielu filozofek, bo ich po prostu nie było, natomiast obecnie wiele kobiet jest cenionymi filozofkami, a ich teksty pojawiają się wśród rekomendowanej przez Środę literaturze traktującej o omawianych zagadnieniach[15]. Filozofki są też przywoływane w ćwiczeniach jako autorki myśli bądź poglądów, do których mają się odnieść uczennice i uczniowie. W sposobie pisania Magdaleny Środy o historii pojawia się jeszcze jeden ważny element. Jeżeli ujmować historię jako pasmo wojen, walk i sojuszy, względnie ideologie i poglądy charakteryzujące daną epokę, to m.in. ze względu na niską partycypację kobiet w życiu publicznym (brak dostępu do edukacji, uzależnienie ekonomiczne, brak osobowości prawnej), w tak rozumianej historii kobiety staną się niewidoczne. Jednakże nadal stanowiły około połowy społeczeństwa i wykazywały aktywność na polu wytwórstwa, wychowania czy szeroko rozumianej opieki. Magdalena Środa w ćwiczeniach dopytuje o te kobiety, oddając im należyte miej-

15. Na przykład przy Sokratesie pojawia się Hanna Arendt ze swoją powszechnie znaną filozofom i filozofkom koncepcją banalności zła. Maria Ossowska, etyczka i socjolożka moralności, przywoływana jest na kartach podręcznika wielokrotnie, ma też swój biogram. *Ibidem*, s. 18, 24, 47, 71, 284.

sce w historii. Jest to ważne, gdyż m.in. obrazuje, jak nierówny dostęp do edukacji lub rynku pracy może marginalizować całe grupy społeczne.

> **Czy kobietom w epopei Homera przypisuje się jakieś zalety? Jeśli tak, to wymień choć kilka. Jaką rolę odgrywają kobiety w świecie Homera?**[16]
>
> **Czym jest społeczeństwo patriarchalne? Przygotujecie w klasie debatę na ten temat; znajdźcie obrońców i przeciwników stanowiska, że żyjemy w społecznościach typu patriarchalnego?**[17]

U Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego płeć pojawia się jako przedmiot rozważań raz, a jako odpowiedź, czym jest, autorzy przywołują słowa Józefa Tischnera.

> **Czym jest płeć, jakim służy wartościom? Wszyscy, którzy odpowiadając na to pytanie, wskazują na ludzkie ciało, dokonują niesłychanego spłycenia sprawy. Płeć sięga o wiele głębiej, dotyka osoby. Wydaje się, że postąpimy najwłaściwiej, gdy powiemy, że płeć jest szczególną wartością, która określa sposób przejawiania się dobrej woli osoby w świecie (…). Przede wszystkim płeć jest prawdziwą wartością, dobrem człowieka, przez które człowiek może głębiej przeżyć tajemnice życia i więcej dobrego po sobie zostawić na ziemi**[18].

Ponieważ powyższa definicja jest jedyną podaną przez autorów, można domniemywać, że uczniowie i uczennice mają ją przyjąć jako obowiązującą. Zaproponowana wizja wskazuje na płeć jako determinującą odmienne zadania kobiet i mężczyzn, odmienne sposoby czynienia dobra. Nie tylko staje się ona w ten sposób głównym czynnikiem różnicującym ludzi, ale jest szczególną wartością, a więc czymś, co zasługuje na szacunek i ochronę. Autorzy nie wspominają o podziale na płeć kulturową i biologiczną, o zmieniających się rolach płciowych lub odstępstwach od stereotypowych ról. W przyjętej przez nich perspektywie jest to jednak zupełnie zrozumiałe, gdyż w paradygmacie zastosowanym przez autorów płeć jest wartością samą w sobie, sposobem egzystencji człowieka jako osoby, determinującą odmienne powołanie kobiety i mężczyzny, a nie biologicznym akcydensem. Jak dalej piszą autorzy:

16. *Ibidem*, s. 36.
17. *Ibidem*, s. 41.
18. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 269.

> **Słuszna walka kobiet o równouprawnienie nadawała owym różnicom [płci] zabarwienie negatywne i (wraz z innymi tendencjami cywilizacji) sprzyjała ujednoliceniu życia obu płci. Tymczasem wydaje się, że wspomniane różnice są źródłem realnych zobowiązań jednostek (jak na przykład możliwość karmienia dziecka piersią)**[19].

W zasadzie niesprawiedliwe jest przypisywanie komuś niewypowiedzianych intencji. Niestety sam podręcznik pozwala powątpiewać w wiarę autorów w potrzebę emancypacji kobiet. Zagadnienie równouprawnienia pojawia się w podręczniku wyłącznie w tym miejscu. I jedynie z biogramu Johna Stuarta Milla możemy dowiedzieć się, że popierał prawa wyborcze kobiet. Wydaje się, że zdaniem autorów kobiety mają prawa, o ile nie kolidują one z ich rzekomymi zobowiązaniami wynikającymi z płci biologicznej. Głównym powołaniem i zobowiązaniem kobiety jest macierzyństwo, co dobitnie ukazuje kolejny fragment. W rozdziale *Odpowiedzialność*, pojawia się historia Agnieszki, która zachodzi w nieplanowaną ciążę. Przytłoczona sytuacją ucieka ze szpitala i porzuca dziecko. Paweł Kołodziński i Jakub Kapiszewski opisują sytuację Agnieszki w następujący sposób:

> **Przykład młodej matki wskazuje na to, jakim obciążeniem może być poczucie odpowiedzialności. Tutaj jest ono związane z losem dziecka (pomijając możliwość tzw. szoku poporodowego). Macierzyństwo może jawić się młodej matce jako pasmo trosk i wyrzeczeń, do których nie jest ona jeszcze przygotowana. Egoizm, niewiara w siebie i brak jasnych zasad moralnych sprzyjają unikaniu odpowiedzialności. Agnieszka, ulegając egoistycznemu strachowi, uciekła od swojego obowiązku i odpowiedzialności za dziecko**[20].

Przytoczona historia wydaje się stwarzać okazję, aby wspomnieć o odpowiedzialności ojca za dziecko, problemu porzuceń dzieci (aczkolwiek porzucanie dzieci przez matki w porównaniu z pozostawianiem rodzin bez wsparcia, również ekonomicznego, przez mężczyzn jest nieporównywalnie rzadszym zjawiskiem) czy ogólnie o społecznych, kulturowych i ekonomicznych przyczynach niedopełniania obowiązków rodzicielskich. Jednocześnie pozostawienie dziecka w szpitalu, oczywiście po dopełnieniu wszelkich formalności może być dla dziecka szansą na kochającą rodzinę, a dla par, które nie mogą mieć dzieci, szansą

19. *Ibidem*.
20. *Ibidem*, s. 78-79.

na posiadanie potomstwa. Niestety, interpretacja zaproponowana przez autorów silnie sugeruje, że to egoizm Agnieszki, a nie trudna sytuacja życiowa, w tym np. brak wsparcia ze strony ojca dziecka, powoduje, że ucieka ona ze szpitala.

Przykład Agnieszki kontrastuje z historią młodego ojca (na dołączonej fotografii, widzimy, że trzyma dziecko). Z opisu dowiadujemy się, że „przepełnia go troska o dziecko i poczucie siły”[21]. Autorzy wspominają tu o odpowiedzialności ojca za spłodzone potomstwo, może się więc wydawać, że oba przykłady się uzupełniają. Jednak słowa „nieprzymuszony, będzie dźwigał swoją odpowiedzialność – stąd uczucie dumy. Będzie współtworzył ludzkie istnienie w sposób wolny i odpowiedzialny”[22], zdają się sugerować odmienną interpretację ról rodzicielskich. Matka ma dziecko kochać bezwarunkowo i ponosić trud wychowania, nawet jeśli przekracza on jej możliwości. Dla mężczyzny odpowiedzialność jest fakultatywna, wynika z poczucia wewnętrznej siły i sprawczości, a nie obowiązku prawnego i moralnego. Jego rola polega głównie „na kształtowaniu osobowości młodego człowieka”[23], nie wspomina się o kwestiach bytowych, dbaniu o zdrowie i pielęgnacji dziecka.

Oczywiście, interpretacja historyjki zaproponowana przez autorów może stanowić punkt wyjścia do dyskusji. Możliwe, że kontrowersje, które może wzbudzać powyższa historia, spowodują opór, który zaangażuje uczniów i uczennice nie tylko intelektualnie, ale również emocjonalnie. Ponieważ jednak analiza Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego może wzmacniać stereotypy obecne w naszej kulturze (mężczyzna odchodzi, kobieta porzuca, wyłączna odpowiedzialność matki za dzieci), jest naszym zdaniem niewychowawcza.

Magdalena Środa w podręczniku *Etyka dla myślących* niemal w każdej poruszanej kwestii nawiązuje lub próbuje nawiązać do kobiet – ich ról, możliwości czy ograniczeń, jakie są im stwarzane/ narzucane ze względu na płeć. W rozdziale zatytułowanym Równość Środa pokazuje tło historyczne wdrażania idei równości głównie w kontekście równości kobiet i mężczyzn. Przytacza różne światopoglądy oraz propozycje rozumienia równości przez różnych autorów.

W podręczniku autorstwa Magdaleny Środy wyczuwalna jest chęć uwrażliwienia czytelnika/czytelniczki na wiele kwestii, wśród nich właśnie prawa kobiet. Środa przedstawia nierówności społeczne ze względu na pochodzenie, niepełnosprawność czy wyznanie obok nierówności ze względu na płeć. Jednocześnie podkreśla, że prawa oficjalnie ustanowione niekoniecznie mają odzwierciedlenie w praktykach społecznych:

> **Dziś równość praw, równość polityczna jest faktem, kobiety mają prawa wyborcze, mają prawo do edukacji i do pracy. Jednak równość praw nie znaczy równości szans i możliwości. Można cieszyć się równością formalną i nie posiadać równości rzeczywistej. Nie tylko z powodu płci, ale z powodu ubóstwa, niepełnosprawności czy odmiennego wyznania i etnicznego pochodzenia.[24]**

Magdalena Środa proponuje, jako jedno z zadań dla uczniów/uczennic, interpretację cytatu Leona Petrażyckiego: „Równość ludzi i poczucie sprawiedliwości wymagają równouprawnienia kobiet. Ci, którzy tego nie rozumieją, potrzebują wychowania, nie dowodów – spróbuj wyjaśnić tę wypowiedź polskiego filozofa prawa Leona Petrażyckiego. Czy zgadzasz się z nim?”[25].

Warto zauważyć, że Magdalena Środa formułując zadania/polecenia, nie narzuca odpowiedzi, jak również nie oczekuje odpowiedzi typu „tak/nie”. Nakłania ona do myślenia i refleksji, a także do szukania argumentów potwierdzających dane stanowisko.

W podręczniku Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego ze wzmianek o prawach kobiet dowiadujemy się jedynie, że zmieniający się stosunek do praw kobiet jest przykładem relatywizmu etycznego: „Znamy również historyczne zmiany przekonań co do wartości, jak pogląd na prawa kobiet czy stosunek do przyrody”[26].

21. *Ibidem*, s. 78.
22. *Ibidem*, s. 79.
23. *Ibidem*.
24. *Ibidem*, s. 318.
25. Ibidem, s. 321.
26. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 62.

RAPORT

Aborcja

Aby pokazać różne punkty widzenia, autorka posługuje się przykładem Jánosa Kisa, węgierskiego etyka i filozofa, nawiązującym do wolności kobiety:

> **Julia miała wypadek, jest nieprzytomna, nie funkcjonuje żadna z jej nerek. Można ją uratować tylko w jeden sposób. Zostaje upatrzony mężczyzna imieniem Laszlo, który ma odpowiednią grupę krwi (...). Laszlo zostaje porwany, uśpiony i podczepiony do nerki Julii. Julia i Laszlo mają tak być związani ze sobą przez dziewięć miesięcy. Jeśli Laszlo to zniesie, Julia wyzdrowieje". Julia – analizuje Kis – ma niewątpliwie prawo do życia; czy jednak jej prawo do życia obejmuje prawo do korzystania z ciała Laszlo? Kis odpowiada, że prawo do życia nie uprawnia, by dla ratowania życia można było korzystać z ciała innego człowieka bez jego zgody.**
>
> **Płód potrzebuje ciała kobiety, nie znaczy to jednak, że ma do niego prawo i że jej wola musi być przez to ograniczona. Kobieta ma prawo dysponowania swoim ciałem nawet wtedy, gdy w jej ciele znajduje się inna osoba z pełnym prawem do życia; płód, „zagnieżdżając się" w ciele kobiety, nie pozbawia jej prawa do dysponowania swoim ciałem. Kobieta ma więc prawo do aborcji. Trzeba jednak pamiętać, że prawo do aborcji to nie przywilej aborcji, ale możliwość aborcji. Kobiety nie zachodzą w ciążę, by mieć przywilej aborcji i jej dokonać, zachodzą w ciążę, by urodzić dziecko, czasem jednak nie chcą lub nie mogą mieć tego dziecka (bardzo często mając na względzie dobro innych dzieci, które już mają)[27].**

W powyższym przykładzie, przytoczonym i skomentowanym przez Magdalenę Środę, widać zarówno podkreślenie praw kobiety, które pozwalają dokonać aborcji, jak i zaznaczenie, że nie jest to „przywilej", lecz raczej możliwość podjęcia decyzji, której skutki ponoszą one same, a często też inne osoby (jak na przykład posiadane już dzieci). W przytoczonym poniżej przykładzie (dalsza część powyższego cytatu) autorka pokazuje, że pozostawienie kobietom wolnej woli w zakresie decydowania o przerwaniu ciąży nie zawsze będzie oznaczało korzystanie z tego prawa i faktyczne jej przerwanie:

> **Z drugiej jednak strony, czyż nie jest godna podziwu postawa Joanny Beretty Molli, beatyfikowanej przez Jana Pawła II, która mając do wyboru własną śmierć i życie dziecka lub śmierć dziecka i własne życie, wybrała życie dziecka? Joanna Beretta Molla jest niewątpliwie bohaterką zwolenników prawa do życia płodu i etyki świętości życia. Ale też jest bohaterką zwolenników prawa kobiet do samostanowienia i autonomii. Bo Beretta Molla nie została do swego czynu przymuszona przez prawo zakazujące aborcji. Jej decyzja była wolna, nieprzymuszona. Swą heroiczną śmiercią dowiodła zarówno tego, jak ceni życie, jak i tego, jak ważna jest wolność[28].**

27. M. Środa, *Etyka dla myślących*, s. 342-343.
28. *Ibidem*.

Jak już wyżej zostało wspomniane, Magdalena Środa proponuje zadania do pogłębionej dyskusji, opartej na konkretnych argumentach, pozwalające na własną refleksję ucznia czy uczennicy, tak też jest w przypadku tematu związanego z aborcją. Autorka stawia pytania problemowe, wymagające argumentacji, prowokujące do dyskusji oraz do wykazania się rzetelną, usystematyzowaną wiedzą[29]. Jednocześnie nie unika trudnych tematów, problemów, z którymi stykamy się na co dzień, a które dotykając sfery światopoglądu i wiary, wywołują bardzo silne emocje. Podręcznik Magdaleny Środy siłą rzeczy jest więc bardziej kontrowersyjny, jednocześnie przygotowuje uczniów i uczennice do podjęcia roli obywatela/obywatelki państwa demokratycznego, który/a aktywnie uczestniczy w procesie współtworzenia społeczeństwa. Ta postawa intelektualnego i faktycznego zaangażowania, promowana przez Magdalenę Środę, wydaje się być szczególnie ważnym atutem podręcznika. Jak ważną rolę odgrywają kwestie światopoglądowe, m.in. w stanowieniu prawa, pokazują debaty, które zaangażowały Polaków w ostatnich latach: zapłodnienie *in vitro*, ustawa antyaborcyjna, związki partnerskie, konwencja w sprawie przeciwdziałaniu przemocy wobec kobiet. Debaty te ukazują, że nadal brakuje nam kompetencji, żeby rozmawiać o trudnych, ale ważnych kwestiach, które dotyczą nas wszystkich.

W podręczniku autorstwa Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego temat aborcji nie pojawia się. Autorzy wśród dylematów etycznych omawiają dwa: eutanazję i bezpłatne studia wyższe. Przykład eutanazji wydaje się dobrze ukazywać sposób, w jaki autorzy podchodzą do niezmiernie trudnych problemów, z którymi musimy się zmierzyć jako jednostki oraz członkowie społeczeństwa. Po raz kolejny autorzy bowiem prowadzą uczniów do gotowej odpowiedzi, która jest naturalną konsekwencją przyjętego przez nich aksjomatu o istnieniu wartości o charakterze absolutnym i uniwersalnym.

29. *Ibidem*, s. 348.

> Trzeba zauważyć, że w dyskusji nad dopuszczalnością eutanazji dochodzi do sporu pomiędzy wyznawcami dwóch wartości wysokich: świętości życia ludzkiego oraz wolności jednostki. Przy bliższej analizie okazuje się, że takiej kolizji być nie może: na gruncie uznania wolności za podporządkowaną prawdzie (a taką jest wolność istoty rozumnej) nie ma możliwości konfliktu z fundamentalną wartością, jaką jest ludzkie życie[30].

Powyższy fragment dowodzi paternalistycznego stosunku autorów do czytelników/czytelniczek. Korzystając z autorytetu autorów podręcznika (a jak wspomniałam, uczniowie/uczennice nie kwestionują przeważnie treści zawartych w podręcznikach, co w dużej mierze wynika z polskiego systemu nauczania, brak też im do tego często wystarczającej wiedzy i doświadczenia życiowego), autorzy przedstawiają jedną z opcji jako jedyną obowiązującą. Wieloletnia dyskusja wokół kwestii eutanazji nie wynika z braku wiedzy lub niskiego poziomu rozwoju moralnego zaangażowanych stron, lecz wielości stanowisk, z których nie jesteśmy wstanie wybrać tego „prawdziwego". W zależności od przyjętych przesłanek, prowadząc nawet poprawne rozumowanie, dochodzimy do odmiennych wniosków. Sama etyka nie jest nam w stanie wskazać, które w przyjętych przesłanek są słuszne czy prawdziwe. Umożliwia nam wprowadzenie pewnego porządku do przeprowadzanego dowodu czy zdefiniowanie używanych pojęć (tak jak logika pomaga w prowadzeniu poprawnego wnioskowania). Uczciwiej było przedstawić „bliższą analizę", o której piszą autorzy[31], a która pozwala im rozwiązać jeden z fundamentalnych problemów etycznych, z którym mierzą się państwa demokratyczne. Niestety, wymagałoby to ujawnienia się z poglądami, do których, z niewiadomych przyczyn, autorzy przyznać się nie chcą, czyli do tego, że przyjęta przez nich fundamentalna wartość ludzkiego życia jest do obronienia wyłącznie w porządku etyki religijnej. Inaczej zawsze będą pojawiały się pytania o granice wolności, samostanowienia się jednostki czy konfliktu między wartościami np. wartością życia matki a płodu w przypadku aborcji.

30. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 279.
31. *Ibidem*.

Trywializacja przemocy i niesienie krzyża

> Nie ma przesady w stwierdzeniu, że edukacja etyczna może pomóc w znoszeniu nieszczęść, które jak wiemy – są w życiu nieuniknione[32].

W podręczniku Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego, w rozdziale o odpowiedzialności, opowiedziane są losy nauczyciela, który udzielał lekcji indywidualnych dziewczynie z niepełnosprawnością. Problem krzyżowania się wykluczenia ze względu na płeć i niepełnosprawność oraz towarzyszącej mu przemocy, które pojawiają się w przykładzie wydają się niewątpliwie kwestią wartą omówienia na zajęciach. Niestety, tu została ona potraktowana jako tło dla innego problemu i pozostawiona bez komentarza:

> Pewien nauczyciel udzielał kiedyś lekcji niepełnosprawnej dziewczynie w jej mieszkaniu. Uczennica była bardzo zaniedbana. Rodzina wykorzystywała pieniądze z renty dziewczyny, nie zapewniając jej właściwej opieki. Nauczyciel nie interweniował w obawie przed przykrymi konsekwencjami dla dziewczyny, która była od rodziców całkowicie zależna. Jeżdżąc tam czasami albo wspierając ją telefonicznie, czuł się bezsilnym świadkiem krzywdy ludzkiej. Nauczyciel z tego przykładu doświadczył czegoś, co można nazwać lekcją pokory. Wiedział, że działania pospieszne, nieprzemyślane, mogą nie przynieść pożądanych rezultatów. Jednocześnie zdawał sobie sprawę, że tak naprawdę niewiele może w tej sprawie zrobić. Nie zerwał jednak kontaktów z dziewczyną, wspierając ją psychicznie[33].

Zaproponowana uczniom przez autorów interpretacja powyższego przykładu jest zadziwiająca. W przytoczonej historii cierpiącym podmiotem jest nauczyciel, który odczuwa bezsilność wobec zła, co godzi w jego dobre samopoczucie, „narusza poczucie własnej wartości i sprzyja rezygnacji z aktywności napędzanej dobrą wolą"[34]. Autorzy pomijają całkowicie kwestię odpowiedzialności prawnej osób będących świadkami przemocy, a także podważają wiarę uczniów i uczennic w wymiar sprawiedliwości. Złożenie zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa, nie jest „pośpiesznym, nieprzemyślanym zachowaniem", lecz obowiąz-

32. *Ibidem*, s. 14. Słowa autorów potraktowałam jako swoiste motto książki, która częstokroć traktuje etykę jako drogę akceptacji cierpienia, a cudzy ból jako coś nieuniknionego, a nie wyzwanie dla współczesnego świata (w tym dla nas nie tylko jako jego mieszkańców i biernych obserwatorów, ale też współtwórców).
33. *Ibidem*, s. 84.
34. *Ibidem*.

kiem każdego człowieka, a nauczyciela w szczególności. Przykład dziwi podwójnie, gdyż obowiązek, również prawny, udzielenia pomocy ofiarom wypadku pojawia się na kartkach książki kilkukrotnie, tak samo jak obowiązek dbania o dzieci przez nauczyciela/nauczycielkę. Dlatego wydaje się, że autorzy niechcący przekazują uczniom własny brak wiary w skuteczność działań policji i wymiaru sprawiedliwości oraz brak empatii dla ofiar przemocy domowej (bagatelizują problem przemocy domowej, czyniąc z niej prywatną sprawę rodziny, do której nie należy się wtrącać). Co więcej, przykład powiela dość rozpowszechnione przekonanie, że wzywanie policji, która i tak nie pomoże, obraca się przeciw samej ofierze i zostawia ją na pastwę rozjuszonych donosem oprawców.

To, że płeć ofiary i sprawcy, a także fakt łączących ich więzi rodzinnych stają się częściowym usprawiedliwieniem przemocy (a przynajmniej czynią przemoc ich osobistą sprawą, do której nie należy się wtrącać) wydaje się potwierdzać przykład Pani T., poprzedzający historię nauczyciela i uczennicy:

> **Pani T. dowiedziała się, że jej brat zakochany bezgranicznie w swojej żonie jest przez nią zdradzany. Rozgniewana podłością jej postępowania zawiadamia o tym brata. Ten wpada w szał zazdrości, co kończy się pobiciem żony. Widzimy tutaj, jak fatalne konsekwencje może mieć gniew moralny, który nie jest poparty rozsądkiem. Nie wystarczy mieć poczucie sprawiedliwości i wolę działania. Trzeźwa ocena rzeczywistości, w tym potencjalnych skutków własnego postępowania, wydaje się koniecznym elementem odpowiedzialnej postawy[35].**

W interpretacji przykładu autorzy wskazują na podobieństwa i różnice postawy nauczyciela i Pani T. Obydwoje mogą odczuwać „pokusę szybkiego rozstrzygnięcia trudnej sytuacji", wynikającą z postawy technokratycznej charakteryzującej ludzi żyjących w cywilizacji „natychmiastowości". Tak przyzwyczailiśmy się, że na każdy problem znajduje się natychmiastowe rozwiązanie, że nie potrafimy odczuwać cierpienia z pokorą. Pokusie szybkiego rozwiązania sytuacji ulega Pani T., odparł ją jednak nauczyciel. Zarówno sam przykład, jak i jego dalsza interpretacja sugerują, że za pobicie żony nie odpowiada mąż, lecz siostra, która informuje go o zdradzie. Fakty, że mężczyzna był bezgranicznie zakochany w ofierze, był przez nią zdradzany oraz był jej mężem, wydają się całkowicie usprawiedliwiać jego zachowanie. Ponieważ jednak autorzy, jak wielokrotnie podkreślają, są obiektywistami etycznymi, powinni traktować samo pobicie jako zło. Tak też zapewne jest, tylko złu temu winne są siostra oraz ofiara, która zdradziła męża, a nie sprawca.

Pytaniem, które nasuwa się podczas lektury przykładu jest: dlaczego zdradzany mąż pobił żonę? Przykład miał uzmysłowić uczniom i uczennicom, że gniew moralny może mieć negatywne konsekwencje. Nawet jeśli mamy rację moralną, musimy działać roztropnie, gdyż konsekwencje naszych czynów mogą odczuwać inni. Dlatego wydaje się, że bardziej adekwatna byłaby sytuacja, w której małżonkowie się pokłócili lub mąż porzucił niewierną żonę. Przykład nie tylko nie potępia wprost samego pobicia, ale traktuje je jako jedną z możliwych form komunikacji w małżeństwie, a tym samym znieczula uczniów na sprawy przemocy w rodzinie.

W części podsumowującej omawianie powyższych przykładów autorzy piszą, „że tylko osobista egzystencja jest dostatecznie ważna i podatna na działanie, aby przyjąć za nią odpowiedzialność"[36]. Właściwe reagowanie na sytuacje życia codziennego (w tym akceptacja ograniczonego wpływu na świat, który w świetle powyższego cytatu zdaje się sprowadzać do własnej osoby), służy w przyjętej przez autorów perspektywie rozwojowi człowieka. Można to rozumieć tak, że bardziej niż konkretny, cierpiący człowiek, liczy się świat obiektywnych wartości i nasz do nich stosunek. Człowiek nie ma więc kształtować świata (który w tej perspektywie nie jest moralnym apelem do nas kierowanym), wpływać poprzez świadome decyzje na niego, lecz wzrastać moralnie. Codzienność i jej dramaty mają znaczenie wyłącznie jako pole tego wzrostu, służą jako problem etyczny, do którego mamy się moralnie odnieść. W tej perspektywie zrozumiałe staje się, dlaczego ważniejsza jest moralna niezgoda nauczyciela na przemoc i pogodzenie się ze swoimi ograniczeniami (nauka pokory) niż cierpienie dziewczynki, której historia przytoczona

35. *Ibidem*, s. 84.

36. *Ibidem*, s. 85.

RAPORT

jest wyłącznie jako tło wewnętrznych rozterek nauczyciela. Fakt, iż pozostaje sama ze swoim cierpieniem, nie wpływa na ocenę rozwoju moralności nauczyciela, która jest rzeczywistym bohaterem przytaczanego przykładu. Uniwersalistyczna perspektywa przyjmowana przez autorów zdaje się powodować nadmierną dbałość o wskazywanie obiektywnych wartości w świecie, pomijając promowanie postawy aktywizmu, brania odpowiedzialności za innych i solidaryzmu. Kwestia ta pojawia się zdawkowo, jako rozwinięcie zasady *noblesse oblige*, z której autorzy wyprowadzają nakaz „dbania o siebie jako wartości i jako podmiotu odpowiedzialności”[37].

Kolejnym bulwersującym przykładem jest przywołanie historii Ani, która wstrząsnęła polskim społeczeństwem w 2006 r.

> **Kiedy czternastolatkowie w pewnym gimnazjum skrzywdzili swoją rówieśniczkę, doprowadzając ją do samobójstwa, niektórzy z ich rodziców zlekceważyli cierpienie dziewczyny i udział własnych synów w tej tragedii. W ocenie odpowiedzialności rodziców za rozwój ich dzieci może być pomocne uszanowanie faktu, że dziecko nie jest bezwolnym obiektem wychowawczej obróbki, lecz samodzielnym podmiotem walczącym o swoje prawa. Skuteczne działanie rodziców bywa tym trudniejsze, że dzieci różnią się od siebie. (…) Miłość rodzinna nie może być rozważana w oderwaniu od rozwoju uczuciowego jednostki.**

Historię uzupełnia przypis autorów:

> **Przywołujemy tutaj tragiczne zdarzenie z października 2006 roku. Wtedy to kilkunastoletnia Ania, uczennica jednego z gdańskich gimnazjów, popełniła samobójstwo po tym, jak była molestowana przez kilku kolegów z klasy[38].**

Autentyczna historia cierpienia i śmierci młodej dziewczyny została przez autorów potraktowana czysto anegdotycznie. Nie wypływa z niej żaden morał ani przestroga. Znajduje się ona, co znamienne, w podrozdziale *Miłość rodzinna* i służy wyłącznie jako punkt wyjścia rozważań, na ile rodzice mogą ingerować w system wrażliwości moralnej dzieci i co, oprócz wychowania, wpływa na to, kim jesteśmy. Problem ten nie zostaje jednak rozwinięty, lecz jedynie zarysowany, co pozostawia czytelnika/czytelniczkę z poczuciem, że w ogóle nie wiadomo, dlaczego została przywołana historia znęcania się nad uczennicą. Sądzę, że bardziej adekwatna byłaby historia młodego człowieka, który rzucił studia lub zrezygnował z intratnej pracy wbrew rodzicom, uważających sukces zawodowy (rozumiany jako prestiż i wysokie wynagrodzenie) i edukację za wartości, które należy wyznawać. Wtedy można byłoby się zastanawiać, czy rodzice mają prawo wymagać, aby dziecko podzielało ich system wartości. W przytoczonym przykładzie mówimy jednak o poważnym przestępstwie i cierpieniu ofiary, które doprowadziły ją do samobójczej śmierci. Wydaje się więc, że autorzy nieświadomie trywializują przemoc, szczególnie przemoc rówieśniczą o charakterze seksualnym, która przeważnie skierowana jest do dziewcząt i osób nieheteroseksualnych.

Magdalena Środa, podobnie jak Jakub Kapiszewski i Paweł Kołodziński, nie odnosi się bezpośrednio do przemocy. Jest raczej orędowniczką świata, w którym nie istnieje dyskryminacja ze względu na płeć, orientację seksualną, wyznawaną religię czy pochodzenie etniczne. Można powiedzieć nawet, że optuje za światem, w którym te różnice nie będą miały znaczenia, a to niewątpliwie jest drogą do zmniejszenia krzywdy, opresji i przemocy.

> **Czy, według ciebie, jest możliwy świat bez przemocy? Co jest przyczyną przemocy w świecie: ludzka agresja, zła organizacja społeczeństw, niesprawiedliwość społeczna, szowinizm narodowy czy jakieś inne przyczyny?**
>
> **Za fizyczne i psychiczne znęcanie się nad dziećmi sądy w Polsce skazują rocznie 10 tysięcy osób. Według specjalistów jest to tylko wierzchołek góry lodowej. W Polsce jest maltretowanych rocznie ponad kilkadziesiąt tysięcy dzieci. Do szpitali na oddziały chirurgii trafia rocznie około kilkuset katowanych małych pacjentów. Z sondaży wynika, że wiele rodzin w Polsce regularnie wymierza dzieciom kary cielesne, mimo że polskie prawo tego zakazuje. Zastanów się, jakie są przyczyny takiego traktowania dzieci? Jakie istnieją sposoby zapobiegania temu? Spróbuj zaprojektować kampanię społeczną, której celem byłoby przeciwdziałanie przemocy wobec dzieci[39].**

37. *Ibidem*, s. 86.
38. *Ibidem*, s. 264.
39. M. Środa, *Etyka dla myślących*, s. 113.

RAPORT

Równość, sprawiedliwość i solidaryzm społeczny

> **Pan G. jest właścicielem wytwórni zabawek. Ma opinię zaradnego biznesmena. Wzbogacił się kosztem wyzysku swoich pracowników i nieuczciwych rozliczeń z urzędem podatkowym. Nigdy nie wspomagał potrzebujących. Uważa, że osoby biedne są nieudacznikami i lekceważąco traktuje doniesienia o ludzkim nieszczęściach. Pan K. zaś jest urzędnikiem niskiego szczebla. Angażuje się społecznie i często brakuje mu czasu dla rodziny. Daje się wykorzystywać ludziom żerującym na jego dobroci. Brak mu konsekwencji i stanowczości, by domagać się w pracy lepszego stanowiska i wynagrodzenia. Często wyrzuca sobie, że jest nieudacznikiem. Porównanie przywołanych osób jest dość kłopotliwe. Pan G. ciężko pracuje i jest zaradny życiowo. Zapewne dla wielu ludzi mógłby być wzorem do naśladowania. Jednocześnie jednak budzi wątpliwości jego nieczułość na los innych ludzi. (...). Widać zatem, że słowa „rozwinięty moralnie" może być różnie rozumiane[40].**

Podany przez autorów przykład, a szczególnie zaproponowana interpretacja, może budzić wątpliwości. Pan G. dorobił się na wyzysku i przestępstwach, więc sugerowanie, że jego postawa może być oceniana jako przejaw zaradności, wydaje się wysoce niewychowawcze. Nie chodzi o to, aby narzucać uczniom i uczennicom wizję sukcesu życiowego. Jednak zrównywanie cynicznego oszusta skarbowego z osobą, która pomaga innym jest wysoce problematyczne. W opisie urzędnika jest zaznaczone, że nie zrobił kariery, a dodatkowo zaniedbuje rodzinę. Podana alternatywa zdaje się sugerować, że pomaganie innym jest wynikiem braku odpowiedzialności i wyjątkowego idealizmu. Urzędnik, zamiast budzić nasz szacunek i podziw, w najlepszym razie wzbudza współczucie. Możemy odnieść wrażenie, że jest po prostu słabym człowiekiem, niepasującym do dzisiejszych czasów, gdzie liczy się kariera i mocne łokcie. Autorzy piszą o ludziach żerujących na jego dobroci, co może wzmacniać stereotyp, że osoby korzystające z dobroczynności czy pomocy państwa są cynicznymi wyzyskiwaczami. Jednocześnie autorzy nie negują pomagania innym. Widać jednak, że ich sympatią cieszą się służby mundurowe, silni mężczyźni niosący pomoc ofiarom wypadków, np. strażacy, żołnierze. Z sympatią piszą też wielokrotnie o wolontariuszach GOPR-u i TOPR-u, pojawia się nawet zdjęcie pracowników Polskiej Akcji Humanitarnej podczas załadunku darów. Pomoc zostaje tu jednak ograniczona do jej wymiaru heroicznego, na szacunek zasługują ci, którzy pod ostrzałem kul niosą pomoc innym – niewinnym ofiarom wojen i katastrof, które zdaniem części społeczeństwa, w odróżnieniu od osób korzystających z pomocy socjalnej, nie zasłużyły na swój los. Przytoczona historia znajduje się w podrozdziale *Rozwój moralny*. Obawiam się, że postulowany przez autorów rozwój moralny jednostki prowadzi do monadycznej formy etyki. Oddzielenia się podmiotu od świata społecznego i dryfowania w świecie idei: dobra i sprawiedliwości. Jak wspominałam wcześniej, podręcznik wielokrotnie może pozostawiać wrażenie, że dylematy i wyzwania, które stawia przed nami życie są ważne o tyle, o ile służą naszemu osobistemu rozwojowi moralnemu.

W rozdziale *Ideologie totalitarne. Faszyzm włoski i niemiecki (nazizm)*, autorzy przedstawiają sylwetkę i poglądy Karola Marksa w podrozdziale *Komunizm radziecki*.

> **Trzeba tutaj jasno przeciwstawić się częstym i mającym wiele przyczyn złudzeniom na temat różnicy między ideologią Marksa i Engelsa a jej realizacją w państwach komunistycznych. Najprościej stwierdzając, złudzenia te polegały na przekonaniu, że błędy i niedostatki moralne przywódców oraz słabości ludzkie spowodowały, iż powstająca rzeczywistość rażąco odbiegała od przewidywalnej świetlanej przyszłości. Tymczasem widoczne jest, że u podstaw ideologii komunistycznej leżały przekonania, prowadzące do gigantycznej krzywdy ludzkiej. Należy tutaj wyróżnić trzy kwestie: ekonomizm, determinizm historyczny oraz mniej deklarowany instrumentalizm w traktowaniu jednostki[41].**

Autorzy oddzielają komunizm od faszyzmu, wskazując m.in. na egalitarystyczną cechę społeczeństwa komunistycznego. Jednocześnie sprzeciwiają się powszechnemu ich zdaniem oddzielaniu myśli marksistowskiej od jej realizacji w totalitarnych państwach komunistycznych. Kwestia sprawiedliwego podziału dóbr w społeczeństwie i równość ekonomiczna pojawia się w całym podręczniku wyłącznie w tym kontekście i przedstawiona jest jako niebezpieczna mrzonka, która nieuchronnie prowadzi do niebezpiecznej inżynierii społecznej i opresji. Autorzy krytykują założenia leżące u podstaw społeczeństwa komunistycznego, a nie sposób ich realizacji. Na tej podstawie można domniemywać,

40. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 117-118.

41. *Ibidem*, s. 227.

że uważają równość ludzi wobec siebie, a przynajmniej umiejętność życia w społeczeństwie egalitarystycznym, za sprzeczną z ludzką naturą. Potwierdzać to może specyficzne rozumienie ludzkiej wolności, pojawiające się w historii o przedsiębiorcy i urzędniku, ale też dość paradoksalny przykład o trudach życia w PRL-u, w którym niemożliwość chodzenia po trawnikach zrównana została z opresjami politycznymi.

> **W Polsce Ludowej ludzie byli masowo pozbawieni realnego wpływu na swoją rzeczywistość począwszy od przysłowiowych trawników zasiewanych co roku tam, gdzie prowadziło najkrótsze przejście od supersamu do przystanku autobusowego, poprzez ubezwłasnowolnienie rodziców w kwestii warunków kształcenia ich dzieci[42].**

Mimo że autorzy zwracają uwagę uczniów i uczennic na aspekt przemocy ekonomicznej, to podobnie jak i inne rodzaje przemocy oraz spowodowane nimi cierpienie, są one – zdaniem Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego – nie do uniknięcia. Co więcej, wydaje się, że walka z nimi jest występowaniem przeciwko wolności i naturze człowieka.

W podręczniku autorstwa Magdaleny Środy wiele miejsca poświęcono kwestii dyskryminacji i sprawiedliwości społecznej. Wychodząc od omówienia poglądów etycznych panujących w starożytności, autorka próbuje skłonić uczniów do refleksji, czym jest dziś sprawiedliwość i jak możemy ją realizować. Ponieważ dla starożytnych sprawiedliwość jest cnotą społeczną, powinna kierować naszym postępowaniem wobec innych, a także być sposobem działania instytucji publicznych.

> **Sprawiedliwość – jak twierdził Arystoteles – jako cnota regulująca stosunki społeczne jest związana z właściwą dystrybucją dóbr i z wyrównywaniem szkód. Z jednej strony ma ona więc charakter rozdzielający (dobra) i to jest sprawiedliwość społeczna, z drugiej – charakter wyrównujący (szkody) i to jest sprawiedliwość prawna. Arystoteles używał określeń: sprawiedliwość dystrybutywna (dzieląca) i retrybutywna (wyrównująca).**
>
> **Społeczny podział ról wymaga, aby większość pracowała. Za pracę dostaje się wynagrodzenie. Według jakiej zasady sprawiedliwości należy dzielić płacę: czy za efekty pracy (produkty) czy za wkład pracy (wysiłek)? Jak oceniać wytworzone dobra duchowe (np. poematy, teorie naukowe), czy są one porównywalne z dobrami materialnymi? Według jakiej zasady rozdzielać przywilej dostępu do darmowej służby zdrowia: według zasług, według potrzeb, według wieku? Komu przyznawać prawo do głosowania? Wszystkim? Tylko dorosłym? Tylko większościom? Jak sprawiedliwie rozdawać stopnie i pochwały uczniom: według wkładu pracy, według uzyskanych efektów, według warunków, w których się uczą?[43]**

42. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 244.

Jak widzimy, autorka głównie stawia pytania, na które uczeń/uczennica musi odpowiedzieć sobie samodzielnie. Stawianie przed sobą podobnych pytań nie jest jednak wyłącznie ćwiczeniem intelektualnym. Ustosunkowanie się do nich powinno być punktem wyjścia dla partycypacji w życiu politycznym i społecznym; to bowiem, jak postrzegamy innego i nasze zobowiązania wobec niego, powinno poprzedzać nasze decyzje. Za każdą odpowiedzią kryją się konkretni ludzie, ich interesy, marzenia, cierpienie. Dostrzeżenie etycznego aspektu wyboru, np. opcji politycznej, staje się w tej optyce ważnym zadaniem stojącym przed uczniem i uczennicą. Pomocne w tym może być właśnie studiowanie historii myśli etycznej. Pytania o to, kim jest człowiek, jaka jest jego natura czy cel życia na ziemi nie są pytaniami nowymi. Zostały dość dobrze sproblematyzowane przez uczonych, a ich dorobek może być pomocny w sprecyzowaniu własnego stanowiska, zrozumieniu jego praktycznych konsekwencji czy przedstawianiu argumentacji na jego obronę. Dostarcza też wypracowanego przez wieki zestawu pojęć i terminów, które pozwalają prowadzić debatę publiczną ze sobą, a nie obok siebie. Dlatego autorka przybliża, oprócz poglądów filozofów starożytnych na kwestię sprawiedliwości, także myśl św. Anlzelma, Immanuela Kanta, David Huma, Kazimierza Ajdukiewicza, Marii Osowskiej i Johna Rawlsa.

> **Według Rawsla, sprawiedliwość i sprawiedliwe społeczeństwo opiera się na zasadzie: „Wszelkie pierwotne dobra społeczne – wolność i szanse, dochód i bogactwo, a także to co stanowi podstawy poczucia własnej wartości – mają być rozdzielane równo, chyba, że nierówna dystrybucja któregokolwiek z tych dóbr bądź wszystkich jest z korzyścią dla najmniej uprzywilejowanych". To jest racjonalna zasada, na którą zgodzi się każdy, kto w sposób wolny, bezstronny (przed 'zasłoną niewiedzy') decyduje o podstawach wspólnoty, w której chciałby żyć. Pierwszą zasadą – według Rawlsa – jest jednak zasada równej wolności. Człowiek, organizując się w społeczność, chce w maksymalnym stopniu zachować to, co jest istotą jego istnienia – wolność. Pierwszą więc zasadą społeczeństwa, na które zdecydujemy się w ramach wolnej umowy, będzie następująca zasada: „Każda osoba winna mieć równe prawo do jak najszerszego całościowego systemu równych podstawowych wolności, dającego się pogodzić z podobnym systemem dla wszystkich". Drugą za-**

43. M. Środa, *Etyka dla myślących*, s. 68.

> sadą będzie tak zwana 'zasada dyferencji', czyli równości, która brzmi: „Nierówności społeczne mają być tak ułożone, (a) aby były z największą korzyścią dla najbardziej upośledzonych, (...) i jednocześnie, (b) aby były związane z dostępnością urzędów i stanowisk dla wszystkich, w warunkach autentycznej równości szans". John Rawls, *Teoria sprawiedliwości*.
> Zasady sprawiedliwości, o których pisze Rawls, mają charakter linearny. To znaczy, że zasada pierwsza, dotycząca równej wolności wszystkich, ma absolutny priorytet wobec drugiej. Wolność – jak pisze Rawls – może być ograniczona tylko w imię wolności, a nie korzyści osób znajdujących się w gorszym położeniu[44].

Magdalena Środa, pisząc o sprawiedliwości, dochodzi to teorii umowy społecznej Johna Rawlsa, który twierdzi, że gdybyśmy tworząc zasady, na których oparte jest społeczeństwo, nie wiedzieli, jakie miejsce w nim zajmiemy i jakie cechy będziemy posiadać (zdrowie, kolor skóry, płeć itp.), to opowiadalibyśmy się za społeczeństwem, w którym wszyscy mają realnie równe szanse (mimo występujących wrodzonych lub nabytych nierówności). John Rawls stara się uświadomić czytelnikom, że społeczeństwo sprawiedliwe to takie, w którym rodzina, a nawet indywidualne cechy, które nie są naszą zasługą (takie jak inteligencja), nie determinują dostępu człowieka do praw i urzędów. Jeżeli posługujemy się kategorią wolności, tak ważną w filozofii i etyce, to winniśmy zbadać, czy społeczeństwo, za którym optujemy, daje jednostce faktyczną wolność w dostępie do dóbr i wolności. Dlatego dla Johna Rawlsa dopuszczalna jest dyskryminacja pozytywna, czyli sytuacja, w której faworyzuje się osoby nieuprzywilejowane, o ile przyczynia się do to do zapewnienia wszystkim takich samych możliwości.

Konieczność skracania cytatów i brak możliwości przytoczenia całego wywodu Magdaleny Środy powoduje, że jesteśmy w stanie jedynie pokrótce przedstawić sposób narracji autorki. Mamy jednak nadzieję, że przytaczane fragmenty ukazują mocną stronę podręcznika, którą jest zapoznanie uczniów i uczennice z poglądami filozofów na dane zagadnienie. Pojęcia, którymi posługujemy się na co dzień, zostają sproblematyzowane również w sposób analityczny. Pokazują konsekwencje przyjęcia określonego rozumienia danego terminu i skłaniają do postawienia sobie pytania: „co to właściwie znaczy, że jestem za wolnością lub sprawiedliwością, jak realizuję tę wartość w praktyce i czy pozwalam realizować ją innym?".

44. *Ibidem*, s. 196.

Tolerancja i prawa mniejszości seksualnych

Magdalena Środa niejednokrotnie odnosi się do par homoseksualnych, nie piętnując ich, lecz stawiając obok par heteroseksualnych. Jej postawa nie jest oceniająca, a stosowane przez nią przykłady czy odniesienia sprawiają, że to zagadnienie jest zupełnie neutralne emocjonalnie. Dobrze ukazane jest to w poniższym przykładzie:

> Jeśli ktoś młody i utalentowany zamierza zniszczyć sobie życie alkoholem i głupstwami i jeśli robi to na własny koszt, z pełną odpowiedzialnością, nie mamy prawa do ingerencji innej niż przyjacielska perswazja. (…). Jeśli dwóch mężczyzn pragnie żyć w związku homoseksualnym, to nikt nie powinien ganić takiego postępowania (nie jest to – według liberałów – postępowanie ani złe, ani dobre); moralne potępienie powinno się pojawić tylko wtedy, gdy dochodzi do skrzywdzenia jednego przez drugiego. Krzywdy jednak mają miejsce nie tylko w związkach homoseksualnych, ale i w normalnych rodzinach. I w tedy w równym stopniu są godne potępienia[45].

Natomiast w podręczniku Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego pojawia się pojęcie „homofobii", definiowane jako niechęć do homoseksualizmu i homoseksualistów[46]. Homofobia w tym podręczniku przywołana jest jako przykład związku między nietolerancją a zaburzeniem postrzegania. Realizując przyjętą w podręczniku perspektywę myślową, autorzy opierają swoje rozważania na tezie o przyrodzonej godności każdego człowieka i wynikających z niej praw. Wrogość słowną i fizyczną wobec homoseksualistów wiążą natomiast z osobistymi uczuciami i przekonaniami poszczególnych osób.

> Rzecz w tym, że osobiste uczucia i przekonania dotyczące zachowań homoseksualnych powodują często zaburzenia postrzegania godności ludzi o odmiennej orientacji seksualnej. Popycha to do zachowań obelżywych i agresywnych wobec tych osób. Można dyskutować na temat tego, jakie są przyczyny homoseksualizmu i jakie konsekwencje może on nieść za sobą. Nie zmienia to powinności, aby nie tracić z oczu niezbywalnych praw tych osób i szacunku dla ich uczuć oraz godności[47].

45. *Ibidem*, s. 324.
46. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 253.
47. *Ibidem*.

Autorzy pozwalają sobie wyrazić wątpliwość dotyczącą przyczyn i konsekwencji homoseksualizmu, nie odwołując się przy tym do wyników najnowszych badań na ten temat, ani nie demaskując zdyskredytowanych już teorii. Zostawiają w ten sposób czytelnika/czytelniczkę podręcznika bez rzeczywistej, rzetelnej wiedzy dotyczącej homoseksualizmu, ponieważ jedynym konkretnym faktem, do którego się odwołują, jest teza o godności każdego człowieka, również tego o orientacji homoseksualnej.

Autorzy przyznają, że osobiste przekonania na temat homoseksualistów mogą powodować zachowania agresywne wobec nich, ale nie demaskują owych przekonań, nie mówiąc jednocześnie czytelnikowi/czytelniczce, które z tych przekonań są uzasadnione, a które nie i dlaczego. Dowiadujemy się więc tylko, że jednostkowe uczucia, według autorów, powodują agresję. Można dyskutować na temat przyczyn i konsekwencji homoseksualizmu, jednakże należy pamiętać, że homoseksualista to też człowiek, posiadający swoją godność.

Homoseksualiści pojawiają się w podręczniku również w treści przykładu zachowania nietolerancyjnego:

> **Nie nazwiemy nietolerancyjnym zachowania matki, która trzyma mocno za rączkę dziecko wyrywające się na zatłoczoną jezdnię. Ingerencja w swobodę dziecka jest usprawiedliwiona troską o jego bezpieczeństwo. Natomiast sprawa nie jest oczywista w przypadku gejowskiej manifestacji, która nie wydaje się stwarzać poważnego natychmiastowego zagrożenia. Wtedy zakaz manifestacji może być uznany za przejaw nietolerancji[48)].**

Drugi w kolejności przykład w powyższym cytacie autorzy przedstawili z dużą ostrożnością, używając zwrotów, które podkreślają ich niepewność co do słuszności przytoczenia samego przykładu. Trudno jest tę wątpliwość zrozumieć, ponieważ przykład zakazu gejowskiej manifestacji rzeczywiście jest nietolerancją i pogwałceniem konstytucyjnego prawa do udziału w zgromadzeniach[49)]. Organ gminy może zakazać zgromadzenia w sytuacji zagrożenia życia i zdrowia ludzi lub groźby uszkodzenia mienia o znacznej wartości[50)], autorzy zaznaczają jednak, że chodzi o manifestację, która „nie wydaje się stwarzać poważnego natychmiastowego zagrożenia". Sugerują tym samym, że manifestacja osób nieheteroseksualnych może stwarzać zagrożenie w dalszej perspektywie czasowej. Nie można tego rozumieć inaczej niż jako wyraz obawy, że żądania równości, niezależnie od orientacji seksualnej, mogą mieć w dłuższej perspektywie czasowej negatywne skutki społeczne.

Wizja tolerancji w podręczniku Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego jest dość mglista. W zrozumieniu znaczenia pojęcia nie pomagają również przytaczane przez autorów przykłady. Można zaryzykować stwierdzenie, że jeśli czytelnik/czytelniczka podręcznika nie wie już wcześniej, czym jest tolerancja, to trudno mu/jej będzie dowiedzieć się tego z podrozdziału jej poświęconego.

Niepełnosprawność

Problem niepełnosprawności pojawia się w podręczniku Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego kilkakrotnie. Zawsze jednak wiąże się z doświadczeniami i odczuciami negatywnymi: cierpieniem, smutkiem, doświadczaniem zła. Na przykład osoby terminalnie chore przedstawione są jako te, które doświadczyły obiektywnego zła. Przykład dziecka chorego na białaczkę został skomentowany przez autorów w następujący sposób:

> **Zdanie 1. dotyczy dziecka chorego na białaczkę, co budzi w otoczeniu smutek i poczucie bezradności. Wobec tej sytuacji odczuwamy sprzeciw, który często jest wyrażany sformułowaniem: „Tak być nie powinno". Śmiertelna choroba dziecka wydaje się niesłuszna i wbrew naturze. Jego cierpienia i możliwość przedwczesnej śmierci naruszają wewnętrzne poczucie sprawiedliwości. Białaczka jest uznawana za zło niezależnie od tego, czy ta choroba dotyka nas bezpośrednio, czy też nie.**

W innym z przykładów pojawia się matka, której córka choruje na raka. Matka przedstawiona jest w nim jako przykład doświadczania cierpienia, związanego z utratą nadziei.

> **Nastoletnia córka pani W. jest chora na raka. Matka jest przygnębiona i bezsilna. Przeraża ją cierpienie córki i perspektywa jej nieuchronnej śmierci[51)].**

48. *Ibidem*, s. 251.
49. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 Art. 57.
50. Art. 8 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 5 lipca 1990 r. Prawo o zgromadzeniach.
51. *Ibidem*, s. 293.

RAPORT

Podobnie przedstawiane są również osoby z fizyczną niepełnosprawnością. Za przykład może służyć podpis pod zdjęciem nastoletniej dziewczyny, siedzącej na wózku inwalidzkim z nogą umieszczoną w gipsie: „Cierpienie człowieka spowodowane chorobą lub wypadkiem jest przykładem zła fizycznego”[52]. W jednym przypadku natomiast niepełnosprawność fizyczna jest w podręczniku również sytuacją, która pozwala na przewartościowanie naszego myślenia o życiu.

> **Trudne sytuacje życiowe, takie jak ulegnięcie wypadkowi i całkowity paraliż, uświadamiają, że nasze intuicje dotyczące dobrego życia mogą wymagać rewizji. Ramon Sampedro, bohater filmu *W stronę morza*, uznał, że schorzenie odbiera mu godność[53].**

Ostatnie zdanie jednak dziwi, ponieważ kadr z filmu, znajdujący się nad przywołanym opisem przedstawia uśmiechniętego mężczyznę, leżącego obok równie uśmiechniętej kobiety i trzymającego w ustach papierosa. Nie uznałabym wobec tego powyższego przykładu za udaną próbę zmiany perspektywy spojrzenia na niepełnosprawność. Budząca wątpliwości wydaje się również historia pana S., który zmienił się pod wpływem choroby.

> **Pan S. – biznesmen w starszym wieku – sprawia swojej rodzinie poważne kłopoty. Z powodu krwiaka mózgu zmienił się jego charakter. Z drapieżnego sprawnego kapitalisty będącego utrapieniem otoczenia stał się niefrasobliwym poczciwcem zaniedbującym interesy. Narażał więc rodzinę na finansową klęskę. Mimo namów nie chciał poddać się prostemu zabiegowi chirurgicznemu, twierdząc, że teraz czuje się bardzo dobrze i nie ma ochoty powracać do swojej dawnej, bardzo stresującej innych, postawy. Tymczasem zmarła jego żona i pan S. zorientował się, że w jego wesołości jest coś nienaturalnego. Pojął, że aktualna euforia, skądinąd miła, odbiera mu coś bardzo ważnego. Oświadczył, że nie chce żyć w ten sposób i zgadza się na zabieg usunięcia krwiaka. Po zabiegu doszedł do siebie i zademonstrował wszystkim swoją apodyktyczną postawę. Kiedy został jednak sam, wyjął trzymany pod szpitalną kołdrą portret żony i długo płakał[54].**

W tej historii, podobnie jak w historii pana G., pojawia się sytuacja, w której biznesmen jest „zły”, a dokładniej, w tej konkretnej historii „drapieżny” i „stresujący innych”, a alternatywą dla jego postawy jest „poczciwiec”, jednak „niefrasobliwy” i „zaniedbujący interesy”. Poczciwa postawa, choć samemu panu S. sprawiała przyjemność i była dla niego źródłem wesołości, ponownie nie jest źródłem szacunku, ale postawą problematyczną i mającą negatywne konsekwencje dla rodziny.

Nie na tym jednak w tej historii koncentrują się autorzy podręcznika. Historia jest bowiem o ograniczeniach w unikaniu cierpienia. Pan S., mimo namów rodziny, nie chce podjąć się operacji i decyduje się na nią dopiero po śmierci żony, kiedy w swojej wesołości zauważa coś nienaturalnego. Operacja sprawia, że pan S. ponownie staje się apodyktyczny, jednakże kiedy zostaje sam, płacze nad portretem żony.

Według autorów pan S.: „Wolał cierpieć niż żyć w fałszywej euforii. Pokazał, że więzi z ludźmi są konieczne, choć często płaci się za nie wysoką cenę”[55]. Nie potrafimy w przytoczonej historii odszukać fragmentu, który mówi o wspomnianej przez autorów więzi z ludźmi i płaceniu za nią wysokiej ceny. W którym momencie pan S. tę cenę zapłacił? Poddając się operacji? Powracając do apodyktycznej postawy? Nie widać uzasadnienia dla komentarza autorów do przywołanej historii.

> **Przykład pana S. ukazuje nam, że unikanie cierpień ma swoje ograniczenia. Przywiązanie i solidarność, poczucie obowiązku, potrzeba wolności – to jedne z wielu powodów ważniejszych od potrzeby braku cierpienia. Nasze człowieczeństwo – osobista godność, wolność, powinność moralna – sprawia, że godzimy się na ból związany z tym, co uważamy za swój obowiązek czy za niezbywalną część ludzkiej egzystencji. Często jest tak, że nie chcemy być szczęśliwi za wszelką cenę, a o ludziach do tego dążących twierdzimy, że są niedojrzali[56].**

W podręczniku Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego osoby z niepełnosprawnością to osoby cierpiące, a postawy, jakie inni wykazują w stosunku do nich, związane są ze współczuciem. Nie ma mowy o tym, jak można byłoby tę sytuację zmienić. Tym samym nie daje się szansy na podjęcie rozważań na temat możliwości emancypowania się osób niepełnosprawnych.

Magdalena Środa z kolei pisze o niepełnosprawności w kontekście równych szans – o udogodnieniach architektonicznych dla osób niepełnosprawnych oraz o umożliwianiu tym osobom

52. *Ibidem*, s.19.
53. *Ibidem*, s. 276.
54. *Ibidem*, s. 294-295.
55. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 295.
56. *Ibidem*.

dostępu do obszarów, do których ze względu na swą przypadłość miały uniemożliwiony lub utrudniony dostęp[57]. Problem niepełnosprawności w podręczniku Środy przeanalizowany jest z różnych perspektyw. Autorka proponuje przyjęcie szerokiej perspektywy w komentowaniu zagadnienia niepełnosprawności.

Prawa mniejszości etnicznych i religijnych

W rozdziale dotyczącym tolerancji, autorzy podręcznika *Odkrywamy na nowo. Etyka* przywołują ponownie określenie obiektywizmu aksjologicznego. Podkreślają, że uznanie istnienia obiektywnego zła obliguje nas do przekraczania granic tolerancji. Kontynuując myśl, autorzy piszą o rozwijającej się wymianie gospodarczej i kulturowej jako okazji do zderzenia różnych systemów wartości. „Dylematem nierozwiązywalnym" dla wyznawców religii oraz obiektywistów aksjologicznych i etycznych nazywają autorzy sytuację, w której przedstawiciele odmiennych systemów wartości domagają się uznania wyznawanych przez nich systemów za jedyne słuszne (prawdziwe). Jako przykład niezgody obiektywistów na łamanie uznawanych przez nich norm moralności autorzy podają historię młodej Pakistanki:

> **Młoda kobieta pochodzenia pakistańskiego, mieszkająca na stale w Szwecji (wedle norm europejskiego uprawniona do podejmowania samodzielnych decyzji), związała się z mężczyzną bez zgody swojej rodziny i z tego powodu została zamordowana przez własnego brata[58].**

W interpretacji przytoczonej historii autorzy odwołują się do istnienia idei obiektywnego Dobra i tę właśnie ideę uważają za jedyną właściwą dla rozważań nad pytaniem o naszą zgodę na łamanie praw człowieka w krajach o odmiennej kulturze.

> **Wiek XX był wiekiem upowszechniania w świecie idei praw człowieka. U źródeł tej praktyki stało przekonanie, że można określić pewien zakres obiektywnego Dobra. (…) Z drugiej strony koniec wieku XX był czasem postmodernistycznego wątpienia w Prawdę i Dobro Obiektywne. Wiele środowisk odrzuca wszelkie uprawnienia do oceny moralnej słuszności czyjegoś postępowania – a zatem do słusznej nietolerancji. Jeżeli nie chcemy ograniczyć się do zabiegania o osobiste korzyści, znajdujemy się między Scyllą prowincjonalizmu i ksenofobii a Charybdą bezkrytycznego (w skutkach więc – amoralnego) tolerowania każdej odmienności. Czy jest rozwiązanie z tego dylematu?**
>
> **Wydaje się, że możliwe jest określenie pewnych warunków minimalnych dla naszego postępowania. Tymi warunkami są: zdobywanie wiedzy na temat odmienności i wysiłek na rzecz ich zrozumienia (co nie oznacza automatycznej akceptacji) oraz rozwijanie samoświadomości chroniącej przed ksenofobią i fanatyzmem. Nie mamy gwarancji rozstrzygnięć najlepszych, ale starajmy się unikać błędów pospolitych, które mogą mieć negatywne skutki[59].**

Autorzy w przytoczonym przykładzie piszą o warunku zdobywania wiedzy o odmienności, jednak treścią całego podręcznika nie pomagają im tej wiedzy zdobyć. Przykład jest ważny, ale ponieważ nie oferuje uczniom i uczennicom żadnych narzędzi, to nie daje im również szansy na zmierzenie się z nim.

W podręczniku Magdaleny Środy kwestia praw mniejszości etnicznych i religijnych przejawia się w liberalnych poglądach autorki, szeroko pojętej tolerancji i akceptacji. W jednym z zadań dla uczniów i uczennic, Magdalena Środa przywołuje Konwencję Praw Dziecka, w której mowa o prawach osób należących do mniejszości narodowych czy religijnych. Wprawdzie przywołuje ona tu Konwencję Praw Dziecka, jednak postawione na końcu pytanie nie sugeruje wprost odniesienia do praw dzieci, lecz praw w ogóle:

> **Czy wiesz, że artykuł 19 Konwencji Praw Dziecka mówi o tym, że nikt nie ma prawa bić i dręczyć dzieci? Nawet mama i tata. Artykuł 30 mówi, że dziecko należące do mniejszości narodowych lub etnicznych ma prawo do używania własnego języka, praktykowania swojej religii oraz korzystania z własnej kultury. Kolejny – że każde dziecko ma prawo do zabawy, wypoczynku i czasu wolnego. Artykuł 35 zobowiązuje państwa do przeciwdziałania uprowadzeniom i handlowi dziećmi (…). Czy prawa te są – według ciebie – realizowane w Polsce?[60]**

Warstwa wizualna podręczników

Na uwagę zasługuje też warstwa ikoniczna podręczników. W podręczniku Magdaleny Środy są zamieszczone rysunki Marka Raczkowskiego, które w żartobliwy sposób obrazują omawiane zagadnienia. Marek Raczkowski unika stereotypizacji (albo robi to z premedytacją i prześmiewczo), a całokształt jego twórczości jest głosem za równością i różnorodnością. Oprócz tego

57. M. Środa, *Etyka dla myślących*, s. 319-320.
58. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 256.
59. *Ibidem*, s. 257.
60. M. Środa, *Etyka dla myślących*, s. 334.

możemy znaleźć reprodukcje wizerunków myślicieli, a więc przeważnie mężczyzn.

U Jakuba Kapiszewskiego i Pawła Kołodzińskiego dominują zdjęcia współczesnych ludzi lub sceny z filmów, które korespondują z poruszaną tematyką. Pokazują osoby podczas zajęć stereotypowo przypisanych jednej lub drugiej płci. Kobiety to przeważnie opiekunki i nauczycielki, szwaczki, znalazłam też wolontariuszkę, sprzedawczynię i „niewolnicę" dóbr materialnych. Mężczyźni ukazani są w szerszym spektrum aktywności: to ratownicy GOPR-u i TOPR-u, żołnierze, złodziej, maklerzy, urzędnicy, przestępcy, zakonnik, król, turysta, piłkarze, policjanci, podróżnicy, lekarze, wyborcy, aktywiści, malarz itp. Obydwie płcie przedstawione są w scenach rodzinnych i przyjacielskich. Wszystkie wizerunki myślicieli zdobiące tekst i biogramy również przedstawiają wyłącznie mężczyzn.

O ile dziwi, że nie umieszczono zdjęcia żołnierki lub lekarki, o tyle dość zrozumiała jest niska reprezentacja kobiet wśród filozofek. Szkoda, że autorzy nie zatroszczyli się o znalezienie wizerunku przynajmniej jednej, aby nadać filozofii również twarz kobiety. Istotne jest jednak umieszczenie człowieka witruwiańskiego jako reprezentacji człowieka jako takiego, z podpisem „Sokrates po raz pierwszy określił, czym jest człowiek, czyli jaka jest istota człowieka jako takiego[61]".

Wnioski podsumowujące

Z przeprowadzonej analizy sposobów przedstawiania płci i zagadnień z nią związanych w obu podręcznikach wyłania się jasny obraz. Podobnie ma się kwestia przemocy (i jej krzyżowania się z kategorią płci), mniejszości etnicznych, niepełnosprawności czy stosunku do nierówności społecznych. O ile Magdalena Środa napisała podręcznik wyczulony na kwestie nierówności płciowych i społecznych, który może mieć swój istotny wkład w zmianę społeczną, o tyle Jakub Kapiszewski i Paweł Kołodziński nie poświęcają tym zagadnieniom należytej uwagi. Co gorsza, na marginesie, w przykładach i wątkach nie mających pozornie związku z przedmiotem naszej analizy, używają szkodliwych stereotypów i kalk myślowych, przyczyniając się tym samym do utrwalenia istniejących nierówności. Nie dziwi to szczególnie, jeśli przyjmiemy, że absolutystyczna i uniwersalistyczna wizja moralności, znajdująca legitymizację w światopoglądzie religijnym, za którą postulują autorzy, jest z natury swojej konserwatywna, czyli dąży do utrzymania istniejącego porządku społecznego. Możliwe, że z tego powodu autorzy, nawet gdy mówią o kwestiach, które uważają za niesłuszne i niesprawiedliwe, optują za nieingerowaniem i pasywnością. Można odnieść wrażenie, że bardziej interesuje ich abstrakcyjny rozwój moralny niż rzeczywiste zaangażowanie w świat.

Rekomendacje

- Dokładniejsze określenie w podstawie programowej treści, które powinny być realizowane na zajęciach z *Etyki*. Podstawa powinna przy tym unikać europocentryzmu i wskazywać na inne niż zachodni systemy etyczne. Szczególnie niepokojące wydaje się redukowanie dorobku etyki do myśli chrześcijańskiej i przyjęcie jej nakazów jako uniwersalnie obowiązujących norm moralnych. Pożądane wydaje się przesunięcie punktów nacisku tak, aby oprócz historii myśli etycznej, uczeń/uczennica miał/a szansę poznać współczesny nurty i teorie etyczne.
- Uświadamianie nauczycielom i nauczycielkom wagi wychowawczych celów prowadzenia zajęć z *Etyki* i ich roli w przygotowaniu uczniów i uczennic do życia w rodzinie i społeczeństwie. Uzasadnione wydaje się przy tym omawianie i analizowanie z uczniami i uczennicami negatywnych zjawisk takich jak agresja i przemoc seksualna, które są częstokroć obecne w ich życiu i szkole, a które niewątpliwie są powiązane z płcią społeczno-kulturową[62].

61. P. Kołodziński, J. Kapiszewski, *Etyka*, s. 136.

62. Na rolę płci społeczno-kulturowej w przemocy wskazuje, m.in. ratyfikowana przez Polskę Konwencja o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej; http://amnesty.org.pl/uploads/media/konwencja_przemoc_wobec_kobiet.pdf, dostęp: 24.07.2015 r.

▶ Zredukowanie w podręcznikach szkolnych treści wzmacniających stereotypy. Ukazywanie bohaterów pełniących różne role społeczne i realizujących się w różnych aktywnościach (hobby, praca, wolontariat), niezdeterminowanych stereotypami związanymi z płcią.

▶ Częstsze uwzględnianie w podręcznikach do *Etyki* treści wspierających równość i pluralizm.

▶ Jawne i przejrzyste prezentowanie w podręcznikach do *Etyki* różnych sposobów jej postrzegania, różnych stanowisk w jej analizowaniu.

▶ Prezentowanie w podręcznikach do *Etyki* nastawienia na różnorodność i multikulturowość.

▶ Stosowanie równościowego języka, który uwzględnia obie płcie.

▶ Unikanie używania wizerunku kobiet jako elementu estetycznego, którego obecność ma na celu wyłącznie podniesienie atrakcyjności wizualnej tekstu. Ukazywanie wizerunków kobiet i mężczyzn podczas wykonywania różnych zajęć, szczególnie tych wykraczających poza stereotypowo przypisane ich płci biologicznej. ◀

Bibliografia

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

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

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

Bradley H., *Płeć*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2008.

Buczkowski A., *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, w: J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok: Trans Humana, 1997.

Buczkowski A., *Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*. Kraków: UNIVERSITAS, 2005.

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, 17-30.

Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo WSHE, 2004, 53-62.

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

Graff A., *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa: W.A.B, 2003.

Katz J., *Paradoks Macho. Dlaczego niektórzy mężczyźni nienawidzą kobiet i co niektórzy mężczyźni mogą z tym zrobić*, Warszawa: Czarna Owca, 2012.

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

Kopciewicz L., *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, w: L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa: ENETEIA, 2009, s. 13-29.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2002.

Mango C., Silova I., Wright S., Demeny E., *Open Minds. Opportunities for Gender Equity in Education*, New York: Open Society Institute, 2003.

Renzetti C. M., Curran D. J., *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

Tarkowska E., *Oblicza polskiej biedy*, Analizy Laboratorium Więzi, 2009, nr 2, s. 5-6.

Ziemska A., Malinowski Ł., *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*, http://static.scholaris.pl/main-file/103/058/ludzkie_sciezki_kompleksowy_66321.pdf, dostęp 24.07.2015 r.

Wołosik A., *Edukacja do równości, czy trening uległości?* http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf, dostęp 24.07.2015 r.

Podstawa programowa z komentarzami, Tom 4: Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia wiedza o społeczeństwie podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia, (w:) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

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

10 FILOZOFIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

Michał Sokolski

Przedmiotem przedstawionej w niniejszym raporcie analizy jest podręcznik autorstwa Magdaleny Gajewskiej i Krzysztofa Sobczaka – jedyny podręcznik do nauki *Filozofii* dopuszczony do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej[1]. Analizie przyświecały dwa cele główne: 1) omówienie samego podręcznika w ramach przyjętej w projekcie perspektywy; 2) próba namysłu nad tym, czy inny – pod względem reprezentacji płci kulturowej – podręcznik do filozofii jest potrzebny i możliwy.

1. Wyniki analizy ilościowej – świat filozofii jako świat bez kobiet

Zgodnie z wytycznymi opublikowanymi przez MEN, *Filozofia* może być realizowana tylko jako przedmiot wybrany, w zakresie rozszerzonym. Jako przedmiot wybrany występuje w niewielu szkołach, jest ona jednak zarazem przedmiotem maturalnym. W związku z tym, inaczej niż na przykład w przypadku etyki, ramy programowe zostały ustalone bardzo precyzyjnie. Autorzy podstawy programowej ściśle określili nie tylko zakres realizowanych na zajęciach zagadnień, ale też sposób ich ujęcia oraz zakres omawianej literatury filozoficznej.

Zgodnie z podstawą programową nauczycielowi/nauczycielce pozostawia się swobodę: może on/ona przedstawiać zagad-

1. M. Gajewska, K. Sobczak, *Filozofia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Gdynia: Operon, 2012.

nienia w ujęciu historycznym lub historyczno-problemowym. Każdy, kto miał okazję uczyć filozofii, wie jednak dobrze, że w przypadku tej dyscypliny tak zwane ujęcie historyczno-problemowe zazwyczaj sprowadza się do omawiania historii następujących po sobie prób rozstrzygnięcia wyróżnionych przez twórcę sylabusa kwestii filozoficznych. Celem jest zapoznanie uczniów i uczennic ze stanowiskami reprezentowanymi przez toczących spór filozoficzny myślicieli: w gronie tym znajdują się zwykle wyłącznie mężczyźni. Zgodnie z często spotykanym poglądem, śladowa obecność kobiet w historii omawianej dyscypliny jest bowiem niezaprzeczalnym faktem[2].

Aż do czasów najnowszych filozofia była uprawiana niemal wyłącznie przez mężczyzn. Żeby się o tym przekonać wystarczy zajrzeć do słowników filozoficznych i przeanalizować zamieszczone w nich hasła biograficzne. Spośród 585 haseł tego rodzaju zawartych w obszernym *Cambridge Dictionary of Philosophy* jedynie 20 poświęconych jest filozofkom[3]. W przypadku mniej obszernych słowników o charakterze bardziej popularnym relacja ta bywa jeszcze mniej korzystna. Na przykład w *Blackwell Dictionary of Western Philosophy* własnym hasłem biograficznym wyróżniono 14 filozofek i 397 filozofów, zaś w kieszonkowym *Routledge Dictionary of Philosophy* spośród 121 haseł biograficznych filozofkom poświęcono jedynie cztery[4]. Współcześnie sytuacja uległa daleko idącej zmianie – kobiety mogą funkcjonować jako filozofki akademickie, nie napotykając przy tym żadnych formalnych przeszkód. Nadal stanowią jednak wśród filozofów zagrożoną marginalizacją mniejszość[5].

Nieobecność kobiet filozofek w podręczniku Krzysztofa Sobczaka i Magdaleny Gajewskiej trudno jest, w tym kontekście, uznać za zaskakującą. Autorzy – zgodnie z zaleceniami ministerstwa – zdecydowali się przyjąć mieszany sposób prezentacji materiału: poglądy filozofów starożytnych i średniowiecznych są prezentowane w ujęciu historycznym, w dalszych partiach dominuje ujęcie historyczno-problemowe. Ponieważ zaś w podstawie programowej nie figurują poglądy żadnej filozofki, nie zostały też one – poza jednym wyjątkiem – uwzględnione w treści analizowanej książki. Podręcznik nie zawiera więc najmniejszej wzmianki o filozofkach takich jak Mary Wollstoncraft, Simone de Beauvoir czy Gertrude Elisabeth Margaret Anscombe. Simone Weil pojawia się jedynie jako autorka krótkiego cytatu stanowiącego motto jednego z podrozdziałów, uczeń/uczennica nie dowiaduje się nawet tego, że była ona filozofką. Hanna Arendt zostaje wymieniona wśród myślicieli zajmujących się filozofią społeczną, uczeń/uczennica nie dowiaduje się jednak niczego o jej poglądach. Jedyną myślicielką, której poglądy poznać można dzięki lekturze podręcznika, jest Edyta Stein.

W świetle powyższych ustaleń, udział obydwu płci kulturowych wśród występujących w podręczniku postaci jest łatwy do przewidzenia: mężczyźni występują wśród nich dziesięciokrotnie częściej niż kobiety. Na 504 postacie męskie przypada 51 postaci kobiecych; ponadto w podręczniku znalazło się (głównie na ilustracjach) 13 mieszanych pod względem płci podmiotów grupowych oraz jedna postać androgyniczna. Kobiety stanowią więc 11,1%, mężczyźni – 88,5% występujących w podręczniku postaci, a na jedną postać kobiecą przypada w nim 9 postaci męskich. Biorąc pod uwagę to, że analogiczna proporcja dla ogółu podręczników objętych analizą w ramach projektu wynosi 1 do

2. Mechanizm wyróżniania istotnych i nieistotnych kwestii filozoficznych oraz istotnych – i mniej istotnych – myślicieli nie jest bynajmniej przejrzysty: działa on zarówno w dziedzinie historii filozofii, jak i we współczesnej filozofii akademickiej. Obydwie kwestie rozstrzygane są zwykle przez mężczyzn, co przyczynia się do marginalizacji zarówno samych filozofek, jak i związanej z płcią problematyki. Por. K. Hutchison, *Sages and Cranks. The Difficulty of Identifying First-Rate Philosophers*, w: K. Hutchison, F. Jenkins (red.), *Woman in Philosophy. What Needs to Change?* Oxford: Oxford University Press, 2013, 103-126.

3. R. Audi (red.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy. Second Edition*, Cambridge: Cambridge Univeristy Press 1999. Zamieszczony w cytowanym słowniku indeks pozwala stwierdzić, że znajdują się w nim ponadto wzmianki o 21 innych myślicielkach, które jednak nie zostały wyróżnione własnym hasłem.

4. N. Bunnin, J. Yu, *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*, Oxford: Blackwell 2004; M. Proudfoot, A.R. Lacey, *The Routledge Dictionary of Philosophy. Fourth Edition*, London-New York: Routledge 2010.

5. Dane statystyczne dla Wielkiej Brytanii i niektórych krajów Commonwealthu przytacza się i analizuje w: K. Hutchison., F. Jenkins (red.), *Woman in Philosophy*, s. 231-259. Por. także: S. Haslanger, *Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (Alone)*, "Hypatia. A Journal of Feminist Philosophy" 2008, nr 2, 210-223.

1,7, należy stwierdzić, że podręcznik do filozofii jest podręcznikiem wybitnie zmaskulinizowanym.

Historia filozofii jest historią mężczyzn-filozofów: podręcznik Sobczaka i Gajewskej nie pozostawia co do tego żadnych wątpliwości. Podczas gdy większość (89,5%) przedstawionych w podręczniku mężczyzn stanowią postacie rzeczywiste i historyczne, niemal połowę postaci kobiecych stanowią postacie nierzeczywiste: wykreowane, wymyślone, literackie (27,5% postaci kobiecych) albo boskie, mityczne, baśniowe (15,7% postaci kobiecych). Kobiety dwukrotnie częściej niż mężczyźni występują w podręczniku jako postacie i grupy w tle (postacie w tle stanowią 49% postaci kobiecych i 25,2% męskich). Rzadko występują w roli głównej bohaterki analizowanego materiału. Status ten przysługuje co piątej (21,6%) postaci kobiecej, należy jednak zauważyć, że – pomijając podrozdział poświęcony Edycie Stein – znajdują się wśród nich wyłącznie postacie przedstawione w niezwiązanym na ogół bezpośrednio z główną treścią podręcznika materiale ilustracyjnym. Niemal wszystkie wizerunki tego rodzaju są wizerunkami postaci nierzeczywistych. Jedyny wyjątek stanowi reprodukcja portretu Giocondy, jednak i w tym przypadku przedstawiana postać pełni rolę alegorii piękna, a nie realnej postaci historycznej.

Mężczyźni występowali jako główni bohaterowie materiału dużo częściej: status ten w toku analizy przypisano 35,5% postaci męskich. Należy jednak zauważyć, w ich przypadku oznaczało to na ogół z prezentację życia i dzieła realnie istniejących osób oraz wpływu, jaki wywarły one na rozwój filozofii. Wyjątkowo wysoka nadreprezentacja mężczyzn w omawianej książce wynika też, między innymi, z częstego występowania w tekście słów „filozof", „myśliciel" itp., używanych zawsze w formie męskoosobowej. W przypadkach, kiedy mężczyźni pojawiali się jako postacie główne w materiale ilustracyjnym, na ogół były to wizerunki postaci historycznych, zwykle wybitnych filozofów. Wśród wizerunków postaci o innym statusie bytowym warto wspomnieć o trzech wizerunkach Boga Ojca.

W świetle zawartej w podręczniku wiedzy mężczyźni mają w monopol na działanie. Wniosek ten znajduje potwierdzenie dzięki analizie poziomu upodmiotowienia postaci w aktywnościach. Jedynie połowa (52,9%) postaci kobiecych, które można było ująć w tych kategoriach, występuje w podręczniku jako podmiot, aktywny sprawca wydarzeń. Dla mężczyzn odsetek ten wynosił 93%. W praktyce oznacza to, że w podręczniku pojawia się 410 postaci męskich, którym można przypisać sprawczość i tylko 18 analogicznych wzmianek o kobietach. Należy zauważyć, że dla ogółu podręczników analizowanych w ramach całego projektu analogiczna tendencja jest znacznie słabsza: mężczyźni występują w nich jako sprawcy wydarzeń w 74,5% przypadków, kobiety – w 69,3%.

Należy również zwrócić uwagę na niską reprezentację kobiet wśród autorów przytaczanych tekstów źródłowych i literackich. Na 61 tekstów, których autorami są mężczyźni przypadają 4 teksty autorstwa kobiet, przy czym dwa z nich to krótkie, jednozdaniowe cytaty. Pozostałe dwa teksty – o charakterze literackim, a nie ściśle filozoficznym – nie zostały umieszczone w podręczniku, ale na dołączonej do niego płycie CD. Zauważmy, że płyta ta zawiera materiały pomocnicze, jej zawartość nie musi więc ściśle odpowiadać wymogom ministerstwa.

Nieco częściej, choć również bardzo rzadko, kobiety występują jako autorki zalecanej przez autorów literatury dodatkowej. W podręczniku przywołuje się 16 pozycji napisanych przez kobiety i 99 prac autorstwa mężczyzn. Uczennica lub uczeń, który/a będzie chciał/a poszerzyć swoją wiedzę z zakresu filozofii przekona się więc raz jeszcze, że jest to dziedzina uprawiana niemal wyłącznie przez mężczyzn; ponadto może nabrać mylnego przekonania, że dotyczy to nie tylko czasów historycznych, lecz również współczesności.

Jeżeli chodzi o reprodukowane w książce dzieła z dziedziny sztuk plastycznych, asymetria jest zupełna: kobieta wskazana jest jako autorka pod tylko jedną reprodukcją. Jest to znamienne o tyle, że autorzy chętnie ilustrują tekst za pomocą sławnych portretów kobiet, których twórcy – jak można domniemywać – reprezentują męskie spojrzenie na kobietę.

Podsumowując: ilościowa analiza zgromadzonych danych pozwala uznać analizowany podręcznik za wybitnie androcentrycz-

ny. Kobiety występują w nim nielicznie, przede wszystkim jako postacie w tle lub estetyczne ozdobniki, mężczyźni zaś prezentowani są jako myśliciele aktywnie współtworzący reprezentowaną dyscyplinę. Fakt ten znajduje częściowe uzasadnienie w tym, że przy doborze omawianych treści autorzy kierowali się wymogami określonymi przez ministerstwo. Argument ten nie odnosi się jednak do sposobu, w jaki postacie kobiece funkcjonują w ramach materiału ilustracyjnego. Równie trudno uzasadnić za jego pomocą niewielką liczbę kobiet wśród autorek zalecanej literatury uzupełniającej – w tej kwestii podstawa programowa pozostawia autorom podręczników pełną swobodę. W pewnym stopniu dotyczy to również przytaczanych tekstów źródłowych: autorzy niewątpliwie mogli umieścić w podręczniku większą liczbę tekstów napisanych przez kobiety, wykorzystując w tym celu dołączony do książki nośnik CD.

2. Wyniki analizy jakościowej

2.1 Filozofowie i kobiety

W tekście podręcznika kobiety pojawiają się w głównie jako postacie trzeciego planu w biogramach mężczyzn-filozofów. Ogółem znajduje się w nim 21 takich wzmianek, zamieszczonych w 16 z 26 tego rodzaju życiorysów. W 11 przypadkach kobieta wzmiankowana jest z imienia lub nazwiska, pozostałe wzmianki odwołują się do kategorii ogólnych („matka", „córka", „służąca", „kobieta" itp.). Jedynie w dwóch męskich biogramach kobiety występują jako filozofki – są wówczas wzmiankowane jako uczennice prezentowanych autorów (Edyta Stein jako uczennica Edmunda Husserla, Danuta Gierulanka jako uczennica Romana Ingardena). W pozostałych przypadkach niemal zawsze występują jako ich matki, żony, siostry, córki lub kochanki.

Jedynie w trzech przypadkach autorzy wspominają o wpływie wzmiankowanej kobiety na formowanie się poglądów prezentowanego autora. Rolę tę pełni św. Monika wobec św. Augustyna, anonimowa zakonnica wobec Blaise Pascala oraz Françoise-Louise de Warren wobec Jeana-Jacques'a Rousseau – za każdym razem wspomina się jednak wyłącznie o nawróceniu religijnym, nie zaś o kształtowaniu poglądów filozoficznych. W innych przypadkach kobiety, które odegrały pewną rolę w życiu intelektualnym swojej epoki, wzmiankowane są tylko jako krewne lub znajome wielkich filozofów. Spotkało to filozofkę Damaris Cudworth, wspomnianą wyłącznie jako „miłość życia" Johna Locke'a, a także pisarkę Louise d'Epinay, wymienioną jako znajoma J.J. Rousseau. Ponadto, w biogramie Fryderyka Nietzschego wspomina się o jego siostrze, Elżbiecie Förster-Nietzsche, nie mówi się jednak nic o roli (skądinąd powszechnie ocenianej negatywnie), jaką odegrała ona w kształtowaniu recepcji dzieł swojego brata jako redaktorka jego spuścizny pośmiertnej.

Należy zauważyć, że w przypadku przynajmniej dwóch biogramów autorzy nie wspominają ani słowem o kobietach pomimo tego, że wzmianka tego rodzaju byłaby w pełni uzasadniona z uwagi na wpływ, jaki wywarły one na kształtowanie się poglądów bohatera życiorysu. Dotyczy to, po pierwsze, biografii Kartezjusza, w której nie wspomina się o jego korespondencji filozoficznej z księżniczką Elżbietą Czeską; po drugie, biogramu Johna Stuarta Milla, w którym brakuje wzmianki o jego towarzyszce życia, Harriet Taylor.

Powyższe obserwacje składają się na następujący obraz: w świetle zamieszczonych w podręczniku informacji biograficznych nawet nieliczne kobiety, które odgrywają w życiu filozofów względnie ważną rolę, nie mają im zgoła nic do zaoferowania w sferze intelektualnej. W najlepszym razie przedstawiane są jako uczennice wielkich mistrzów. Należy zauważyć, że z tej logiki nie wyłamuje się nawet jedyny zamieszczony w podręczniku biogram filozofki – Edyty Stein.

Życiorys ten składa się w całości z siedmiu zdań, jest więc, co charakterystyczne, najkrótszym z podręcznikowych biogramów. Uczeń/uczennica dowiaduje się z niego, że filozofka 1) urodziła się w rodzinie żydowskiej; 2) napisała rozprawę doktorską pod kierunkiem E. Husserla; 3) przeszła na katolicyzm; 4) wstąpiła do klasztoru i zmieniła imię; 5) nadal zajmowała się jednak filozofią; 6) zginęła w obozie zagłady w Auschwitz; 7) została kanonizowana przez Jana Pawła II. Zauważmy, że dwie z siedmiu przytoczonych informacji dotyczą w istocie mężczyzn, którzy

odegrali w życiorysie myślicielki nader ważną rolę: jeden z nich uczynił ją filozofką, a drugi katolicką świętą. Dwie dalsze dotyczą wydarzeń, które nie zależały zupełnie od jej woli: narodzin i śmierci. Biogram nie wspomina natomiast o dwóch napisanych przez Stein rozprawach habilitacyjnych, które zostały odrzucone ze względu na jej płeć przez złożone wyłącznie z mężczyzn uniwersyteckie gremia.

Stein jest jedyną filozofką, której poglądy zostały omówione przez autorów podręcznika. Sposób, w jaki je przedstawiono, określić można jako wysoce osobliwy. Połowę poświęconego Stein półtorastronicowego podrozdziału stanowi bowiem – wstawiona w jego połowie – prezentacja poglądów Maxa Schelera, który występuje jako krytyk sformułowanej przez nią koncepcji wczucia (empatii). Następnie autorzy przechodzą do prezentacji innych poglądów Stein, pozostawiają polemikę z Schelerem bez słowa komentarza. Jest to jedyny w podręczniku przykład tego rodzaju jukstapozycji: żaden z omawianych autorów nie został potraktowany równie obcesowo. Być może przyczyna, dla której autorzy postąpili w taki sposób jest banalna – poglądy Schelera, w odróżnieniu od poglądów Stein, znajdują się w podstawie programowej. Rezultaty są jednak opłakane, czytelnik/czytelniczka może bowiem łatwo odnieść wrażenie, że prezentacja poglądów filozofki stanowi jedynie pretekst dla zapoznania ucznia/uczennicy z poglądami filozofa.

Sposób, w jaki autorzy potraktowali życie i poglądy niemieckiej myślicielki, ma szczególne znaczenie dla wymowy całego podręcznika. Stein jest w zasadzie jedyną uprawiającą filozofię kobietą, o której istnieniu może dowiedzieć się czytelnik/czytelniczka, jej obecność w czysto męskim środowisku nosi zatem znamiona tokenizmu. W tym kontekście, komunikat zawarty w poświęconym jej podrozdziale może zostać odczytany następująco: kobieta zajmująca się filozofią podejmuje działalność ekskluzywnie męską, a jej dzieła i poglądy mogą zasługiwać na uwagę wyłącznie wtedy, gdy mężczyźni uznają, że są one interesujące z punktu widzenia toczonych przez nich sporów teoretycznych.

2.2. Analiza jakościowa ilustracji – kobieta jako ozdobnik i alegoria

Aż 43,1% procent postaci kobiecych, które pojawiają się w podręczniku, pojawia się na samodzielnych, tj. niezintegrowanych z tekstem głównym ilustracjach. W wielu przypadkach czytelnikowi/czytelniczce trudno określić zamysł, jaki stał za wyborem takiego a nie innego wizerunku. Wydaje się, że większość z nich pełni funkcję (1) ozdobnika lub (2) alegorii.

Do kategorii pierwszej zaliczyć można ilustracje umieszczone obok tekstu, z którym związek jest niejasny. Najczęściej są to reprodukcje dzieł malarskich opatrzone niełączącym się z nimi w żaden łatwo dostrzegalny sposób komentarzem, nawiązującym mniej lub bardziej luźno do omawianych w określonym podrozdziale treści. Być może jedynym kryterium doboru były w ich przypadku walory estetyczne.

Do kategorii drugiej można zaliczyć ilustracje, na których przedstawione są obrazowo omawiane w tekście pojęcia. Również w tym przypadku autorzy chętnie posługują się reprodukcjami malarstwa, sięgają jednak także po schematy poglądowe lub fotografie pozbawione większych walorów artystycznych.

Z punktu widzenia niniejszej analizy szczególnie interesujące są ilustracje, które zaliczyć można do drugiej z wyróżnionych grup. Należące do niej wizerunki kobiet pełnią często rolę alegorii piękna – wśród nich wymienić można reprodukcję portretu Giocondy oraz trzy różne wizerunki Wenus. W innych przypadkach postaci kobiece reprezentują: wolność (obraz *Wolność wiodąca lud na barykady* Eugène'a Delacroix), sztuki piękne, a nawet arystotelesowskiego Pierwszego Poruszyciela. Postacie kobiece pojawiają się też dwukrotnie w roli alegorii opiekuńczości i troski: zdjęcia obrazujące te pojęcia przedstawiają wolontariuszki opiekujące się starszymi osobami. Na uwagę zasługuje ponadto fotografia przedstawiająca obarczoną kolorowymi torbami kobietę, mającą symbolizować istotę konsumpcjonizmu, tzn. zniewolenie człowieka przez fałszywe potrzeby. Stosunkowo często na przedstawiających kobiety dziełach malarskich pojawia się kobieca nagość. Dotyczy to wprawdzie tylko 7 przedstawień, wobec znikomej obecności kobiet w całym podręczniku oznacza to

jednak 13,7% postaci kobiecych w ogóle i 31,8% postaci kobiecych występujących na ilustracjach.

Wizerunki mężczyzn zaliczające się do drugiej kategorii najczęściej występują jako alegorie filozofa lub uczonego (6 różnych wizerunków). W pozostałych przypadkach symbolizują zwykle cechy takie jak szlachetny upór (wizerunek Syzyfa), ciekawość poznawcza (mężczyzna w pozie zwycięzcy spoglądający na gwiazdy), pracowitość zmierzająca do podporządkowania sobie natury (grupa inżynierów i robotników na obrazie Henryka Strażewskiego). Jedyny przypadek, w którym postać męska jest przedstawiona jako jednoznacznie bierna to wizerunek zblazowanego mężczyzny mający symbolizować postawę sceptyczną. Ponadto mężczyzna bywa przedstawiany jako alegoria człowieka w ogóle. Do tego ostatniego rodzaju należy zaliczyć przynajmniej trzy wizerunki: 1) reprodukcję *Człowieka Witruwiańskiego* Leonarda da Vinci, 2) reprodukcję *Stworzenia człowieka* Michała Anioła, 3) schemat poglądowy przedstawiający system platoński. Na ostatniej z wymienionych ilustracji idea człowieka przedstawiona jest jako mężczyzna w stroju biznesowym. Na marginesie warto wspomnieć o tym, że atrybutem często spotykanym na wizerunkach mężczyzn jest zarost, a w szczególności stereotypowo wiązana z wizerunkiem filozofa broda, która pojawia się na 21 wizerunkach. Jak widać – wbrew przysłowiu – broda dość często czyni filozofa.

Zamieszczone w podręczniku wizerunki mężczyzn i kobiet uzupełniają zatem i wzmacniają jego podstawowy przekaz: filozofia to działalność typowo i wyłącznie męska. Wzorem filozofa (i szerzej – uczonego) jest mężczyzna; mężczyzna stanowi też w ramach podręcznika wzorcową formę człowieczeństwa. Zamieszczone wizerunki kobiet nie mają na ogół nic wspólnego z uprawianiem filozofii ani żadnej w ogóle aktywności intelektualnej; niekiedy zaś (jak w wypadku zdjęcia opiekunek wolontariuszek czy „ofiary konsumeryzmu") kojarzą się jednoznacznie ze sferami życia stereotypowo wiązanymi z kobiecością. Ponadto, przedstawione na nich postacie są często alegoriami *sensu stricto*: obrazują pojęcia abstrakcyjne, którymi zajmują się filozofowie, takie jak piękno, wolność, empatia. Kobieta jest w tym przypadku sprowadzona do roli biernego przedmiotu męskiego zainteresowania.

3. Podsumowanie i rekomendacje

We wstępie omawianego podręcznika autorzy zwracają się do uczniów i uczennic następująco:

> **Mamy nadzieję, że niniejszy podręcznik stanie się dla Was pomocą, dzięki której będziecie mogli wkroczyć w pasjonujący świat filozofii, a wszelkie napotkane trudności potraktujecie jako zagadkę domagającą się wyjaśnienia[6].**

Intencja ta jest godna pochwały, należy jednak zauważyć, że w świetle dokonanej analizy przedstawiony w omawianym podręczniku „pasjonujący świat filozofii" jawi się jako świat ekskluzywnie męski. Obraz ten odpowiada w dużej mierze prawdzie historycznej, celem edukacji szkolnej nie powinno być jednak utrwalanie tego stanu rzeczy, lecz przeciwnie: zainteresowanie uprawianiem filozofii uczniów i uczennic.

Treść podręcznika jest przesycona tradycyjną (by nie rzec – archaiczną) koncepcją podziału sfer ludzkiej aktywności, w myśl której działalność intelektualna zarezerwowana jest dla mężczyzn. Obecność postaci kobiecych ma zazwyczaj charakter czysto przygodny. Zarówno większość wzmianek matkach, żonach, siostrach i kochankach filozofów zawartych w ich biogramach, jak i przedstawiające kobiety ilustracje z kategorii „ozdobników" nie służą w żaden istotny sposób poszerzeniu wiedzy uczennic i uczniów na temat samej filozofii. Owszem, każdy filozof miał matkę, niektórzy mieli też siostry, żony, a nawet córki. Owszem, malarze wszystkich epok chętnie portretowali piękne kobiety. Prezentowanie kobiet wyłącznie lub niemal wyłącznie w roli członków rodziny i obiektów estetycznych prowadzi jednak do wytworzenia u odbiorcy/odbiorczyni przekonania, że kobiecość i filozofia to dwa nieprzystające do siebie pojęcia.

Opisane pęknięcie sięga w istocie znacznie głębiej. W ramach prezentowanego w podręczniku obrazu świata, mężczyzna jest jedynym sprawcą duchowego i intelektualnego rozwoju ludzkości, jedynym podmiotem, który odpowiada za zmiany zachodzą-

6. M. Gajewska, K. Sobczak, *Filozofia*, s. 9.

ce w owej sferze. Kobieta, jeżeli nie jest biernym widzem lub statystą, relegowana bywa do pełnienia roli alegorii rozważanego przez filozofów abstrakcyjnego pojęcia. Mamy tu do czynienia z wyrafinowaną formą uprzedmiotowienia, w ramach której kobieta nie może być podmiotem filozofującym, może jednak symbolicznie reprezentować przedmiot jego zainteresowania.

W świetle zawartych w podręczniku treści obraz filozofa można zrekonstruować następująco: jest to mężczyzna, przedstawiciel rasy białej, często brodaty, należący do ścisłej elity intelektualnej. Głosi on swoje oryginalne poglądy i toczy z innymi mężczyznami filozofami dyskusje teoretyczne o fundamentalnym znaczeniu dla naszego rozumienia świata. Kobieta, która jest w stanie znaleźć się w tym ekskluzywnym gronie, jest postacią absolutnie wyjątkową, a rola, jaką będzie w nim pełnić, zależy wyłącznie od tego, czy jej poglądy zyskają uznanie w oczach filozoficznych wielkich mistrzów. Musi więc liczyć się z tym, że prawdopodobnie spotka ją marginalizacja.

Powyższą perspektywę trudno uznać za zachęcającą z punktu widzenia rozważających podjęcie nauki filozofii uczennic. Jeżeli filozofia ma stać się dla nich interesująca, należy zerwać z wszechobecnym w omawianym podręczniku androcentryzmem. Dokonana analiza pozwala na sformułowanie w tym zakresie następujących wytycznych:

1. **Wprowadzenie równego wartościowania roli kobiet i mężczyzn w życiu intelektualnym omawianych epok historycznych**. Należy przyznać, że wkład kobiet w rozwój filozofii był – aż do początków XX stulecia – skrajnie ograniczony z uwagi na ich pozycję społeczną. Nie zmienia to jednak faktu, że niektórym z nich udało się zostawić w historii filozofii trwały ślad: jest to np. przypadek wspomnianych w niniejszym raporcie Damaris Cudworth, Hariett Tylor i Elżbiety Czeskiej. Umieszczenie w tekście nawet krótkich, jednozdaniowych wzmianek na temat odegranej przez nie roli sprawiłoby, że „pasjonujący świat filozofii" stałby się z punktu widzenia czytelnika i czytelniczki nieco mniej androcentryczny. To samo – *a fortiori* – odnosi się do wzmianek o filozofkach cieszących się większym uznaniem wśród historyków dyscypliny. Nawet najkrótsza informacja o ich poglądach byłoby w tym przypadku cenna jako sygnał o treści: kobieta może z powodzeniem zajmować się filozofią.

2. **Przyjęcie jednakowych wytycznych w zakresie prezentacji poglądów filozofów obojga płci**. W przypadku podręcznika obejmującego swym zakresem cały program nauczania dla czwartego etapu edukacyjnego trudno wymagać od autorów znaczniejszego poszerzenia zakresu omawianych zagadnień o dzieła i poglądy autorów, którzy nie mieszczą się w ministerialnym kanonie. Tym bardziej trudno domagać się wprowadzenia szerokiej reprezentacji filozofek. Skoro jednak autorzy podręcznika decydują się przedstawić uczniowi życie i dzieło jednej lub kilku z nich, wiadomości te powinny być traktowane w ten sam sposób jak analogiczne informacje na temat filozofujących mężczyzn. Niekorzystne skutki nieprzestrzegania tej zasady zostały przedstawione powyżej na przykładzie podrozdziału poświęconego Edycie Stein.

3. **Zwiększenie liczby tekstów źródłowych autorstwa kobiet**. Zakres literatury obowiązkowej, z którą musi zapoznać się uczeń, został ściśle określony w ramach programowych przedmiotu. Autorzy podręcznika zdecydowali się jednak na dodanie do niego płyty CD zawierającej materiały pomocnicze, dzięki czemu, zgodnie z ich sugestią, czytelnik/czytelniczka zyskać miał/a „możliwość wyboru materiałów do analizy i interpretacji a także do samodzielnego poszukiwania informacji"[7]. W ten sposób stało się możliwe udostępnienie uczniowi/uczennicy zainteresowanemu/zainteresowanej poszerzeniem swojej wiedzy tekstów filozoficznych i literackich spoza kanonu ustalonego przez ministerstwo. Z uwagi na pojemność nośnika można było zamieścić na nim niemal dowolną ilość tekstów, dając w ten sposób zainteresowanym przedmiotem uczennicom i uczniom możliwość zapoznania się z autorami/autorkami, którzy nie figurują w programowym minimum. Można było, na przykład, zamieścić fragment któregoś z tekstów Edyty Stein w charakterze uzupełnienia poświęconego jej podrozdziału: autorzy nie skorzystali

7. *Ibidem.*

jednak z tej możliwości, tym samym nie pozwalając filozofce na przemówienie własnym głosem. Można też było z łatwością uzupełnić zakres dostępnych na płycie tekstów o większą liczbę napisanych przez kobiety tekstów literackich lub dokonanych przez współczesne filozofki analiz dorobku klasyków filozofii. Każde z tych rozwiązań byłoby uzasadnione merytorycznie, a jednocześnie pozwoliłoby, przynajmniej w pewnym stopniu, zakwestionować wizję filozofii jako obszaru aktywności intelektualnej zarezerwowanego dla mężczyzn.

4. **Wyrównanie proporcji pomiędzy autorami i autorkami na listach polecanej literatury uzupełniającej**. Sytuacja, w której filozofia była dziedziną uprawianą wyłącznie przez mężczyzn, należy obecnie do przeszłości. Listy literatury uzupełniającej powinny odzwierciedlać ten stan rzeczy.

5. **Dobór materiału ilustracyjnego wychodzącego poza perspektywę androcentryczną**. Nie istnieje żaden powód, dla którego na zamieszczonej w podręczniku do filozofii ilustracji w roli ideału uczonego musi występować renesansowy astronom, a nie, na przykład, współczesna uczona pracująca w laboratorium. W roli opiekuna osoby starszej, wolontariusza w hospicjum lub ofiary konsumeryzmu wystąpić może równie dobrze kobieta, jak i mężczyzna. Przykłady tego rodzaju można mnożyć: ważne jest, by mieć świadomość tego, że dobór materiału ilustracyjnego nie jest decyzją czysto estetyczną. Uczeń lub uczennica, która otworzy podręcznik do filozofii i zacznie go przeglądać, skoncentruje się zapewne na obrazkach, za ich pośrednictwem wyrabiając sobie pierwszą opinię na temat „pasjonującego świata filozofii". ◀

Bibliografia

Audi R. (red.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy. Second Edition*, Cambridge: Cambridge Univeristy Press, 1999.

Bunnin N., Yu J., *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*, Oxford: Blackwell, 2004.

Haslanger S., *Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (Alone)*, "Hypatia. A Journal of Feminist Philosophy" 2008, nr 2, 210-223.

Hutchison K., Jenkins F. (red.), *Woman in Philosophy. What Needs to Change?* Oxford: Oxford University Press, 2013.

Lloyd G., *The Man of Reason. 'Male' & 'Female' in Western Philosophy*, London: Routledge, 2004.

Proudfoot M., Lacey A. R., *The Routledge Dictionary of Philosophy. Fourth Edition*, London-New York: Routledge, 2010.

11 Biogramy autorek i autorów raportu

Ernest Bielinis, dr inż. – badacz oraz wykładowca akademicki. Powiązany z dwoma polskimi ośrodkami naukowymi: Uniwersytetem Przyrodniczym w Poznaniu oraz Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. W Poznaniu studiował dwie dziedziny: biologię stosowaną oraz gospodarkę leśną, przy czym z drugiej w 2013 roku uzyskał z wyróżnieniem tytuł doktora. Obecnie zatrudniony jest na stanowisku adiunkta w Katedrze Leśnictwa i Ekologii Lasu w Olsztynie. W ostatnich kilku latach swoje działania badawcze systematycznie poszerza o doświadczenia w dziedzinie nauk humanistycznych.

Lidia Bielinis, mgr – doktorantka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych UWM w Olsztynie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki z pogranicza etnografii oraz fenomenologii, szczególnie w zakresie myślenia kreatywnego oraz pedagogiki twórczości. Aktualnie wdraża się w tematykę potencjalnych szans i zagrożeń, jakie niesie ze sobą użytkowanie aplikacji w urządzeniach mobilnych przez nowe pokolenie ludzi, które profesor Howard Gardner określa jako „App Generation". Entuzjastka edukacji językowej, jest autorką programu zajęć artystyczno-ruchowych w języku angielskim dla dzieci, powstałego w oparciu o założenia teorii inteligencji wielorakich. W praktyce akademickiej prowadzi zajęcia z przedmiotów: „Metodyka animacji społeczno-kulturalnej" oraz „Kompetencje profesjonalne pedagoga szkolnego". Jej pasją są podróże oraz poszukiwanie alternatyw dla edukacji.

Barbara Biskup, mgr – absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, doktorantka na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, organizatorka wydarzeń związanych z tematyką praw człowieka (dyskusje, warsztaty, szkolenia antydyskryminacyjne, festiwale filmowe: między innymi Objazdowa Edycja Festiwalu WATCH DOCS Prawa Człowieka w Filmie), działaczka w organizacjach pozarządowych. Obecnie przebywa na rocznym stażu wolontariackim w MONAliesA Frauenbibliothek/Genderbibliothek w Lipsku (www.monaliesa.wordpress.com). Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień (nie)obecności kategorii *gender* w edukacji, pedagogiki krytycznej oraz wykorzystania dramy w działaniach edukacyjnych.

Marzena Buchnat, dr (UAM) – absolwentka Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na kierunkach: pedagogika i socjologia. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania naukowe skupione są wokół wspierania rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i podnoszeniu jakości ich edukacji. Współautorka publikacji: *Nieznane? Poznane. Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi* (Poznań 2011); *Zbieram Poszukuję Badam. W przedszkolu* (Poznań 2011).

Natalia Buchowska, dr (UAM) – doktor nauk prawnych, adiunkt Zakładzie Prawa Międzynarodowego i Organizacji Międzynarodowych na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, wykładowczyni Erasmus Intensive Programme "INTERNATIONAL PROTECTION OF HUMAN RIGHTS-InterPro", w Wilnie. Specjalizuje się w prawie międzynarodowym publicznym, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki organizacji międzynarodowych, zwyczaju międzynarodo-

wego oraz ochrony praw kobiet. Obecnie swoje zainteresowania badawcze kieruje w stronę zależności pomiędzy stereotypami płci a realizacją praw kobiet, problematyki bezpieczeństwa kobiet oraz dostępu kobiet do wymiaru sprawiedliwości. Autorka m.in. publikacji: *Stereotypy oparte na płci a dyskryminacja kobiet – aspekty prawnomiędzynarodowe* oraz *Relacja między realizacją praw kobiet a stereotypami płci w świetle standardów ONZ i Unii Europejskiej*, a także publikacji dotyczących kompetencji prawotwórczych organizacji międzynarodowych.

Justyna Budzińska, dr – historyk sztuki i adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Historii Instytutu Historii UAM w Poznaniu. Autorka książki „Źródło ikonograficzne w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie zbiorów muzeów wielkopolskich" (2014) i współredaktorka pracy zbiorowej „Współczesna edukacja historyczna. 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 wykłada metodologię badań pedagogicznych i wiedzę o książce dla dzieci.

Iwona Chmura-Rutkowska, dr (UAM) – pedagożka, socjolożka. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Socjologii Edukacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM oraz wykładowczyni Gender Studies na UAM. Naukowo zajmuje się krytyczną analizą codzienności w instytucjach edukacyjnych: w jej jawnym i ukrytym aspekcie, funkcjami i skutkami oraz mechanizmami wykluczającymi i reprodukującymi nierówności edukacyjne i społeczne. Szczególnie interesuje się problemem treningu socjalizacyjnego i praktyk edukacyjnych wzmacniających stereotypy związane z płcią. Autorka publikacji dotyczących kulturowych i społecznych uwarunkowań kształtowania(się) tożsamości rodzajowej, problemu przemocy oraz krytycznych analiz dyskursu kobiecości i męskości w kulturze popularnej, programach szkolnych i potocznych narracjach. Współautorka książek *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne* (z J. Ostrouch, Kraków 2007) oraz *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (z E. Głowacką–Sobiech i I. Skórzyńską, Poznań 2015). Współredaktorka tomu *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej* (z E. Głowacką–Sobiech i I. Skórzyńską, Kraków 2013). Kierowniczka projektu badawczego dotyczącego rówieśniczej przemocy motywowanej stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią w codziennych doświadczeniach polskich gimnazjalistów i gimnazjalistek. Koordynatorka ogólnopolskiego interdyscyplinarnego projektu badawczego „Gender w Podręcznikach" oraz projektu społecznego „Taisa", którego celem jest wspieranie edukacji i poprawy jakości życia dzieci romskich imigrantów. Recenzentka do spraw równości rządowych podręczników „Nasz elementarz" i „Nasza szkoła" dla klas 1-2.

Mariola Chomczyńska-Rubacha, prof. dr hab. (UMK) – kieruje Katedrą Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Prowadzi badania empiryczne w zakresie gender studies, edukacji seksualnej, rozwoju tożsamości płciowej, dyskryminacji w edukacji, przekazów dotyczących płci w podręcznikach szkolnych. Prowadziła szkolenia w MEN dla rzeczoznawców podręczników szkolnych. Związana z Kongresem Kobiet jako prowadząca panele tematyczne. Na Polskim Zjeździe Pedagogicznym w 2010 kierowała pracami sekcji poświęconej podręcznikom szkolnym i jako redaktorka naukowa opublikowała książkę: *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. (Kraków 2011). Wystąpiła także w roli ekspertki na konferencji Biura Regionalnego WHO dla Europy na temat standardów edukacji seksualnej w Europie (2013). Jest autorką licznych książek poświeconych perspektywie *gender* w edukacji: „Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne" (Lublin 2002); „Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju" (Warszawa 2011); „Rodzicielstwo. Między wiedzą a intuicją" (Kraków 1999); „Podróż w nieznane. O miłości seksie i rodzinie" (Warszawa 1997); „Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej" (Kraków 2007). Jest też redaktorką naukową cyklu wydawniczego dotyczącego płci kulturowej i edukacji rodzajowej: „Płeć i rodzaj w edukacji" (2005); „Role płciowe. Kultura i edukacja" (2006); „Role płciowe. Rozwój i socjalizacja" (2006); „Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową" (2007) – wszystkie wydane przez Wydawnictwo WSHE w Łodzi. Ponadto napisała kilkadziesiąt artykułów, m.in. „Ukryte przekazy w podręcznikach edukacji seksualnej" („Forum Oświatowe" 2/2000); „Wstępna edukacja nauczycieli w perspektywie feministycznej" („Kultura i Edukacja" 2/2010); „Standardy rozwojowe edukacji seksualnej" („Studia Edukacyjne" 12/2010); „Szkoła i dyskryminacja ze względu na płeć w pespektywie krytycznej socjologii edukacji" („Kultura i Edukacja" 1/2011); „Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa" („Kultura i Edukacja" 4/2012); „Gender Schemas and Stress – Coping Styles" („The New Educational Review" 3/2012).

Magdalena Cuprjak, dr – adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu, w Katedrze Metodologii Badań Pedagogicznych. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień metodologicznych, szczególnie w zakresie badań etnograficznych oraz analiz jakościowych, ale również o charakterze ilościowym. Interesują mnie kwestie związane z konstruowaniem tożsamości w okresie adolescencji oraz we wczesnej dorosłości. Od kilku lat, szczególnym terenem badań jest gimnazjum, w tym szeroko pojęty obraz gimnazjalistki i gimnazjalisty.

Natalia Cybort, mgr – absolwentka pedagogiki oraz doktorantka w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Absolwentka Studiów Podyplomowych w zakresie *Gender* na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą pedagogiki rodzaju, szczególnie zagadnienia reprezentacji umysłowych płci uczniów i uczennic oraz reprodukowania stereotypów związanych z płcią w szkole.

Izabela Cytlak, dr (UAM) – pedagog specjalny. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zastępczyni kierownika Podyplomowych Studiów Zarządzania Oświatą, WSE UAM. Jej zainteresowania naukowe oraz badawcze koncentrują się wokół problematyki jakości życia, edukacji i zatrudnienia w perspektywie procesów integracji i wykluczenia społecznego. Inny, ważny przedmiot zainteresowań naukowych stanowi przedsiębiorczość oraz jej wpływ na kształtowanie jakości życia. Autorka licznych publikacji z zakresu niepełnosprawności, współautorka ekspertyzy dotyczącej problemów przygotowania, przeprowadzenia i oceny wyników egzaminów zewnętrznych dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Współpracowała i nadal współpracuje przy projektach na rzecz jakości i dostępności szkolnictwa wyższego, wsparcia aktywizacji zawodowej

i społecznej osób z niepełnosprawnościami na rynku pracy czy aktywizacji społecznej seniorów. Od 2007 roku współpracuje z InQbatorem Poznańskiego Parku Naukowo Technologicznego Fundacji UAM, PreInkubatorem Akademickim UAM przy projektach wspierających przedsiębiorczość akademicką.

Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. (US) – pedagog, kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Council for Doctoral Education (EUA CDE), European Leisure and Recreation Association (ELRA), oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (wiceprzewodnicząca w kadencjach 2007-11 i 2011-14). Autorka wielu artykułów i książek pisanych z perspektywy emancypacyjnej teorii edukacji i pedagogiki krytycznej. Ważniejsze prace: *Między dostosowaniem a zmianą; elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (Szczecin 1994), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (Toruń 1997); *Niepokoje współczesnej młodzieży. W świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych* (Kraków 1997); *Gdy po nauce mamy wolny czas...szczecińskie szkoły podstawowe wobec prawa dziecka do wypoczynku i zabawy* (Szczecin 1997), *Daleko od... szansy. Decyzje edukacyjne młodzieży wiejskiej* (Szczecin 1999), *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej: perspektywa pedagogiczn* (Szczecin 2002), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (Gdańsk 2006). Redaktorka tomu: *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego* (Szczecin 1996), współredaktorka (wraz z Marią Dudzikową) pięciotomowej serii *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (Gdańsk, 2007–2010) oraz redaktorka tomu *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej* (Kraków 2013).

Joanna Dec-Pietrowska, dr (UZG) – absolwentka pedagogiki terapeutycznej WSP w Zielonej Górze oraz podyplomowych studiów wychowania seksualnego UW. Pracuje jako adiunkt w Katedrze Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jest certyfikowaną trenerką

edukatorów seksualnych oraz certyfikowaną edukatorką w zakresie psychospołecznych aspektów epidemii HIV/AIDS. Od wielu lat teoretycznie i praktycznie zajmuje się streetworkingiem i działa w Stowarzyszeniu Na Rzecz Promocji Zdrowia i Innych Zagrożeń Społecznych „TADA" oraz w Towarzystwie Rozwoju Rodziny. Jest członkinią wielu międzynarodowych fundacji i organizacji pozarządowych, m.in. Zarządu Głównego Rejonu Europejskiego Międzynarodowej Federacji Planowanego Rodzicielstwa (IPPF), gdzie od 2011 roku piastuje urząd Prezydenta Rejonu Europejskiego IPPF. Od 2001 roku bierze udział w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych jako koordynatorka lub ich realizatorka. Jest autorką publikacji dotyczących edukacji i wychowania seksualnego, zjawiska prostytucji, streetworkingu oraz profilaktyki HIV/AIDS. Współautorka (wraz z dr Agnieszką Walendzik-Ostrowską) książki: *Pozytywne życie. O profilaktyce HIV/AIDS dla edukatorów* (Kraków 2012). Jej zainteresowania naukowe oraz praca badawcza skupiają się wokół zagadnień dotyczących zdrowa seksualnego i reprodukcyjnego, edukacji seksualnej, zjawiska prostytucji, profilaktyki HIV/AIDS, handlu ludźmi oraz *gender*.

Alicja Długołęcka, dr (AWF Warszawa) – pedagożka, doktor nauk humanistycznych. Pracuje na stanowisku adiunkta na w Katedrze Psychospołecznych Podstaw Rehabilitacji i Bioetyki Wydziału Rehabilitacji AWF w Warszawie, gdzie prowadzi zajęcia z podstaw psychoterapii i rehabilitacji seksualnej. Od wielu lat zajmuje się edukacją psychoseksualną – prowadzi szkolenia dla specjalistów i młodzieży, warsztaty dla kobiet, jest wykładowczynią na Podyplomowych Studiach Wychowania Seksualnego i Podstaw Psychoterapii. Autorka licznych książek i artykułów z tego zakresu, m.in. monografii *Edukacja seksualna* (Warszawa 2005, współautor: Zbigniew Lew-Starowicz), pierwszej w Polsce naukowej książki poświęconej homoseksualnym kobietom *Pokochałaś kobietę* (Warszawa 2005), książki dla młodzieży *Zwykła książka o tym skąd się biorą dzieci* (Warszawa 2012). Swoją pracę naukową i popularyzatorską poświęca profilaktyce

zaburzeń psychoseksualnych, szeroko rozumianej edukacji seksualnej i propagowaniu „zdrowia seksualnego".

Maciej Duda, dr (UAM) – doktor nauk humanistycznych, trener antydyskryminacyjny, pracownik naukowy Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 związany z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wykładowca Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM, w 2012 roku wykładowca w ramach Podyplomowego studium *Gender mainstreaming* przy Instytucie Badań Naukowych PAN Warszawa. Autor artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz książki *Polskie Bałkany. Proza postjugosłowiańska w kontekście feministycznym, genderowym i postkolonialnym. Recepcja polska* (2013). Aktualnie prowadzi badania w ramach projektu „Publicystyczna i prozatorska działalność mężczyzn na rzecz polskich ruchów emancypacyjnych i feministycznych w latach 1842–1939" (NCN Fuga 3). Od 2008 współpracuje z organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami prowadzącymi projekty dofinansowane przez Unię Europejską. Pełni funkcję doradcy oraz eksperta ds. równości szans w realizowanych projektach. Od sześciu lat prowadzi autorskie warsztaty z zakresu zarządzania różnorodnością, antymobbingu oraz szkolenia z zakresu zasady równości szans kobiet i mężczyzn. W ramach szkoleń i praktyki trenerskiej aspekty równościowe łączy z szerszą perspektywą komunikacji interpersonalnej.

Monika Frąckowiak-Sochańska, dr (UAM) – absolwentka socjologii i psychologii na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Badań Problemów Społecznych i Pracy Socjalnej w Instytucie Socjologii UAM. Członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości oraz wykładowczyni Gender Studies na UAM (www.gender.amu.edu.pl). Autorka publikacji z zakresu socjologii gender – m.in. monografii *Preferencje ładów normatywnych w postawach kobiet wobec wartości w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (Poznań 2009), współredaktorka (wraz z Sabiną Królikowską) pracy *Kobiety w polskiej transformacji 1989-2009. Podsumowania, interpretacje, prognozy* (Toruń 2010) oraz przekładów tekstów Betty Friedan opublikowanych w tomie *Teorie wywrotowe. Antologie przekładów* pod red. Agnieszki Gajewskiej (Poznań 2012). Jej zainteresowania badawcze koncentrują się także wokół procesów społecznego konstruowania kategorii zdrowia i chorób / zaburzeń psychicznych oraz społecznych uwarunkowań zdrowia psychicznego.

Edyta Głowacka-Sobiech, dr hab. (UAM) – pedagożka i historyczka pracująca w Zakładzie Historii Wychowania WSE UAM. Jej zainteresowania naukowe ogniskują się wokół metodologii historii, historii wychowania XIX i XX wieku i charyzmatycznych wychowawców oraz pedagogów, dziejów organizacji dziecięco–młodzieżowych ze szczególnym uwzględnieniem historii polskiego skautingu, dziejów i edukacji kobiet i szeroko pojętej tematyce genderowej w historii. Autorka wielu publikacji, między innymi: *Twórcy polskiego skautingu – Olga i Andrzej Małkowscy* (Poznań 2003), *Harcerstwo w Polsce w latach 1944-1990* (Poznań 2013) oraz redaktorka (wspólnie z J. Gulczyńską) tomu *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej* (Poznań 2010), współredaktorka (z I. Chmurą – Rutkowską i I. Skórzyńską) pracy: *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej* (Kraków 2013) oraz współautorka monografii (z I. Chmurą – Rutkowską i I. Skórzyńską) *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum* (Poznań 2015). Członkini Rady Programowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Płcią i Tożsamością Kulturową UAM oraz wykładowczyni Gender Studies na UAM. Studentka romanistyki.

Karol Górski – dziennikarz „Gazety Jarocińskiej" i portalu jarocinska.pl, polonista i technik informatyk. Prowadzi warsztaty dziennikarskie dla młodzieży. Jego naukowe zainteresowania skupiają się głównie wokół takich zagadnień, jak metodyka nauczania języka polskiego i językowa dyskryminacja kobiet w polszczyźnie oraz wizerunek kobiet w komiksie. W wolnym czasie

zajmuje się prawem dostępu do informacji oraz doradzaniem organizacjom pozarządowym w zakresie efektywnego wykorzystania nowych technologii.

Monika Grochalska, dr – pedagog i *coach*, pracuje jako adiunkt w Pracowni Badań nad Rodziną i Nierównościami Społecznymi na Wydziale Nauk Społecznych UWM w Olsztynie. Zajmuje się problematyką nierówności społecznych, zwłaszcza ze względu na płeć. Autorka publikacji z pogranicza pedagogiki, socjologii i studiów genderowych, w tym monografii *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej* (Kraków 2011). Kierowniczka projektu badawczego Kobiety w związkach intymnych. Studium empiryczno-krytyczne finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki. Jest współzałożycielką i prezeską Stowarzyszenia Kofe(m)ina zajmującego się promowaniem różnorodności i wcielaniem w życie idei równości szans (www.kofemina.pl). Posiada duże doświadczenie w prowadzeniu szkoleń i warsztatów o tematyce genderowej i antydyskryminacyjnej, a także w zakresie działań projektowych organizacji non-profit.

Anna Gulczyńska, dr – psycholog, coach. Pracuje na stanowisku adiunkta w Pracowni Edukacji Zdrowotnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka publikacji dotyczących zdrowia i seksualności człowieka. Jej zainteresowania naukowe oraz praca badawcza koncentrują się wokół edukacji seksualnej oraz tematyki rodzinnej. Od ponad 10 lat prowadzi indywidualną praktykę, w zakresie poradnictwa, terapii i *coachingu* w Poradni Psychosomatycznej w Poznaniu. Jako terapeuta pracuje głównie z osobami przejawiającymi zaburzenia spowodowane stresem oraz mającymi trudności w przechodzeniu przez rozwojowe i nienormatywne kryzysy. Jako coach inspiruje klienta do poszukiwań, odkrywania zdolności, rozwijania potencjału i osiągania postawionych celów.

Judyta Gulczyńska, mgr – absolwentka filologii polskiej ze specjalnością krytycznoliteracką Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Daria Hejwosz-Gromkowska, dr (UAM) – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej obszar zainteresowań naukowych skupia się głównie wokół szkolnictwa wyższego, edukacji i stratyfikacji społecznej, wychowania obywatelskiego.

Barbara Jankowiak, dr – psycholog, psychoterapeuta, pedagog, socjoterapeuta, trener, adiunkt w Zakładzie Promocji Zdrowia i Psychoterapii na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się działalnością naukową, prowadząc badania naukowe w obszarze relacji partnerskich, postaw społecznych, promocji zdrowia (ze szczególnym uwzględnieniem zdrowia seksualnego) oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Posiada doświadczenie praktyczne w zakresie psychoterapii (prowadzi psychoterapię w gabinecie prywatnym i w placówkach opiekuńczo-wychowawczych) oraz szkoleń i treningów interpersonalnych.

Joanna Jarmużek, dr (UAM) – psycholog, pedagog, trenerka, pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest współautorką programów szkoleniowych dla pracowników socjalnych: Specjalizacja I stopnia dla Pracowników Socjalnych, Asystent Rodziny oraz Specjalizacja Organizator Pomocy Społecznej, w ramach których prowadzi warsztaty dotyczące rozwoju umiejętności interpersonalnych oraz przeciwdziałania zjawisku wypalenia zawodowego. Prowadzi również szkolenia z zakresu rozwoju umiejętności społecznych, komunikacji społecznej oraz treningi asertywności oraz kreatywności. Jako psycholog a zarazem rodzic dzieci z wadą serca od lat współpracuje

z Fundacją Serce Dziecka oraz Fundacją Lux Cordis z Luksemburga. Autorka licznych publikacji dotyczących jakości życia, przedsiębiorczości, niepełnosprawności, salutogenezy oraz rozwoju umiejętności społecznych. Zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą problematyki stresu życiowego, poczucia koherencji w kontekście uruchamiania odpowiednich zasobów osobistych i społecznych, rozwoju podmiotowości i intencjonalności osoby oraz manipulacją i perswazją w życiu społecznym, mediach, polityce i biznesie.

Karolina Kizińska, dr – absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na kierunkach kulturoznawstwo oraz edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz podyplomowych Gender Studies na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Doktoryzowała się w Zakładzie Badań nad Kulturą Artystyczną na Wydziale Nauk Społecznych UAM. Redaktorka czasopisma internetowego o muzyce MEAKULTURA (meakultura.pl). Stypendystka Fulbrighta na Wydziale Muzyki w University of California, Berkeley w 2012 roku. W roku 2013 prowadziła zajęcia z muzykologii feministycznej na *gender studies* na UAM w Poznaniu. Zajmuje się przede wszystkim historią kobiet w muzyce klasycznej, którą analizuje z perspektywy kulturoznawczej. Publikowała m.in. w Kulturze i Edukacji, Przeglądzie Kulturoznawczym, Kulturze i Historii, UniGENDER, Wychowaniu Muzycznym, jest redaktorką książki *Sztuka i jej społeczne konteksty* (Lublin 2012).

Agata Kobylińska, mgr – pedagożka ze specjalnością: edukacja specjalna, nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, specjalistka w zakresie terapii pedagogicznej, współzałożycielka EduKABE Fundacji Kreatywnych Rozwiązań, edukatorka seksualna w Fundacji SPUNK, absolwentka podyplomowych Gender Studies w Instytucie Filozofii UMK, trenerka w zakresie bezpieczeństwa w Internecie. Specjalistka w zakresie zapobiegania przemocy i edukowania dzieci na temat możliwości ochrony w sytuacjach trudnych, a także w zakresie skutecznej komunikacji z dzieckiem, tworzenia bezpiecznej relacji oraz

właściwego reagowania na wczesne symptomy krzywdzenia. Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

Lucyna Kopciewicz, prof. dr hab. (UG) – pracuje na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Uniwersytecie Gdańskim. Zainteresowania badawcze obejmują: genderowe konteksty studiów kulturowych, problematykę nierówności szkolnych, feministyczną krytykę edukacji, pedagogikę gender. Autorka licznych artykułów w czasopismach: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", „Kultura i Edukacja", „Forum Oświatowe", „Kwartalnik Pedagogiczny" a także monografii: *Rodzaj i edukacja. Fenomenograficzne studium z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu* (Wrocław 2007); *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt* (Warszawa 2011); *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury* (Warszawa 2012).

Olga Kopienka, mgr – absolwentka Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na kierunku matematyka. Pracuje w Zakładzie Edukacji Dziecka na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Zainteresowania naukowe oscylują wokół problematyki edukacji matematycznej i informatycznej dzieci i młodzieży, rozwijania uzdolnień matematycznych, wspomagania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki, stosowania TI w nauczaniu-uczeniu się matematyki.

Violetta Kopińska, dr (UMK) – absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunkach: pedagogika i prawo. Pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół edukacji obywatelskiej, edukacji demokratycznej, edukacji prawnej, partycypacji oraz ekskluzji uczniów i uczennic. Innym obszarem zainteresowań naukowych jest problematyka sytuująca się na styku zagadnień pedagogicznych i prawnych, zwłaszcza w odniesieniu do prawa oświatowego i jego funkcjonowania w praktyce edu-

kacyjnej szkoły. Jest autorką publikacji z zakresu pedagogiki szkolnej. Obecnie prowadzi badania na temat edukacji prawnej na czwartym etapie edukacyjnym.

Ewa Krystek, mgr – mgr pedagogiki ze specjalnością: edukacja specjalna, nauczycielka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, terapeutka SI, posiadająca kompetencje do pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, do nauczania dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, a także do prowadzenia diagnozy i terapii SI. Współzałożycielka EduKABE Fundacji Kreatywnych Rozwiązań. Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

Weronika Maćków, mgr – absolwentka filologii angielskiej i kulturoznawstwa, obecnie doktorantka Instytutu Kulturoznawstwa UAM. Autorka kilku publikacji z zakresu *gender studies*, kulturowych studiów miejskich, kultury popularnej. Współpracowała m.in. z European Culture Consulting Culture Factory w Łodzi oraz z Muzeum im. Staszica w Pile.

Magdalena Mazur, mgr – doktorantka w Instytucje Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, absolwentka kierunków: Pedagogika Opiekuńcza i Resocjalizacyjna oraz Edukacja Osób Niepełnosprawnych i Logopedia. Główne zainteresowania naukowe koncentruje wokół edukacji seksualnej oraz wychowania do życia w rodzinie - aktualnym stanie w polskim szkolnictwie oraz możliwościach rozwoju i zmiany.

Marta Mazurek, dr (UAM) – anglistka, pracuje w Zakładzie Badań Porównawczych nad Kulturą Instytutu Językoznawstwa UAM, członkini Rady Naukowej Interdyscyplinarnego Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości UAM oraz wykładowczyni Gender Studies UAM. Posiada wieloletnie doświadczenie w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek języka angielskiego. Autorka publikacji naukowych z dziedziny genderowej krytyki literackiej i czarnej krytyki feministycznej.

Barbara Michalska, mgr – absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi: pedagożka, socjoterapeutka, terapeutka pedagogiczna, edukatorka seksualna a obecnie nauczycielka edukacji przedszkolnej w Łodzi. Od kilku lat prowadzi szkolenia z zakresu wyznaczania dziecku granic opartych na szacunku i zrozumieniu „Bez Klapsa...", „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców", jak również szkoleń z zakresu zapobiegania przemocy i wykorzystywaniu seksualnemu, a także edukowania dzieci na temat możliwości ochrony w sytuacjach trudnych „Już wiem co zrobić". Zaś dla rodziców – warsztaty z zakresu umiejętności skutecznej komunikacji z dzieckiem, tworzenia bezpiecznej relacji oraz właściwego reagowania na wczesne symptomy krzywdzenia dziecka. Ambasadorka kampanii „Dzieciństwo bez przemocy" i współinicjatorka akcji Przedszkolaki Pomagają. Absolwentka szkolenia na Terapeutkę I o Integracji Sensorycznej i szkolenia antydyskryminacyjne dla nauczycieli UCZ TOLERANCJI organizowanej przez Uniwersytet Łódzki. Animatorka Edukacji Seksualnej – ukończyła cykl szkoleń „Tak! Dla edukacji seksualnej" w Fundacji Spunk. Współzałożycielka Fundacji Kreatywnych Rozwiązań EduKABE. Trenerka w zakresie „Bezpieczeństwo online dzieci i młodzieży z grupy ryzyka" w ramach projektu SocialWeb SocialWork koordynowanego przez niemiecką fundację Digitale Chancen. A w wolnej chwili poszukiwaczka inspiracji na zdrowe i ekologiczne życie w tańcu, książce, muzyce i jeździe na rowerze.

Maciej Michalski, dr hab. (UAM) – historyk, adiunkt w Zakładzie Historii Kultury Instytutu Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się dziejami średniowiecznej religijności, genderowymi aspektami hagiografii świętych kobiet, tradycją średniowieczną w epokach późniejszych, polskim słowianofilstwem pierwszej połowy XIX wieku, historią lokalną, a ostatnio mediewalizmem tzw. ziem odzyskanych. Opublikował m.in. „Kobiety i świętość w żywotach trzynastowiecznych księżnych polskich" (Poznań 2004); „Dawni Słowianie w tradycji polskiej pierwszej połowy XIX wieku. W poszukiwaniu tożsamości wspólnotowej" (Poznań 2013); współredagował wraz

z prof. dr hab. Andrzejem Dąbrówką „Oblicza mediewalizmu" (Poznań 2013).

Mateusz Młynarski, mgr – absolwent studiów pedagogicznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Obecnie pracuje jako wychowawca w Domach dla Dzieci w Mrągowie. Zakres zainteresowań naukowych związany jest z problematyką funkcjonowania mężczyzn w ponowoczesnej rzeczywistości. Niezrzeszony działacz Fundacji Masculinum, a także wielu innych stowarzyszeń o charakterze non-profit.

Olga Modzelewska, mgr – absolwentka Pedagogiki szkolnej z przedsiębiorczością na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, gdzie obecnie jest doktorantką w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych. Pracę magisterską pod tytułem: *Definiowanie i manifestowanie męskości poprzez off-road*, napisała pod kierunkiem dr hab. Joanny Ostrouch-Kamińskiej, prof. UWM. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień męskości oraz kultury off-roadowców. W praktyce akademickiej prowadzi zajęcia z przedmiotów: „Socjologia edukacji" oraz „Socjologia kultury". Posiada szerokie zainteresowania, które potwierdzone są ukończeniem licznych kursów dokształcających m.in. technika florysty, terapeuty do spraw uzależnień czy masażysty.

Anita Napierała, dr (UAM) – adiunkt w Zakładzie Historii Kultury IH UAM w Poznaniu. Zajmuje się historią kultury XIX wieku, historią życia codziennego oraz historią regionalną Wielkopolski. Obecne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych ze społecznym wymiarem historii nauki, m.in. w zakresie popularyzacji teorii i koncepcji medycznych oraz higieny w XIX wieku.

Maja Olędzka – etnolożka i antropolożka kulturowa, przewodniczka miejska po Poznaniu, na co dzień terapeutka osób niepełnosprawnych intelektualnie. Interesuje się literaturą, feminizmem, kulturą Kaukazu, prowadziła Klub Genderowy w Tbilisi w Gruzji.

Joanna Ostrouch-Kamińska, dr hab. prof. UWM – pedagożka i socjolożka edukacji, kierowniczka Pracowni Badań nad Rodziną i Nierównościami Społecznymi na Wydziale Nauk Społecznych UWM. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów różnicowania procesów społecznych oraz edukacyjnych ze względu na płeć, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska i relacji rodzinno-małżeńskich. Autorka licznych artykułów z pogranicza socjologii edukacji, pedagogiki społecznej i studiów genderowych, a także książek: *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami* (Kraków 2011), *Nieuchwytne. Relacje matek i córek w codzienności* (Olsztyn 2004), *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne* (z I. Chmurą-Rutkowską, Kraków 2007). Redaktorka książek *Private World(s) Gender and Informal Learning of Adults* (z C.C. Vieira, Rotterdam 2015), Considering Gender in Adult Learning and in Acadamia: (In)visible Act, (z Ch. Fontanini, S. Gaynard, Wrocław 2012), *Researching gender in adult learning* (z E. Ollagnier, Frankfurt am Main 2008), *Przywiązanie i przekraczanie. Płeć w studiach empirycznych* (Olsztyn 2006), oraz *Multicultural Europe. Challenge for Teaching and Learning* (wspólnie z E. Wołodźko, Olsztyn 2005). Od 2007 roku pełni funkcję przewodniczącej ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) Network on Gender and Adult Learning. Wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w kadencji 2014-2017.

Dorota Pankowska, dr hab. prof. nadzw. UMCS – pracuje w Instytucie Pedagogiki w Zakładzie Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zainteresowania naukowe: teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli, metodyka pracy wychowawczej, ukryty program szkoły, problematyka gender w edukacji, edukacyjna analiza transakcyjna. Jednym z głównych nurtów jej pracy naukowo-badawczej jest ukryty program kształtowa-

nia ról rodzajowych w edukacji. M.in. prowadziła analizy treści podręczników do edukacji wczesnoszkolnej: „Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych" (w:) Kopciewicz L., Zierkiewicz E. (red.) Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji (Warszawa 2009). Najważniejsze publikacje książkowe: „Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej" (Warszawa 1995) (I wydanie; współautorstwo z Mariolą Chomczyńską-Miliszkiewicz); „Pedagogika dla nauczycieli w praktyce. Materiały metodyczne" (Kraków 2008); „Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej" (Lublin 2010) a także „Wychowanie a role płciowe" (Gdańsk 2005). Opracowała i opublikowała program edukacyjny i antydyskryminacyjny wspierający rozwój indywidualnej roli rodzajowej „Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny" (Gdańsk 2005).

Emilia Paprzycka, dr (SGGW) – pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Socjologii Struktur i Działań Społecznych w Katedrze Socjologii Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Ukończyła Gender Studies na Uniwersytecie Warszawskim. Zainteresowania naukowe: perspektywa *gender* w badaniach społecznych, alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego, przemiany obyczajowości oraz metodologia badań społecznych, szczególnie strategie jakościowej analizy danych. Od 2003 roku prowadzi badania środowiska singli i zjawiska życia w pojedynkę w perspektywie gender – zrealizowane projekty badawcze: „Kobiecość i jej kształtowanie się u kobiet niereализujących tradycyjnego scenariusza życia" (2003-2007), „Single – męska perspektywa" (2011-2012), „Single w Polsce" (2011), „Płeć społeczno-kulturowa Polaków" (2011). Członkini polskich i międzynarodowych stowarzyszeń profesjonalnych m.in. European Sociological Association – ESA Research Network: Sociology of Families and Intimate Lives, Womens and Gender Studies, Gender and Education Association. Redaktorka dyskursu genderowego w czasopiśmie naukowym „Dyskursy Młodych Andragogów". Autorka książki pt.: *Kobiety żyjące w pojedynkę – między wyborem a przymusem* (Warszawa 2008), współredaktorka tomu Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica pt. *Kobiety i mężczyźni w 'postrodzinnym' świecie* (2014).

Joanna Piotrowska (Fundacja Feminoteka) – założycielka fundacji Feminoteka. Ekspertka i trenerka równościowa, antyprzemocowa i antydyskryminacyjna. Współredaktorka i autorka wielu publikacji poświęconych dyskryminacji ze względu na płeć, równości i przemocy wobec kobiet. Certyfikowana trenerka WenDo (metoda asertywności dla kobiet i dziewcząt). Zajęcia tą metodą prowadzi od 2003 roku. Certyfikowana specjalistka antyprzemocowa (absolwentka Studium Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie oraz Studium Poradnictwa i Interwencji Kryzysowej organizowanego przez Instytut Psychologii Zdrowia). Laureatka Złotego Telefonu – nagrody przyznawanej przez Niebieską Linię osobom szczególnie zaangażowanym w przeciwdziałanie przemocy.

Monika Popow, dr (UAM) – filolożka oraz pedagożka. Pracuje na stanowisku adiunkta na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się badaniami nad podręcznikami szkolnymi ze szczególnym uwzględnieniem procesów tożsamościowych. Autorka artykułów naukowych z zakresu edukacji międzykulturowej, studiów na migracjami, badań nad tożsamością narodową, pamięcią zbiorową oraz analizą dyskursu. Współredaktorka książki *Oblicza biedy we współczesnej Polsce* (Gdańsk 2011). Stypendystka Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Braunschweig w Niemczech.

Krzysztof Rubacha, prof. dr hab. (UMK) – specjalista metodologii badań społecznych. Pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Jest autorem podręcznika: *Metodologia badań nad edukacją* (Warszawa 2008/2011), a także prac z zakresu pedeutologii, psychologii rozwojowej, szczególnie dotyczącej okresu wczesnej dorosłości. Od kilku lat zajmuje się problematyką rozwoju moralnego i edukacji moralnej, uprawianej w perspektywie *gender*. W 2007 roku, jako współautor z M.

Chmczyńską-Rubachą, opublikował monografię *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej* (Kraków 2007).

Maria Serafinowicz, mgr – absolwentka filozofii, socjologii oraz studiów doktoranckich w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Pracuje jako nauczycielka etyki. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki reprodukowania nierówności społecznych przez system edukacji oraz konstruowania norm płci i seksualności poprzez strój w grupie rówieśniczej.

Katarzyna Sękowska-Kozłowska, dr (PAN, Poznańskie Centrum Praw Człowieka) – doktor nauk prawnych, adiunkt w Poznańskim Centrum Praw Człowieka Instytutu Nauk Prawnych PAN, wykładowczyni Gender Studies na UAM. Główne zainteresowania badawcze: ochrona praw człowieka w ramach ONZ, przeciwdziałanie dyskryminacji ze szczególnym uwzględnieniem dyskryminacji ze względu na płeć. Autorka monografii: „Komitet ONZ ds. Likwidacji Dyskryminacji Kobiet – ustrój, kompetencje, funkcjonowanie" (Toruń 2011) oraz licznych artykułów z dziedziny praw człowieka.

Izabela Skórzyńska, dr hab. prof. UAM – profesor UAM dr hab. pracuje w Zakładzie Dydaktyki Historii IH UAM. Otrzymała stypendium Młodych Twórców Prezydenta Miasta Poznania (1993) oraz roczne stypendium postdoktoranckie w Chaire de recherche du Canada en Histoire comparée de la mémoire (Université Laval, Quebéc, Kanada, 2004-2005). W ramach projektów badawczych i badań własnych kontynuuje problematykę związaną z: (1) historią i socjologią pamięci w odniesieniu do ziem zachodnich i północnych Polski (Wrocław, Gdańsk) (wraz z prof. dr hab. Anną Wachowiak); (2) widowiskowymi praktykami pamięci przeszłości; (3) edukacją historyczną i obywatelską w kontekście praktyk emancypacyjnych (wielokulturowość i dialog międzykulturowy). W latach 2011- 2014 zrealizowała razem z dr Iwoną Chmura-Rutkowską oraz dr hab. Edytą Głowacką-Sobiech (kierownik) projekt badawczy, finansowany przez Narodowe Centrum Nauki na temat nieobecności i stereotypowych wizerunków kobiet w dziejach, w świetle analizy polskich podręczników do nauki historii na poziomie gimnazjalnym (www.historiawszkole.amu.edu.pl). W powyższym kontekście kieruje także międzynarodowym projektem badawczym na temat pamięci kobiet okresu komunizmu (Polska, Rumunia, była NRD) z udziałem dr Bernadette Jonda, dr Claudią Florentiną Dobre oraz prof. dr hab. Anną Wachowiak. Uczestniczka krajowych i zagranicznych konferencji i seminariów m.in.: w Czechach, Kanadzie, Francji, Rosji, Rumunii, Izraelu. Pomysłodawczyni i współorganizatorka konferencji i seminariów naukowych w cyklu „DomOtwarty/DomZamknięty?". Redaktorka i współredaktorka monografii współautorskich oraz numerów i bloków tematycznych w „Sensus Historiae". Opublikowała trzy monografie autorskie: *Teatry poznańskich studentów (1953-1989). Historie. Konteksty. Interpretacje*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, *Widowiska przeszłości. Alternatywne polityki pamięci 1989-2009*, Wydawnictwo IH UAM, Poznań 2010, wraz z Iwoną Chmura-Rutkowską oraz Edytą Głowacką-Sobiech, *'Niegodne historii?'. O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Michał Sokolski, mgr – doktorant w Zakładzie Filozofii Kultury Instytutu Filozofii Uniwersytetu Szczecińskiego. Absolwent socjologii i filozofii na US. Sekretarz redakcji czasopisma filozoficznego „Nowa Krytyka".

Aleksandra Sołtysiak-Łuczak, mgr – absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na kierunkach: historia, administracja europejska, *gender studies* oraz *public relations*, prezeska zarządu Stowarzyszenia Kobiet Konsola w Poznaniu, działającego od 1999 r. i realizującego liczne kampanie, akcje i projekty na rzecz kobiet i mężczyzn, zwalczania dyskryminacji ze względu na płeć, przeciwdziałania przemocy wobec kobiet, upowszechniania wiedzy na temat praw kobiet oraz nawiązywania partnerstw na szczeblu lokalnym i inicjowanie

przemian, których efektem będzie wyrównanie praw oraz szans kobiet i mężczyzn (www.konsola.org.pl). Współorganizuje poznańskie Dni Równości i Tolerancji i koordynuje akcję „Nazywam się Miliard" w Poznaniu. Członkini rady programowej Kongresu Kobiet. Aktywistka ruchów miejskich, inicjatorka Porozumienia Żłobkowego, członkini Stowarzyszenia Prawo do Miasta. Autorka publikacji Instytutu Praw Publicznych „Działania administracji samorządowej realizującej idee równości płci" (Warszawa 2014).

Joanna Szafran, dr – absolwentka psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się głównie wokół problematyki psychologicznych aspektów zarządzania. W pracy badawczej, szczególną uwagę poświęca analizie indywidualnych predyspozycji menadżerskich (obecnych i przyszłych dyrektorów placówek oświatowych). Jest autorką i realizatorką szeregu programów szkoleniowych z zakresu kompetencji społecznych, umiejętności przywódczych, diagnostyki psycho-pedagogicznej, czy socjoterapii. Od wielu lat współpracuje z Ośrodkami i Centrami Doskonalenia Nauczycieli na terenie kraju, tworząc i konsultując treści oraz programy szkoleniowe dla nauczycieli. Prowadzi prywatną praktykę psychologiczną.

Iwona Szwoch, mgr – absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na kierunku filologia romańska oraz studiów podyplomowych z zakresu zarządzania na Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i Institut de Gestion w Rennes. Obecnie pracuje w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. Komisji Edukacji Narodowej w Gdańsku. Współtwórczyni i prowadząca klasy oddziału dwujęzycznego z wykładowym jęz. francuskim. Przygotowuje uczniów do matury dwujęzycznej oraz podjęcia studiów za granicą. Aktywnie współpracuje z Teatrem STOP z Koszalina, organizując warsztaty teatralne. Autorka wielu scenariuszy spektakli francuskojęzycznych, które współtworzy z uczniami i uczennicami oraz prezentuje na licznych przeglądach i konkursach teatralnych. Przewodnicząca zespołu egzaminacyjnego Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku (matura – jęz. francuski). Kuratorka społeczna wspierająca rodziny i młodzież zagrożoną wykluczeniem społecznym.

Katarzyna Śmiałowicz, mgr – absolwentka Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu na kierunku: edukacja artystyczna, specjalności: pedagogika sztuki, krytyka i promocja sztuki. Obecnie doktorantka na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów konstruowania płci kulturowej oraz kulturowych kontekstów (nie)równości.

Mariusz Taczała, mgr – magister chemii, ukończył studia na Wydziale Chemii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na kierunku chemia środowiska. Ostatnio zajmował się pracą badawczą dotyczącą syntezy dienów krzemoorganicznych i ich zastosowaniem w reakcji sprzęgania Hiyamy. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień chemii metaloorganicznej. Przez cztery lata był członkiem Naukowego Koła Chemików UAM, w którym pełni m.in. funkcję wiceprezesa. Brał udział oraz pomagał w organizacji wielu konferencji naukowych o tematyce chemicznej. Poza chemią interesuje się również zagadnieniami społecznymi, zwłaszcza związanymi z budową społeczeństwa obywatelskiego oraz aktywizacją społeczną.

Hubert Tomkowiak, dr – absolwent Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na kierunkach: pedagogika i matematyka. Pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Resocjalizacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnienia socjalizacji dzieci i młodzież i rozciągają się od analizy współczesnych uwarunkowań tego procesu, przez konsekwencje niepowodzeń na tym polu, po kwestie oddziaływań profilaktycznych.

Natalia Ulaniecka, mgr – doktorantka w Zakładzie Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Angażuje się w działalność na rzecz seniorów i seniorek oraz osób z niepełnosprawnością, prowadzi szkolenia gerontologiczne (m.in. dla nieformalnych opiekunek/ów osób starszych). Zainteresowania naukowo-badawcze: polityka społeczna, psychoonkologia, ludzie starsi i ich funkcjonowanie psychospołeczne, sytuacja i potrzeby nieformalnych opiekunek/ów osób starych, sytuacja kobiet na rynku pracy, w polityce i w obszarze edukacji.

Bartłomiej Walczak, dr (UW, Södertörn University) – socjolog, antropolog kultury. Pracuje na Uniwersytecie Warszawskim i Södertörn University. Autor licznych ekspertyz i badań m.in. dla Rzecznika Praw Dziecka, OECD, Rzecznika Praw Obywatelskich, Ministerstwa Edukacji, Ośrodka Rozwoju Edukacji, Narodowego Centrum Kultury, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, FRSE, Multikulturni Center (Czechy), Fundacji im. St. Batorego, CSM, Public Education Evaluation Commission (Arabia Saudyjska), lokalnych instytucji samorządowych i edukacyjnych. Od 2009 roku członek zespołu eksperckiego i trenerskiego w projekcie modernizacji nadzoru pedagogicznego (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie). Autor i współautor czterech książek oraz ponad pięćdziesięciu innych publikacji naukowych, które ukazały się w krajowych i zagranicznych pismach, m.in. Anthropology Matters, Kulturze i Społeczeństwie, Kontekstach, kierownik oraz uczestnik licznych polskich i międzynarodowych projektów badawczych i ewaluacyjnych.

Agnieszka Walendzik-Ostrowska, dr (WŚ) – pedagożka, absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze (obecnie Uniwersytet Zielonogórski) oraz Podyplomowych Studiów Wychowania Seksualnego na Uniwersytecie Warszawskim, aktualnie słuchaczka Podyplomowych Studiów „Seksuologia Kliniczna. Opiniowanie, Edukacja, Terapia" na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje na stanowisku

adiunkta w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji we Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach. Jest certyfikowaną trenerką edukatorów seksualnych, edukatorką w zakresie psychospołecznych aspektów epidemii HIV/AIDS oraz doradcą w punkcie wykonującym testy w kierunku HIV. Współpracuje z ośrodkami prowadzącymi kursy przygotowawcze dla nauczycieli przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie". Zajmuje się również profilaktyką społeczną oraz edukacją seksualną szkoląc edukatorów i współpracując z organizacjami pozarządowymi (Towarzystwo Rozwoju Rodziny, Zjednoczenie na Rzecz Żyjących z HIV/AIDS „Pozytywni w Tęczy", Centrum Profilaktyki i Edukacji Społecznej PARASOL, MONAR, Stowarzyszenie dla dzieci i Młodzieży SZANSA) oraz uczelniami wyższymi. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół zagadnień wychowania seksualnego i poradnictwa psychoseksualnego, seksualności dzieci i młodzieży a także psychospołecznych aspektów epidemii HIV. Obecnie realizuje autorski projekt badawczy „Rodzice w procesie wychowania seksualnego"; zajmuje się także badaniem jakości poradnictwa dla osób wykonujących badania kierunku HIV. Jest współautorką podręcznika dla edukatorów *Pozytywne życie. O profilaktyce HIV dla edukatorów*, autorką wielu materiałów edukacyjnych i popularnonaukowych dotyczących wychowania seksualnego, psychospołecznych aspektów epidemii HIV, stałą współpracowniczką miesięcznika „Remedium", gdzie pisze o profilaktyce HIV, rozwoju psychoseksualnym dzieci i młodzieży oraz edukacji seksualnej.

Katarzyna Waszyńska, dr (UAM) – psycholog, seksuolog kliniczny, specjalista II stopnia w zakresie edukacji seksualnej, specjalista w zakresie terapii stresu pourazowego, doradca w problemach małżeńskich i rodzinnych, specjalista drugiego stopnia w zakresie edukacji seksualnej. Adiunkt w Zakładzie Promocji Zdrowia i Psychoterapii na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, kierownik Studiów Podyplomowych Seksuologii na WSE UAM. Zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień związanych z psychologią, seksuologią, terapią. Obejmują także promocję zdrowia seksu-

alnego i edukację seksualną ujmowaną jako integralny element edukacji zdrowotnej. Okresowo współpracuje z ośrodkami telewizyjnymi w Krakowie i Warszawie, w ramach programów publicystycznych i edukacyjnych. Działalność kliniczną terapeutyczną w Poznaniu prowadzi od 1997 roku.

Izabella Wenska, mgr – ukończyła studia magisterskie w zakresie etnologii i antropologii kulturowej na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Obecnie studentka czwartego roku studiów doktoranckich na Wydziale Historycznym tego uniwersytetu, przygotowuje dysertację na temat roli kukieł obrzędowych w polskiej kulturze ludowej. Jej praca magisterska i dotychczasowe publikacje poświęcone były różnym aspektom obrzędowości i kultury ludowej Słowian. Brała udział w międzynarodowych projektach badawczych SEMBET i KC-MEM. Jej zainteresowania badawcze oscylują głównie wokół szeroko pojętego folkloru słowiańskiego – obrzędowości i wierzeń, dawniej i współcześnie.

Kamila Zacharz – studentka drugiego roku studiów magisterskich uzupełniających z pedagogiki, specjalność diagnostyka pedagogiczna z edukacją międzykulturową. Posiada tytuł zawodowy licencjata na specjalności pedagogika szkolna z animacją kulturalną.

Eva Zamojska, dr hab. prof. UAM – pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu; zajmuje się kulturowymi uwarunkowaniami edukacji i socjalizacji, edukacją równościową w aspekcie płci, klasy, rasy oraz badaniem dyskursów edukacyjnych. Autorka m.in. monografii *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w czeskich i polskich podręcznikach szkolnych* (Poznań 2010).

Lista badaczek i badaczy

Amadeusz Deczewski (WDŻ)
Izabela Desperak (hiszpański)
Aleksandra Dudra (polski)
Przemysław Górecki (polski)
Katarzyna Jankowiak (angielski)
Patrycja Jeziorowska (niemiecki)
Roksana Kędzierska (muzyka)
Teresa Klemba (muzyka)
Klaudia Koncewicz (WDŻ)
Anna Kozyra (zajęcia techniczne)
Dominika Mazurek (angielski)
Ewa Młodawska (angielski)
Hanna Nowak (angielski)
Ewa Rutkowska (geografia)
Alicja Seliga (analiza statystyczna)
Julia Seliga (analiza statystyczna)
Anna Skonecka (angielski)
Urszula Skonecka (angielski)
Anna Walczak (analiza statystyczna)
Jowita Wycisk (informatyka)

współpraca administracyjna: Joanna Rusin

12 ORGANIZACJE WSPIERAJĄCE PROJEKT

- **INTERDYSCYPLINARNE CENTRUM BADAŃ PŁCI KULTUROWEJ I TOŻSAMOŚCI UAM** – www.gender.amu.edu.pl
- **FUNDACJA FEMINOTEKA** – www.feminoteka.pl
- **STOWARZYSZENIE KOBIET KONSOLA** – www.konsola.org.pl
- **GENDER EXPERTS** – www.genderexperts.wordpress.com
- **INTERNATIONAL PLANNED PARENTHOOD FEDERATION** – www.ippfen.org
- **TOWARZYSTWO ROZWOJU RODZINY** – www.trr.org.pl
- **FUNDACJA NOWOCZESNEJ EDUKACJI SPUNK** – www.spunk.pl
- **FUNDACJA KREATYWNYCH ROZWIĄZAŃ EDUKABE** – www.edukabe.pl
- **STOWARZYSZENIE W STRONĘ DZIEWCZĄT** – www.wstronedziewczat.org.pl
- **PROJEKT BADAWCZY NIEGODNE HISTORII** – www.historiawszkole.amu.edu.pl
- **FUNDACJA INICJATYWA KOBIET AKTYWNYCH W OLSZTYNIE** – www.fika.pl
- **STOWARZYSZENIE KONGRES KOBIET** – www.kongreskobiet.pl
- **STOWARZYSZENIE KOFEMINA** – www.kofemina.pl

13 ANEKS

SPIS PODRĘCZNIKÓW PODDANYCH ANALIZIE ILOŚCIOWEJ I JAKOŚCIOWEJ WEDŁUG PRZEDMIOTÓW

Tom II

Edukacja przedszkolna

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Edukacja przedszkolna	praca zbiorowa pod redakcją Ewy Wilczyńskiej	Karty pracy 1-4 'Szkoła nas woła'	Nowa Era	Warszawa	2014
Edukacja przedszkolna	Wiesława Żaba-Żabińska	Karty pracy 1-4 'Bawię się i uczę'	MAC Edukacja	Kielce	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Edukacja przedszkolna	praca zbiorowa pod redakcją Ewy Wilczyńskiej	Karty pracy 1-4 'Szkoła nas woła'	Nowa Era	Warszawa	2014
Edukacja przedszkolna	Wiesława Żaba-Żabińska	Karty pracy 1-4 'Bawię się i uczę'	MAC Edukacja	Kielce	2010
Edukacja przedszkolna	praca zbiorowa pod redakcją Ewy Wilczyńskiej	Czarodziejskie słowa. Wartościowe teksty dla dzieci	Nowa Era	Warszawa	2013

RAPORT

Edukacja WCZESNOSZKOLNA klasy 1 - 3

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz. 2	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz. 3	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz. 6	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz. 8	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie 1 Podręcznik cz.9	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Grażyna Lech, Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie 1 Ćwiczenia część 3-4	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Grażyna Lech, Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie 1 Ćwiczenia część 5-6	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 1 Podręcznik cz 1	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Alicja Szymańska, Małgorzata Ewa Piotrowska, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska, Barbara Stępień, Maria Szreder	Nowe już w szkole 1 Ćwiczenia cz 1	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 1	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska, Agnieszka Jankowska, Barbara Stępień	Nowe już w szkole 1 Ćwiczenia cz 4	Nowa Era	Warszawa	2009

Szkoła podstawowa Klasa 1	Krystyna Bielenica, Maria Bura, Małgorzata Kwil, Bogusława Lankiewicz, Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 1 Matematyka cz. 2	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Lidia Wollman	Nasz elementarz. Jesień, klasa I cz. 1	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Lidia Wollman	Nasz Elementarz. Zima klasa I cz. 2	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Barbara Ochmańska Lidia Wollman	Nasz Elementarz. Lato klasa I cz. 4	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Podręcznik część 2	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Podręcznik część 3	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Podręcznik część 4	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Podręcznik część 10	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Ćwiczenia część 6	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Ćwiczenia część 9	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Lekturnik	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 2 Wielkanoc	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 2	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 2 Podręcznik cz. 1	Nowa Era	Warszawa	2011

Szkoła podstawowa Klasa 2	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Barbara Stępień, Ewa Hyszkiewicz, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska, Wojciech Walat, Waldemar Lib	Nowe już w szkole 2 Ćwiczenia cz. 1	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 2	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Barbara Stępień, Ewa Hyszkiewicz, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska. Wojciech Walat, Waldemar Lib	Nowe już w szkole 2 Ćwiczenia cz. 4	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 2	Krystyna Bielenica, Maria Bura, Małgorzata Kwil, Bogusława Lankiewicz	Nowe już w szkole 2 Matematyka cz. 4	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 2	Ewa Jabłońska-Stefanowicz, Anna Kijo	Klik Plik 2. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej	Wydawnictwo Naukowe PWN	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 5	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 6	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 8	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Ćwiczenia część 2	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Ćwiczenia część 3	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Ćwiczenia część 7	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Ćwiczenia część 10	Nowa Era	Warszawa	2013

Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska, Grażyna Lech, Wiesława Żaba-Żabińska	Odkrywam siebie i świat 3 Wielkanoc	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 3 Podręcznik cz. 1	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Barbara Stępień, Ewa Hyszkiewicz, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska. Wojciech Walat, Waldemar Lib	Nowe już w szkole 3 Ćwiczenia cz 3	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, Maria Szreder, Barbara Stępień, Ewa Hyszkiewicz, Magdalena Jasny, Elżbieta Sidorowicz-Adamska. Wojciech Walat, Waldemar Lib	Nowe już w szkole 3 Ćwiczenia cz. 4	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Krystyna Bielenica, Maria Bura, Małgorzata Kwil, Bogusława Lankiewicz	Nowe już w szkole 3 Matematyka cz. 4	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa Klasa 3	Ewa Jabłońska-Stefanowicz, Anna Kijo	Klik Plik 3. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej	Wydawnictwo Naukowe PWN	Warszawa	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba Żabińska	Odkrywam siebie i świat 1 Podręcznik cz. 8	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Jolanta Faliszewska, Wiesława Żaba Żabińska	Odkrywam siebie i świat 1 Podręcznik cz. 9	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 1 Podręcznik cz. 2	Nowa Era	Warszawa	2011

Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Barbara Ochmańska, Lidia Wollman	Nasz Elementarz, Wiosna klasa I cz. 3	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 1	Maria Lorek, Barbara Ochmańska, Lidia Wollman	Nasz Elementarz, Lato klasa I cz. 4	Ministerstwo Edukacji Narodowej	Warszawa	2014
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 3	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 4	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Jolanta Faliszewska	Odkrywam siebie i świat 3 Podręcznik część 7	Nowa Era	Warszawa	2011
Szkoła podstawowa Klasa 3	Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska	Nowe już w szkole 3 Podręcznik cz. 1	Nowa Era	Warszawa	2011

Język polski

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Adam Brożek, Agnieszka Gorzałczyńska-Mróz, Maciej Szulc	Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1 gimnazjum. Część 1, 2	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2011
Gimnazjum	Teresa Kosyra-Cieślak	Jest tyle do powiedzenia, zeszyt ćwiczeń	Stentor	Warszawa	2010
Gimnazjum	Grażyna Nieckula, Małgorzata Szyperska (red.)	Jesteś między nami - ćwiczenia	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2011
Gimnazjum	Agnieszka Ciesielska, Małgorzata Pułka, Adam Brożek, Daniel Zych (red.)	Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1 gimnazjum. Część 1	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2010
Ponadgimnazjalna	Beata Drabik, Jakub Pstrąg, Aandrzej Zawadzki (red.)	Klucz do świata	PWN	Warszawa	2009
Szkoła zawodowa	Elżbieta Nowosielska, Urszula Szydłowska (red.)	Zrozumieć świat	Nowa Era	Warszawa	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Adam Brożek, Agnieszka Gorzałczyńska-Mróz, Maciej Szulc	Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1 gimnazjum. Część 1, 2	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2011
Gimnazjum	Teresa Kosyra-Cieślak	Jest tyle do powiedzenia, zeszyt ćwiczeń	Stentor	Warszawa	2010
Gimnazjum	Agnieszka Ciesielska, Małgorzata Pułka, Adam Brożek, Daniel Zych (red.)	Swoimi słowami. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami. Klasa 1 gimnazjum. Część 1	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2010

Język angielski

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Cristiana Bruni, Anne Worrall	English Adventure 1	Longman	Warszawa	2009
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Carol Reed, Ana Soberon	Bugs World 2	Macmillan	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Elisenda Papiol, Maria Toth	Bugs World 3	Macmillan	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Rob Nolasco, David Newbold	New English Zone 3	Oxford University Press	Oxford	2007
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Jenny Dooley, Virginia Evans	Fairyland 5	Express Publishing	Kraków	2010
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Tom Hutchinson	Project 1	Oxford University Press	Oxford	2008
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Skinner Carol, Bogucka Mariola	New Friends 3	Longman	Warszawa	2009
Szkoła gimnazjalna	Virginia Evans, Neil O'Sullivan	Click On 2	Express Publishing	Kraków	2008
Szkoła gimnazjalna	Virginia Evans, Neil O'Sullivan	Click On 2	Express Publishing	Kraków	2013
Szkoła gimnazjalna	Ingrid Freebairn, Judy Copage, Jonathan Bygrave	UpBeat Starter	Longman	Warszawa	2010

Szkoła ponadgimnazjalna	Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig	New English File upper intermediate	Oxford University Press	Oxford	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Virginia Evans, Jenny Dooley	Matura Prime Time	Express Publishing	Kraków	2012

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Cristiana Bruni, Anne Worrall	English Adventure 1	Longman	Warszawa	2009
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Carol Reed, Ana Soberon	Bugs World 2	Macmillan	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa kl. 1 -3	Elisenda Papiol, Maria Toth	Bugs World 3	Macmillan	Warszawa	2010
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Rob Nolasco, David Newbold	New English Zone 3	Oxford University Press	Oxford	2007
Szkoła podstawowa kl. 4-6	Jenny Dooley, Virginia Evans	Fairyland 5	Express Publishing	Kraków	2010
Szkoła gimnazjalna	Virginia Evans, Neil O'Sullivan	Click On 2	Express Publishing	Kraków	2008
Szkoła gimnazjalna	Virginia Evans, Neil O'Sullivan	Click On 2	Express Publishing	Kraków	2013
Szkoła gimnazjalna	Ingrid Freebairn, Judy Copage, Jonathan Bygrave	UpBeat Starter	Longman	Warszawa	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig	New English File upper intermediate	Oxford University Press	Oxford	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Virginia Evans, Jenny Dooley	Matura Prime Time	Express Publishing	Kraków	2012

Język niemiecki

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2005
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy I	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2005
Szkoła podstawowa- klasa II	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy II	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2006
Szkoła podstawowa- klasa II	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du.. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy II	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2006
Szkoła podstawowa- klasa III	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy III	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2007
Szkoła podstawowa- klasa III	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy III	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2007
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa- klasa II	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa- klasa III	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 3	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa 1	Olga Swerlowa	Hallo Anna 1. Podręcznik	Lektor Klett	Poznań	2011
Szkoła podstawowa – klasa 1	Olga Swerlowa	Hallo Anna 1-3. Ćwiczenia	Lektor Klett	Poznań	2011

Gimnazjum	Anna Potapowicz, Krzysztof Tkaczyk	Aha Neu	WSiP	Warszawa	2003
Gimnazjum	Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak	Kompass 1	Wydawnictwo szkolne PWN	Warszawa	2007
Gimnazjum	Elżbieta Kręciejewska, Danuta Lisowska, Cezry Serzysko	Mit Links	Pearson	Warszawa	2012
Gimnazjum	Jolanta Kamińska	Das ist Deutsch!	Nowa Era	Warszawa	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło	Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2005
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa 1	Marta Kozubska Ewa Krawczyk Lucyna Halej	Eins, Zwei, Drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 3	Wydawnictwa Szkolne PWN	Warszawa	2000
Szkoła podstawowa – klasa I	Ewa Andrzejewska, Angelika Fuks, Halina Stasiak	Kangookangoo Deutsch. Podręcznik dla klasy 1	Wydawnictwo Rea	Warszawa	2006
Szkoła podstawowa – klasa 1	Olga Swerlowa	Hallo Anna 1	Wydawnictwo LektorKlett	Poznań	2011

Język rosyjski

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna kl.1	Renata Broniarz, Elizaweta Chamrajewa, Elza Iwanowa	Wremena 1. Kurs dla początkujących. Klasa I gimnazjum	WSiP	Warszawa	2009

Język włoski

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Marco Mezzadri, Paolo E. Balboni	Rete! Junior A. Corso multimediale d'italiano per stranieri	Guerra Edizioni	Perugia	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Telis Marin, Sandro Magnelli	Nuovo Progetto italiano 1.Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente	Edilingua	Roma	2006
Szkoła ponadgimnazjalna	Telis Marin, Sandro Magnelli	Nuovo Progetto italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Quaderno degli esercizi	Edilingua	Roma	2006
Szkoła ponadgimnazjalna	Telis Marin, Sandro Magnelli	Nuovo Progetto italiano 2. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Libro dello studente	Edilingua	Roma	2009

Język francuski

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Celine Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon	Le Mag. Méthode de français	Hachette	Paryż	2006
Szkoła ponadgimnazjalna	Monique Denyer, Augustin Garmendia, Marie-Laure Lions-Olivieri	Version Original Méthode de français	Maison des langues	Barcelona	2009

Język hiszpański

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna, ponadgimnazjalna	Maria Casandro Angeles, Anna Martinez, Maria Ana Romero	Prisma 1. Poziom podstawowy.	Editorial Edinumen	Madryt	2004

Matematyka

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
szkoła podstawowa kl. 4	Małgorzata Dobrowolska, Marta Jucewicz, Piotr Zarzycki	Matematyka IV. Podręcznik dla kl. 4 szkoły podstawowej,	GWO	Gdańsk	2014
szkoła gimnazjalna	Anna Drążek, Ewa Duvjak, Ewa Kokiernak-Jurkiewicz	Matematyka wokół nas. Podręcznik gimnazjum 2	WSiP	Warszawa	2009
szkoła gimnazjalna	Ewa Duvjak, Ewa Kokiernak-Jurkiewicz, Wójcicka Maria	Matematyka wokół nas gimnazjum 1	WSiP	Warszawa	2009
szkoła ponadgimnazjalna	Maciej Antek, Krzysztof Belka, Piotr Grabowski	Matematyka prosto do matury. Podręcznik dla LO profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym I	Nowa Era	Warszawa	2013
szkoła ponadgimnazjalna	Wojciech Babiański, Lech Chańko, Dorota Ponczek	Matematyka. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Nowa Era	Warszawa	2013
szkoła ponadgimnazjalna	Ryszard Kalina, Tadeusz Szymański, Marek Lewicki	Matematyka z sensem, kl. 1 szkoły ponadgimnazjalnej	Wydawnictwo Sens	Poznań	2012
szkoła ponadgimnazjalna	Ryszard Kalina, Tadeusz Szymański, Marek Lewicki	Matematyka z sensem, kl. 2 szkoły ponadgimnazjalnej	Wydawnictwo Sens	Poznań	2013
szkoła ponadgimnazjalna	Marcin Kurczab, Elżbieta Kurczab, Elżbieta Świda	Matematyka. Podręcznik do liceów i techników. Zakres podstawowy i rozszerzony	Oficyna Edukacyjna	Warszawa	2012

Informatyka

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa	Marek Gulgowski, Jarosław Lipski	Komputerowe opowieści. Podręcznik do zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej	Bydgoszcz	Czarny Kurk	2012
Szkoła podstawowa	Ewa Jabłońska-Stefanowicz, Anna Kijo	Klik Plik. klasy IV-VI. Zajęcia komputerowe w szkole podstawowej	Warszawa	Wydawnictwo szkolne PWN	2011
Gimnazjum	Grażyna Koba	Informatyka podstawowe tematy. Podręcznik dla gimnazjów	PWN	Warszawa	2009
Szkoła ponadgimnazjalna	Edward Krawczyński. Zbigniew Talaga, Maria Wilk	Informatyka nie tylko dla uczniów, szkoła ponadgimnazjalna – zakres podstawowy	PWN	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Arkadiusz Gawełek	Informatyka dla szkół ponadgimnazjalnych	Gdynia	Operon	2012

zajęcia techniczne

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 4 - 6	Praca zbiorowa pod redakcją Lecha Łabeckiego i Marty Łabeckiej	Jak to działa?	Nowa Era	Warszawa	2014

Fizyka

analiza ilościowa i jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2011
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 1. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Pomiary i jednostki, siły, ruch, siły i ruch	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2012
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 2. Podręcznik dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2013
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 2. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Energia, struktura materii, ciecze i gazy, ciepło	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2011
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 3. Podręcznik dla gimnazjum. Elektrostatyka, prąd elektryczny stały, magnetyzm i elektromagnetyzm	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2013
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 3. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Elektrostatyka, prąd elektryczny stały, magnetyzm i elektromagnetyzm	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2014
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 4. Podręcznik dla gimnazjum. Drgania i fale, optyka	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2012
Gimnazjum	Krzysztof Horodecki, Artur Ludwikowski	Fizyka 4. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum. Drgania i fale, optyka	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2013

Chemia

analiza ilościowa i jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum kl. 1	Hanna Gulińska, Janina Smolińska	Ciekawa chemia 1. Podręcznik do gimnazjum	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 2	Hanna Gulińska, Janina Smolińska	Ciekawa chemia 2. Podręcznik do gimnazjum	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 3	Hanna Gulińska, Janina Smolińska	Ciekawa chemia 3. Podręcznik do gimnazjum	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1	Maria Barbara Szczepaniak, Bożena Kupczyk, Wiesława Nowak	Chemia 1. Podręcznik dla gimnazjum	Operon	Gdynia	2010
Gimnazjum kl. 2	Maria Barbara Szczepaniak, Janina Waszczuk	Chemia 2. Podręcznik dla gimnazjum	Operon	Gdynia	2010
Gimnazjum kl. 3	Maria Barbara Szczepaniak, Janina Waszczuk	Chemia 3. Podręcznik dla gimnazjum	Operon	Gdynia	2011
Szkoła ponadgimnazjalna	Hanna Gulińska, Krzysztof Kuśmierczyk	Chemia. Po prostu. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Romuald Hassa, Aleksandra Mrzigod, Janusz Mrzigod	To jest chemia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Artur Sikorski	Chemia. Zakres podstawowy. Odkrywamy na nowo	Operon	Gdynia	2012

Przyroda i biologia

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa	Maria Marko-Worłowska, Feliks Szlajfer, Joanna Stawasz	Tajemnice przyrody 4 Szkoła podstawowa	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła gimnazjalna	Małgorzata Jefimow	Puls życia 2 Biologia dla 2 klasy gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2009
Szkoła gimnazjalna	Beata Sagin, Andrzej Boczarowski, Marian Sęklas	Puls życia 3 Biologia dla 3 klasy gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2010
Szkoła licealna	Marek Guzik, Ewa Jastrzębska, Ryszard Kozik, Renata Matuszewska, Ews Pyłka-Gutowska, Władysław Zamachowski	Biologia na czasie 1 Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła licealna	Maria Marko-Worłowska Ryszard Kozik Władysław Zamachowski Stanisław Krawczyk Franciszek Dubert Adam Kula	Biologia na czasie 2 Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła licealna	Franciszek Dubert Marek Jurgowiak Maria Marko-Worłowska Władysław Zamachowski	Biologia na czasie 3 Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego i technikum	Nowa Era	Warszawa	2013

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa	Maria Marko- Wołkowska, Feliks Szlajfer, Joanna Stawasz	Tajemnice przyrody 4 Szkoła podstawowa	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła gimnazjalna	Maria Jefimow	Puls życia 2 Biologia dla 2 klasy gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2009

Geografia

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna kl.1	Roman Malarz	Puls ziemi 1. Podręcznik do geografii dla klasy 1 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła gimnazjalna kl.2	Bożena Dobosik, Adam Hibszer, Józef Soja	Puls ziemi 2. Podręcznik do geografii dla klasy 2 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła gimnazjalna kl.3	Roman Malarz	Puls ziemi 3. Podręcznik do geografii dla klasy 3 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła gimnazjalna kl.2	Dawid Szczypiński, Mirosław Wójtowicz	Planeta nowa 2. Podręcznik do geografii dla klasy 2 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła gimnazjalna kl.3	Roman Malarz	Planeta nowa 3. Podręcznik do geografii dla klasy 3 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła gimnazjalna kl.2	Hanna Młynkowiak, Aleksandra Pietrzak	ABC Geografii 2	Wydawnictwo ABC	Poznań	2010

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna kl.2	Bożena Dobosik, Adam Hibszer, Józef Soja	Puls ziemi 2. Podręcznik do geografii dla klasy 2 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła gimnazjalna kl.3	Roman Malarz	Puls ziemi 3. Podręcznik do geografii dla klasy 3 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła gimnazjalna kl.2	Dawid Szczypiński, Mirosław Wójtowicz	Planeta nowa 2. Podręcznik do geografii dla klasy 2 gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła gimnazjalna kl.2	Hanna Młynkowiak, Aleksandra Pietrzak	ABC Geografii 2	Wydawnictwo ABC	Poznań	2010

RAPORT

Tom III

Historia / historia i społeczeństwo

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa kl. 6	Grzegorz Wojciechowski	Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej	Nowa Era	Warszawa	2014
Gimnazjum kl. 3	Ewa Chorąży, Krystyna Dyba, Stanisław Zając	Poznajemy przeszłość 3	SOP Oświatowiec	Toruń	2011
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2	Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki	Ciekawi świata, cz. 1 klasa II	Operon	Gdynia	2013
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2	Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki	Ciekawi świata, cz. 2, klasa II	Operon	Gdynia	2013
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2-3	Marcin Markowicz, Olga Pytlińska, Agata Wyroda	Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni. Podręcznik, Liceum i technikum	WSiP	Warszawa	2013

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa, kl. 6	Grzegorz Wojciechowski	Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej	Nowa Era	Warszawa	2014
Gimnazjum kl. 1-3	Stanisław Roszak	Śladami przeszłości 1 Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Stanisław Roszak	Śladami przeszłości 2 Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2010

Gimnazjum kl. 1-3	Stanisław Roszak, Anna Łaszkiewicz	Śladami przeszłości 3 Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Bliżej historii 1 Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Bliżej historii 2 Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch	Bliżej historii 3 Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Lech Trzcionkowski, Leszek Wojciechowski	Historia 1, Starożytność. Średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum	PWN	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Jacek Chachaj, Janusz Drob	Historia 2, Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum	PWN	Warszawa	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Jacek Chachaj, Janusz Drob,	Historia 3, Wiek XIX i wielka wojna. Podręcznik dla gimnazjum	PWN	Warszawa	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Przez tysiąclecia i wieki 1, Historia. Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Przez tysiąclecia i wieki 2, Historia. Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak	Przez tysiąclecia i wieki 3 Historia. Gimnazjum. Podręcznik	WSiP	Warszawa	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Podróże w czasie 1, Historia 1. Podręcznik do gimnazjum	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Podróże w czasie 2, Historia II. Podręcznik do gimnazjum	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2010

Gimnazjum kl. 1-3	Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki	Podróże w czasie 3, Historia III. Podręcznik do gimnazjum	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Gdańsk	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Ryszard Kulesza, Stefan Ciara	W kalejdoskopie dziejów 1, Podręcznik do historii. Gimnazjum	Wydawnictwo Juka-91	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Stefan Ciara, Jolanta Sikorska-Kulesza	W kalejdoskopie dziejów 2, Podręcznik do historii. Czasy nowożytne. Gimnazjum	Wydawnictwo Juka-91	Warszawa	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Jolanta Sikorska-Kulesza	W kalejdoskopie dziejów 3, Wiek XIX. Podręcznik do historii. Gimnazjum	Wydawnictwo Juka-91	Warszawa	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Lech Moryksiewicz, Maria Pacholska, Wiesław Zdziabek	Poznajemy przeszłość 1, Historia. Gimnazjum	SOP Oświatowiec	Toruń	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Maria Jadczak, Małgorzata Meissner-Smoła, Stanisław Zając	Poznajemy przeszłość 2, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	SOP Oświatowiec	Toruń	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Ewa Chorąży, Krystyna Dyba, Stanisław Zając	Poznajemy przeszłość 3, Historia. Gimnazjum	SOP Oświatowiec	Toruń	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Janusz Ustrzycki	Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON	Gdynia	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Janusz Ustrzycki	Historia 2. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON	Gdynia	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Janusz Ustrzycki	Historia 3. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON	Gdynia	2011
Gimnazjum kl. 1-3	Małgorzata Pieńkowska-Koźmińska	Dawno temu, wczoraj, dziś 1, Historia. Gimnazjum	Wydawnictwo Piotra Marciszuka "Stentor"	Warszawa	2009
Gimnazjum kl. 1-3	Jolanta Trzebniak, Przemysław Trzebniak	Człowiek i jego cywilizacja 1, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING	Wrocław	2009

Gimnazjum kl. 1-3	Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach	Człowiek i jego cywilizacja 2, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING	Wrocław	2010
Gimnazjum kl. 1-3	Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach	Człowiek i jego cywilizacja 3, Historia. Podręcznik dla gimnazjum	Wydawnictwo Edukacyjne WIKING	Wrocław	2011
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Rafał Dolecki, Krzysztof Gutowski, Jędrzej Smoleński	Po prostu historia. Klasa 1 szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak, Anna Roszak, Małgorzata Szymczak	Historia. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Zofia T. Kozłowska, Irena Unger, Stanisław Zając	Poznajemy przeszłość. Podręcznik do historii dla szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres podstawowy	SOP Oświatowiec	Toruń	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Jan Ustrzycki	Ciekawi świata. Historia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	OPERON	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Stanisław Roszak, Jarosław Kłaczkow,	Poznać przeszłość. Wiek XX. Podręcznik do historii dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Stanisław Zając	Teraz historia, Szkoła ponadgimnazjalna zakres podstawowy	SOP Oświatowiec	Toruń	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Dariusz Stola	Historia. Wiek XX. Zakres podstawowy	PWN	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Andrzej Brzozowski, Grzegorz Szczepański	Ku współczesności. Dzieje najnowsze 1918 – 2006	Stentor	Warszawa	2012

Szkoła ponadgimnazjalna kl. 1, zakres podstawowy	Rafał Dolecki, Krzysztof Gutowski, Jędrzej Smoleński	Po prostu historia	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2-3	Marcin Markowicz, Olga Pytlińska, Agata Wyroda	Historia i społeczeństwo. Ojczysty Panteon i ojczyste spory	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2-3	Marcin Markowicz, Olga Pytlińska, Agata Wyroda	Historia i społeczeństwo. Rządzący i rządzeni	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła ponadgimnazjalna kl. 2-3	Marcin Markowicz, Olga Pytlińska, Agata Wyroda Warszawa 2013	Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła ponadgimnazjalna, kl. 2	Janusz Ustrzycki, Mirosław Ustrzycki 2013	Ciekawi świata, cz. 1-2, klasa II	OPERON	Gdynia	2013

Wiedza o społeczeństwie[1)]

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna	Alicja Pacewicz, Tomasz Merta	KOSS podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia.	Civitas	Warszawa	2010
Szkoła gimnazjalna	Alicja Pacewicz, Tomasz Merta	KOSS podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia.	Civitas	Warszawa	2011
Szkoła ponadgimnazjalna	Maciej Batorski	Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy, szkoła ponadgimnazjalna	Wydawnictwo Pedagogiczne Operon	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Arkadiusz Janicki	W centrum uwagi, Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkól ponadgimnazjalnych, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Iwona Walendziak, Mikołaj Walczyk	Wiedza o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Podręcznik z ćwiczeniami, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak"	Warszawa	2012

1. Analiza ilościowa dla przedmiotu wiedza o społeczeństwie przedstawiona w raporcie przedmiotowym jest oparta na następujących podręcznikach: M. Batorski, *Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy, szkoła ponadgimnazjalna*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2012; K. Fic, M. Fic, L. Krzyżanowski, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Toruń: SOP Oświatowiec, 2012; M. Grondas, J. Żmijski, *Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2012; A. Janicki, *W centrum uwagi, Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkól ponadgimnazjalnych, Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, 2012; P. Krzesicki, M. Poręba, *Wiedza o społeczeństwie, Podręcznik, Szkoły ponadgimnazjalne, Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2012; Z. Smutek, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres Podstawowy*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, 2013; I. Walendziak, M. Walczyk, *Wiedza o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Podręcznik z ćwiczeniami, Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak", 2012. Natomiast w statystykach ogólnych ujęte zostały podręczniki zamieszczone w tabeli.

analiza jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła gimnazjalna	Alicja Pacewicz, Tomasz Merta	KOSS podstawowy. Podręcznik i ćwiczenia	Civitas	Warszawa	2010
Szkoła ponadgimnazjalna	Maciej Batorski	Ciekawi świata. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy, szkoła ponadgimnazjalna	Wydawnictwo Pedagogiczne Operon	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Katarzyna Fic, Maciej Fic, Lech Krzyżanowski	Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy	SOP Oświatowiec	Toruń	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Marek Grondas, Janusz Żmijski	Po prostu WOS. Wiedza o społeczeństwie. Zakres podstawowy. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Arkadiusz Janicki	W centrum uwagi, Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla szkól ponadgimnazjalnych, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Piotr Krzesicki, Małgorzata Poręba	Wiedza o społeczeństwie, Podręcznik, Szkoły ponadgimnazjalne, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Szkolne PWN	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Zbigniew Smutek, Jan Maleska	Wiedza o społeczeństwie, podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres Podstawowy	Wydawnictwo Pedagogiczne Operon	Gdynia	2013
Szkoła ponadgimnazjalna	Iwona Walendziak, Mikołaj Walczyk	Wiedza o społeczeństwie dla szkół ponadgimnazjalnych, Podręcznik z ćwiczeniami, Zakres podstawowy	Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej „Żak"	Warszawa	2012

Edukacja dla bezpieczeństwa

analiza jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Gimnazjum	Jarosław Słoma, Grzegorz Zając	Żyję i działam bezpiecznie. Podręcznik z ćwiczeniami dla klas gimnazjum 1-3	Nowa Era	Warszawa	2014
Gimnazjum	Mieczysław Borowiecki, Zbigniew Pytasz, Edward Rygała	Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla gimnazjum	PWN	Warszawa	2009
Szkoła ponadgimnazjalna	Jarosław Słoma	Żyję i działam bezpiecznie	Nowa Era	Warszawa	2014
Szkoła ponadgimnazjalna	Barbara Boniek, Andrzej Kruczyński	Edukacja dla bezpieczeństwa. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Operon	Gdynia	2015

Podstawy przedsiębiorczości

analiza ilościowa i jakościowa					
Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna	Jarosław Korba, Zbigniew Smutek	Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Piotr Krzyszczyk	Ciekawi świata. Podstawy przedsiębiorczości. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Zbigniew Makieła, Tomasz Rachwał	Krok w przedsiębiorczość	Nowa Era	Warszawa	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Monika Borowiec, Sławomir Dorocki, Wioletta Kilar, Monika Płaziak, Anna Irena Szymańska, Agnieszka Świętek, Piotr Wilczyński	Przedsiębiorczość w praktyce. Podręcznik do podstaw przedsiębiorczości i ekonomii dla szkół ponadgimnazjalnych (zakres podstawowy)	Fundacja Wrota Edukacji-Edu-Gate	Poznań	2014

RAPORT

Wychowanie do życia w rodzinie

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa kl. 5-6	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik klasa V-VI szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2014
Szkoła podstawowa kl. 5	red. Teresa Król	W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały klasa V szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2013
Szkoła podstawowa kl. 5	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa V szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2014
Szkoła podstawowa kl. 6	red. Teresa Król	W drodze ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia i materiały klasa VI szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2013
Szkoła podstawowa kl. 6	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa VI szkoła podstawowa	Rubikon	Kraków	2014
Gimnazjum kl. 1-3	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I-III gimnazjum	Rubikon	Kraków	2013
Gimnazjum kl. 1	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa I gimnazjum	Rubikon	Kraków	2012
Gimnazjum kl. 2	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa II gimnazjum	Rubikon	Kraków	2012
Gimnazjum kl. 3	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasa III gimnazjum	Rubikon	Kraków	2012

Ponadgimnazjalne	red. Teresa Król, Maria Ryś	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik klasy I-III szkoły ponadgimnazjalne	Rubikon	Kraków	2013
Ponadgimnazjalne	red. Teresa Król	Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Ćwiczenia klasy I-III szkoły ponadgimnazjalne	Rubikon	Kraków	2013

Wiedza o kulturze

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna	Wacław Panek	Wiedza o kulturze. Podręcznik dla szkół średnich	Wydawnictwo Polskie w Wołominie	Wołomin	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Monika Bokiniec, Barbara Forysiewicz, Jacek Michałowski, Natalia Mrozkowiak-Nastrożna, Grzegorz Nazaruk, Magdalena Sacha, Grażyna Świętochowska	Spotkania z kulturą. Podręcznik do wiedzy o kulturze dla liceum i technikum	Nowa Era Spółka z o.o.	Warszawa	2013
Szkoła ponadgimnazjalna	Stanisław Kandulski, Krzysztof Moraczewski	Picasso, krzyżowcy i afrykańscy czarownicy. Podręcznik wiedzy o kulturze	Wydawnictwo eMPi2 Mariana Pietraszewskiego s.c.	Poznań	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Alicja Kisielewska, Andrzej Kisielewski, Alicja Prochyra	Wiedza o kulturze. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych (seria: Ciekawi świata)	Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o.	Gdynia	2013

Plastyka

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
szkoła podstawowa kl. 4-6	Lidia Frydzińska-Świątczak, Beata Marcinkowska	Ale plastyka! Kolor, kształt, forma	Wydawnictwo Szkolne PWN	Warszawa	2012
szkoła podstawowa kl. 4	Wojciech Sygut, Marzena Kwiecień	Lubię tworzyć	MAC Edukacja	Kielce-Poznań	2012
szkoła podstawowa kl. 4-6	Jadwiga Lukas, Krystyna Onak	Do dzieła	Nowa Era	Warszawa	2013
gimnazjum kl. 1-3	Lidia Frydzińska-Świątczak, Beata Marcinkowska	Kraina sztuki	Wydawnictwo Szkolne PWN	Warszawa-Łódź	2010
gimnazjum kl. 1-3	Dariusz Stępień, Wojciech Sygut	Sztuka w zasięgu ręki cz.1	MAC Edukacja	Kielce	2003

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
szkoła podstawowa kl. 4	Wojciech Sygut, Marzena Kwiecień	Lubię tworzyć	MAC Edukacja	Kielce-Poznań	2012
szkoła podstawowa kl. 4-6	Jadwiga Lukas, Krystyna Onak	Do dzieła	Nowa Era	Warszawa	2013
gimnazjum kl. 1-3	Lidia Frydzińska-Świątczak, Beata Marcinkowska	Kraina sztuki	Wydawnictwo Szkolne PWN	Warszawa-Łódź	2010
gimnazjum kl. 1-3	Dariusz Stępień, Wojciech Sygut	Sztuka w zasięgu ręki cz.1	MAC Edukacja	Kielce	2003

Muzyka

analiza ilościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Zeszyt ćwiczeń do szkoły podstawowej. Klasa 4	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 5 szkoły podstawowej	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Zeszyt ćwiczeń do szkoły podstawowej. Klasa 5	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska, Agnieszka Sołtysik	Klucz do muzyki. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 5	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Klucz do muzyki. Zeszyt ćwiczeń do szkoły podstawowej. Klasa 5	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Monika Gromek, Grażyna Kilbach	Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy V szkoły podstawowej	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Olivia Kaczyńska, Malina Sarnowska, Urszula Smoczyńska	Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 4 szkoły podstawowej. Część 1 i 2	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Olivia Kaczyńska, Malina Sarnowska, Urszula Smoczyńska	Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 5 szkoły podstawowej. Część 1 i 2	WSiP	Warszawa	2013
Gimnazjum	Teresa Wójcik	Muzyczny świat. Podręcznik. Klasa 5	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Gimnazjum	Teresa Wójcik	Muzyczny świat. Zeszyt ćwiczeń szkoła podstawowa. Klasa 5	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009

Gimnazjum	Agnieszka Kreiner-Bogdańska	Muzyka w gimnazjum. Podręcznik	Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o.	Warszawa	2009
Gimnazjum	Agnieszka Kreiner-Bogdańska	Muzyka w gimnazjum. Ćwiczenia	Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o.	Warszawa	2009

analiza jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Olivia Kaczyńska, Malina Sarnowska, Urszula Smoczyńska	Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 4 szkoły podstawowej. Część 1 i 2	WSiP	Warszawa	2012
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Olivia Kaczyńska, Malina Sarnowska, Urszula Smoczyńska	Muzyka. Nuty, smyki i patyki. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 5 szkoły podstawowej. Część 1 i 2	WSiP	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Monika Gromek, Grażyna Kilbach	Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy V szkoły podstawowej	Nowa Era	Warszawa	2013
Szkoła podstawowa (kl. IV-VI)	Katarzyna Jakóbczak-Drążek, Urszula Smoczyńska	Muzyka i my. Podręcznik dla klasy 4 szkoły podstawowej	WSiP	Warszawa	2012
Gimnazjum	Teresa Wójcik	Muzyczny świat. Podręcznik. Klasa 5	Grupa Edukacyjna S.A.	Kielce	2009
Gimnazjum	Agnieszka Kreiner-Bogdańska	Muzyka w gimnazjum. Podręcznik	Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro Sp. z o.o.	Warszawa	2009
Gimnazjum	Jan Oleszkowicz	Gra muzyka! Podręcznik do muzyki dla klasy I gimnazjum	Nowa Era	Warszawa	2012

Etyka

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna	Jakub Kapiszewski, Paweł Kołodziński	Etyka. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	OPERON	Gdynia	2012
Szkoła ponadgimnazjalna	Magdalena Środa	Etyka dla myślących	Czarna Owca	Warszawa	2010

Filozofia

analiza ilościowa i jakościowa

Poziom edukacji	Imiona i nazwiska autorów i autorek	Tytuł	Wydawnictwo	Miejsce wydania	Rok wydania
Szkoła ponadgimnazjalna	Magdalena Gajewska, Krzysztof Sobczak	Filozofia. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych	OPERON	Gdynia	2012