

Gender w podręcznikach

Projekt badawczy. Raport

TOM III

Raporty przedmiotowe i rekomendacje

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



Fundacja Feminoteka, 2016

RAPORT

Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport

Copyright © Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016

Recenzentki:

dr hab. prof. nadzw. Elżbieta Górnikowska-Zwolak

prof. dr hab. Ewa Kraskowska

Redakcja:

Iwona Chmura-Rutkowska, Maciej Duda,

Marta Mazurek, Aleksandra Sottysiak-Łuczak

Redakcja techniczna:

Tom I – Marta Mazurek, Maciej Duda, Iwona Chmura-Rutkowska

Tom II – Marta Mazurek, Weronika Maćków

Tom III – Marta Mazurek, Weronika Maćków

Projekt okładki: Maja Szmidt

Autorka logo projektu Gender w Podręcznikach: Jessica Alvaro

Korekta: Agata Zawiszewska

Skład i łamanie: Palebek

ISBN: 978-83-62206-25-4

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 Textbooks”, which aimed at critical analysis of models and ideas of femininity, masculinity as well as relations between girls/women and boys/men promoted by the Polish core curriculum and textbooks approved for school use. The selection of the analysed textbooks represents all subjects and all levels of education in different types of schools.

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



PEŁNOMOCNIK RZĄDU
DO SPRAW RÓWNEGO TRAKTOWANIA



POD MATRONATEM
PROF. MALGORZATY FUSZARY

W skład publikacji wchodzi:


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

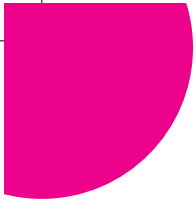
Spis treści

1. *Edyta Głowacka-Sobiech, Maciej Michalski, Anita Napierata, 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 liceum¹.

(2) wzięwszy 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 gimnazjum²⁾,

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. Łaskiewicz, *Śladami przeszłości 3. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa: Nowa Era, 2011; K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Blżej historii 1. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: WSiP, 2009; I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Blżej historii 2. Gimnazjum. Podręcznik*, Warszawa: WSiP, 2009; I. Kąkolewski, K. Kowalewski, A. Plumińska-Mieloch, *Blżej 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. Rzeźniowiecki, *Podróże w czasie 1. Historia I. Podręcznik do gimnazjum*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2009; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *Podróże w czasie 2. Historia II. Podręcznik do gimnazjum*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2010; T. Małkowski, J. Rzeźniowiecki, *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. Jadcak, 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. Trzebiński, P. Trzebiński, *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.



(2) 8 podręczników do klasy pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej³.

Analizę uzupełniono o dobrane losowo:

- ▶ 1 podręcznik do klasy szóstej szkoły podstawowej⁴,
- ▶ 3 podręczniki do klasy drugiej i trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej⁵,
- ▶ 1 podręcznik do klasy drugiej szkoły ponadgimnazjalnej – zakres rozszerzony⁶.

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).

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. Zajac, *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. Zajac, *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.



RAPORT

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”.

I.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).	<ul style="list-style-type: none">- 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).	<ul style="list-style-type: none">- 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 końcówek 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).	<ul style="list-style-type: none">- 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;

HISTORIA – RAPORT PRZEDMIOTOWY

4.	Typ postaci (postacie ludzkie rzeczywiste i historyczne, postacie ludzkie wykreowane, wymyślone, literackie bez odniesienia do rzeczywistych postaci, postacie ludzkie rzeczywiste i wykreowane razem).	<p>- wśród postaci ludzkich rzeczywistych i historycznych dominują mężczyźni (739 postaci), znacznie mniej jest kobiet (42 postacie);</p> <p>- wiele kobiet-bohatek narracji to boginie i/lub bohaterki przedstawień artystycznych (malarstwo, rzeźba, fotografia, film) – 7 przypadków. W tej grupie również dominują postacie płci męskiej – 34 przypadki;</p>
5.	Wiek postaci (małe dziecko 4–10 lat, nastolatek 11–19, dorosły 20–60, starszy dorosły 60+, różne kategorie wiekowe razem).	<p>- 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;</p>
6.	Kolor skóry (biały, czarny, żółty, różne kolory skóry, brązowa).	<p>- w kwestii przedstawiania bohaterów/bohatek 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%);</p>
7.	Religia, wyznanie (ateista, chrześcijaństwo /ogólnie/ katolicyzm, protestantyzm /różne odłamy/judaizm).	<p>- nieco ponad 90% narracji odnosi się do chrześcijaństwa, w tym blisko 50% do katolicyzmu, inne wyznania czy systemy religijne są wzmiankowane i/lub omawiane epizodycznie, np. w związku z genezą ich powstania i/lub w kontekście konfliktów religijnych;</p>
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).	<p>- tu dominują mężczyźni-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%);</p> <p>- średni status – dotyczy także w przewadze mężczyźni (42 przypadki – 11%), co wynika z androcentrycznego języka narracji;</p> <p>- 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;</p>

RAPORT

9.	Status prawny (posiadanie praw/brak praw).	<ul style="list-style-type: none">- tu dominuje narracja na temat posiadania/ograniczenia praw ze względu na status społeczny, ekonomiczny, płeć, wiek mężczyzny;- 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 IŁOŚCOWO-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

Zródło: 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 podręczniku⁷⁾ 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*.

RAPORT

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 rządzoni*⁸⁾ (Tabela 4), tytułowi rządzący i rządzoni 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 rządzoni, 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 Pantheon i ojczyste spory		Kobieta i mężczyzna, rodzina	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Reprezentacja wizualna w zakresie						
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

Zródło: Badania własne.

*(Pełen opis bibliograficzny analizowanych podręczników na początku raportu)

Podobnie rzecz się przedstawia w wybranym podręczniku do bloku *Ojczysty Pantheon 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 Pantheon i ojczyste spory*.

10. M. Markowicz, O. Pytlińska, A. Wyroda, *Historia i społeczeństwo. Kobieta i mężczyzna, rodzina*.

RAPORT

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 1999¹¹. 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 szkolne¹³. 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

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.).

2008¹⁴), 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 obcych¹⁵). 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

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

15. *Ibidem*.

RAPORT

spory”. Spośród wymienionych wątków uczniowie i uczennice realizują cztery bloki w dwuletnim (klasa druga i trzecia) cyklu kształcenia, z czego ostatni jest obowiązkowy¹⁶⁾. 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 przewi-

16. *Ibidem*.

17. Por. E. Domańska, *Historia egzystencjalna*, Warszawa: PWN, 2012.

18. *Ibidem*.

dział 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 gimnazjum¹⁹⁾ 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-

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.

RAPORT

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

► **wiek bohaterów/bohatek 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 Vinci²⁰ lub w celu porównania dwóch artefaktów przedstawiających młodą i starszą o kilka lat królową Bonę²¹. Niewiele mówi się w podręcznikach o mądrości

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. Rzeźniowiecki, *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”.

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 9²³⁾. 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, władczyni/głowy państw i święte, a w dalszej kolejności wojowniczkę, naukowczynię, artystki, sufrażystki, kobiety pomagające innym. Ta zróżnicowana grupa kobiet ma jednak niewielką ilościową reprezentację, np. wśród naukowiec 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

22. Przyp. I 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.

RAPORT

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 sprawnego udziału w dziejach potwierzonego 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 siostr; (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 wypadają słabo, również dlatego, że są oni traktowani jako bliżej nieokreślona zbiorowość: armia, żołnierze, ludność, społeczeństwo, tłum, chłopci, mieszczaństwo, 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 chłopci cierpią nędzę, ciężko pracują, są ograbiani, karani, zniewaleni. Nie wspomina się natomiast o chłopkach. Przypisanie uniwersalnej roli męskoosobowym końcówkom jest zabiegiem powszechnie stosowanym podczas omawiania histo-

RAPORT

rii grup społecznych, etnicznych, religijnych itp. Mamy zatem mieszczan, ale nie mieszcanki, 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, kotłochownicy (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). Obszerne opisuje się też dokonania kolonizatorów (białych mężczyzn) i prawie wcale kultur skolonizowanych (dyktatorów z Niemiec, Korei czy ZSRR, ale prawie wcale zwykłych obywateli i obywaterek 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-

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, MACIEJ MICHALSKI,
ANITA NAPIERAŁA, IZABELA SKÓRZYŃSKA

RAPORT

Historia 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 egzotykcji 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 rzeżami, Holokaustem, Wielkim Głodem itd.;

► **niepełnosprawność** – tu zauważalny jest ogromny deficyt. Do wyjątków należą anonimowi inwalidzi wojenni i osoby ranne, które jednak nie są refleksjonowane jako takie, trudno zatem na ich podstawie wnosić, iż osoby z niepełnosprawnością stanowi-

ty 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 PONAD-GIMNAZJALNEJ

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 szkół²⁴) został uznany za obojętny dla wszystkich uczniów/uczennic, którzy/które będą nauczani i nauczone 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 Rzeczypospolitej. 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.

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, MACIEJ MICHALSKI,
ANITA NAPIERAŁA, IZABELA SKÓRZYŃSKA

RAPORT

miecki traktat graniczny. O licznych udziałach 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 powstań – kobiet biorących udział w powstaniach, jak i żołnerek zostały opisane jako niezwykle, 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 Orłętę 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 – Orleńca 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. Jediną 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.

RAPORT

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 nierozzerwalna 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-śred-

niowieczne 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.

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, MACIEJ MICHALSKI,
ANITA NAPIERAŁA, IZABELA SKÓRZYŃSKA

RAPORT

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 winę²⁷.

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 niejedno-
lite przedstawienie fragmentów odnoszących się do epoki staro-
żytnej, 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

²⁷. *Ibidem*, s. 9.

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 splotzenie 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 obydwójga 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 zredukowane 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-

RAPORT

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 ekspertyzie²⁸). 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 kulturą²⁹.

► **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 rozróżnienia 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.

RAPORT

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 historiografii³⁰. 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

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

i chłopców, ojców i ojcostwa, bohaterów/bohatek niepełnosprawnych;

▶ szkolna historia tylko w ograniczonym zakresie odnosi się do bohaterów/bohatek o niskim statusie społecznym oraz ekonomicznym, w tym tych pochodzących z pozazachodnich 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.

RAPORT

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 bohaterów/bohatek 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/bohatek, 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/bohatek 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*.

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH, MACIEJ MICHALSKI,
ANITA NAPIERAŁA, IZABELA SKÓRZYŃSKA

RAPORT

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.