

ISSN 1425-5383

Nr 5

# Refleksje

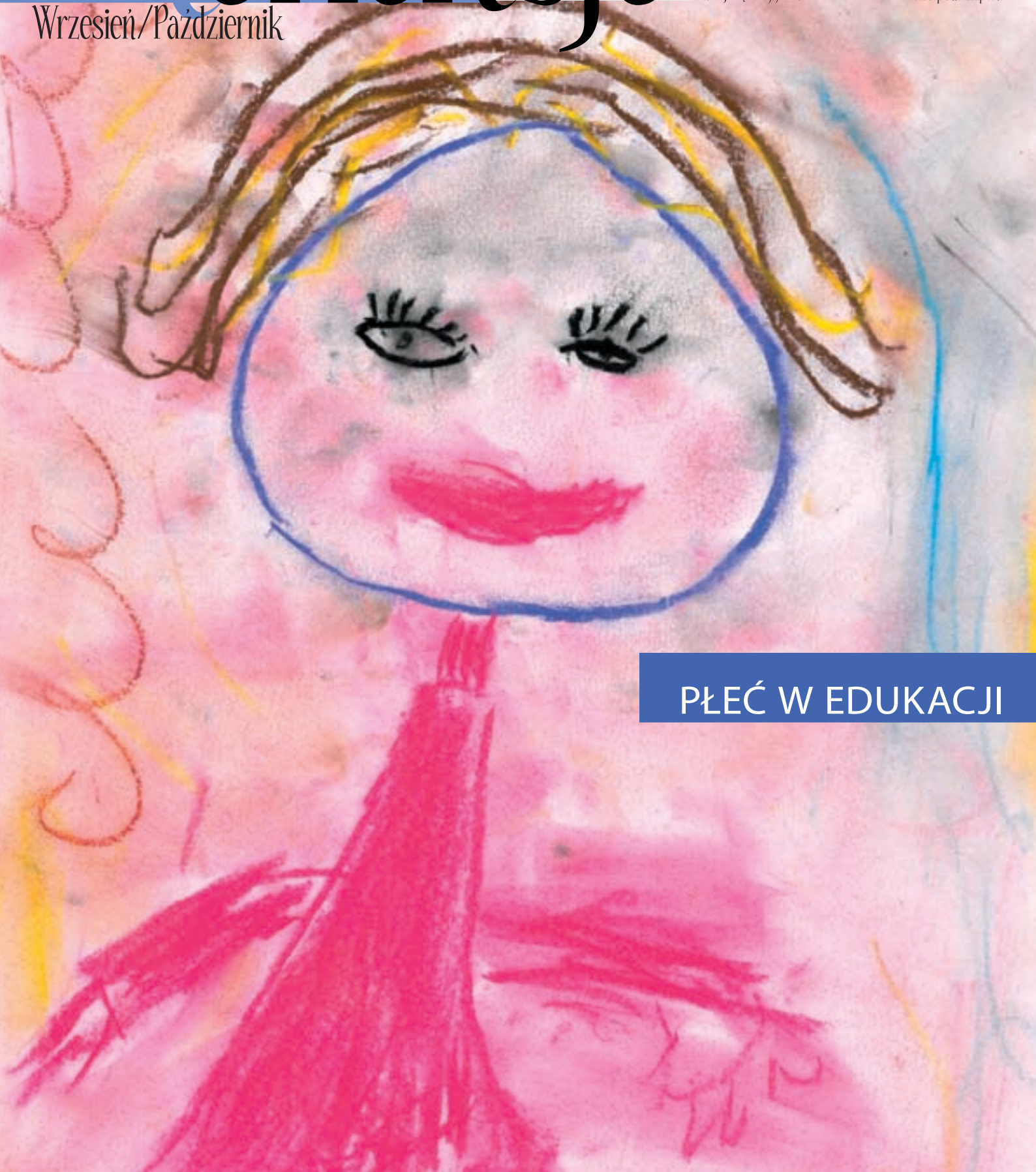
Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy

2011

Wrzesień/Październik

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne



PŁEĆ W EDUKACJI



Wracamy w „Refleksjach” do tematyki genderowej – tym razem prezentujemy Państwu materiały zebrane podczas I Polsko-Niemieckiej Konferencji Gender Mainstreaming w Edukacji, która odbyła się w maju 2010 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Zawartość tego numeru, z jednej strony, przybliży ideę pierwszego w historii ZCDN-u spotkania badaczek i badaczy zajmujących się problematyką płci w edukacji, a z drugiej, daje nieco szerszy obraz poruszanych wtedy zagadnień – niektóre wystąpienia zostały poszerzone o niepublikowane dotychczas materiały.

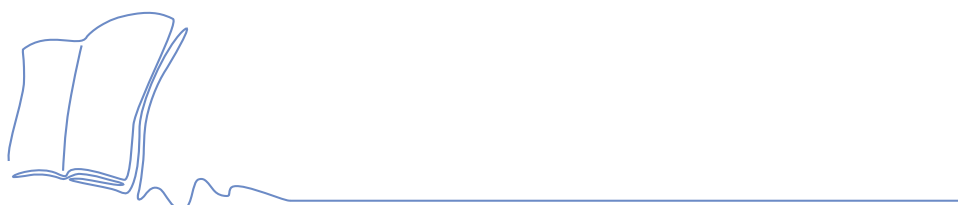
Głównym celem konferencji było zwrócenie uwagi na potrzebę mówienia o płci w edukacji nie tylko w kategoriach biologicznych, ale także kulturowych, które, bardziej nawet niż „naturalne” uwarunkowania, wpływają na rozwój dziewczynek i chłopców – uczennic i uczniów, ale też, nie wolno o tym zapominać, nauczycielek i nauczycieli. Jak przygotowujemy młodzież do funkcjonowania w społeczeństwie? Jaki wpływ na wychowanie ma język, którego używamy na co dzień? Czy wiedza ma płęć? To tylko najważniejsze pytania, jakie można sobie zadawać, czytając niniejszy zestaw tekstów.

Wydawnictwo pokonferencyjne charakteryzuje się specyficzną, hermetyczną strukturą, dlatego też zrezygnowaliśmy w nim z niektórych stałych działów „Refleksji” (jak wywiad, felieton czy recenzje książek), aby, na ile to możliwe, uspołecznić przekaz.

Mam nadzieję, że w tej zmienionej formule „Refleksje” również przypadną Państwu do gustu.

*Urszula Pańska*

dyrektor Zachodniopomorskiego  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



## Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Nr 5, wrzesień/październik 2011  
Czasopismo bezpłatne  
Nakład: 1500 egzemplarzy  
ISSN 1425-5383

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasów  
(siwasow@zcdn.edu.pl)

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz

## Rysunki na okładce

Kacper Mańkowski

## Tłumaczenie

Centrum Tłumaczeń „Lingua-Dar”

## Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

## Skład, druk

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk  
Spółka Jawna

Numer zamknięto 30 września 2011 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo  
redagowania i skracania tekstów  
oraz zmiany ich tytułów



Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli  
posiada Akredytację  
Zachodniopomorskiego  
Kuratora Oświaty  
oraz  
Certyfikat Systemu Jakości  
ISO 9001:2008



<b>SPIS TREŚCI</b>	<b>4</b>
<b>Monika Marcinkowska-Bachlińska</b>	
<i>Szkolna typizacja płciowa</i>	4
<b>Anna Maria Wróblewska</b>	
<i>Dwie perspektywy</i>	12
<b>Grażyna Osak</b>	
<i>Kiedy zaczyna się socjalizacja płci?</i>	20
<b>Michał Sokolski</b>	
<i>Los dinozaurów</i>	26
<b>Sabina Czajkowska-Prokop</b>	
<i>Pominięte i nieobecne</i>	29
<b>Sabina Waleria Świtała</b>	
<i>Androcentryzm w edukacji polonistycznej</i>	39
<b>Magdalena Kobus, Anna Szyntor-Bykowska</b>	
<i>Płeć podręczników</i>	44
<b>Sylwia Rapacka</b>	
<i>Kobieta marzy o dużej kuchni</i>	48
<b>Anna Babicka-Wirkus</b>	
<i>Oblicza kobiecości</i>	54

W ujęciu indywidualnym płeć jest czynnikiem odpowiedzialnym za różnice w zachowaniu; w ujęciu społecznym staje się rodzajem informacji o jednostce, elementem przekonań i oczekiwań co do sposobu funkcjonowania w społeczeństwie. U podstaw rodzajowych interpretacji społeczeństwa leży płeć biologiczna, wyrażana i obserwowana przez ciało, jako zespół wrodzonych cech anatomiczno-fizjologicznych, typowych dla mężczyzny i kobiety. Płeć kulturowa zaś (gender), obejmująca zespół cech nabytych w procesie socjalizacji i wychowania, wyraża się w ogólnie pojętej kobiecości i męskości, odnosi się do społecznych relacji między kobietami i mężczyznami i wpływa na wszystkie sfery życia: prywatną, ekonomiczną, społeczną, polityczną i kulturową.

*(Szkolna typizacja płciowa, s. 4)*

Nie inaczej ma się rzecz z „kryzysem męskości” ujmowanym z perspektywy grup poszkodowanych: od tego punktu widzenia chciałbym stanowczo się odciąć. Niewątpliwie dominujący model męskości, rozumianej jako złożony kompleks wzorów kulturowych w przeciągu ostatnich kilku dekad uległ daleko idącym zmianom. Pewne wzory straciły w nowych warunkach walor „naturalności” i adekwatności, zyskując w tym samym stopniu walor humorystyczny; nie oznacza to jednak, że mamy do czynienia z kryzysem męskości tout court. Jeżeli chcemy traktować kryzys męskości poważnie – a nie jako próbę siania paniki moralnej – należy wpisać opisywane zjawisko w szerszy kontekst kulturowych przemian.

*(Los dinozaurów, s. 26)*

Kształtowanie tożsamości rodzajowej rozpoczyna się od pierwszych dni życia, w wyniku interakcji jednostki z otoczeniem oraz wewnętrznych mechanizmów regulacyjnych. Najmocniej działające czynniki socjalizacyjne to: rodzina, grupy rówieśnicze, literatura, środki masowego przekazu i szkoła. Jak pisze Mazurkiewicz, młody człowiek kończący edukację na poziomie wykształcenia średniego spędził z nauczycielami około trzynastu tysięcy godzin – więcej niż z rodzicami i rówieśnikami. Szkoła wywiera w tym czasie ogromny wpływ na proces kształtowania ról płciowych. Wzorców kobiecości i męskości dostarczają przede wszystkim podręczniki, organizacja pracy i przestrzeni w szkole oraz zachowania nauczycielek i nauczycieli w stosunku do uczennic i uczniów.

*(Pominięte i nieobecne, s. 29)*

Celem niniejszego tekstu jest pokazanie zagadnień związanych z płcią we współczesnych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Dokonana przez nas analiza trzech z nich miała na celu określenie sposobu konstruowania postaci kobiecych i męskich. Interesowało nas, w jaki sposób obie płcie są reprezentowane – jakie cechy im się przypisuje, jaka jest ich sytuacja zawodowa i rodzinna, jakie mają plany i marzenia. Analizie została także poddana też obecność tematów trudnych, takich jak: dyskryminacja ze względu na płeć, udział kobiet w polityce, rozwody czy samotność z wyboru.

*(Płeć podręczników, s. 44)*

Znajomość języków obcych jest we współczesnym świecie umiejętnością niezbędną, dlatego wpisuje się w system kształcenia jako jego stały i nieodzowny element. Przez system kształcenia rozumiemy uczestników procesu dydaktycznego, tj. nauczycieli z ich kompetencjami, metodami pracy i uczniów z ich potrzebami, możliwościami i motywacją do nauki, a także treści kształcenia i środowisko nauczania. Wszystkie te elementy muszą współdziałać ze sobą i realizować społecznie wyznaczone cele, jakie społeczeństwo chce osiągnąć poprzez sprawne funkcjonowanie całego systemu. Tak pojmowany system kształcenia musi mieć charakter otwarty, ewoluować wraz z rozwojem nauki i rozwojem społecznym oraz funkcjonować we współdziałaniu i łączności z systemem wychowania.

*(Kobieta marzy o dużej kuchni, s. 48)*

# Szkolna typizacja płciowa

## Psychologiczne konsekwencje rozwoju dziecka

**Monika Marcinkowska-Bachlińska**

Uniwersytet Łódzki

Człowiek żyje w świecie społecznym, w którym funkcjonują społecznie wypracowane systemy znaczeń, obowiązujące wzorce i normy, układy ról i pozycji, a także związane z nimi wymagania i oczekiwania. Pełniąc określone role i zajmując konkretne pozycje – najpierw w rodzinie, grupie rówieśniczej, zespole klasowym, a w końcu w środowisku pracy – jednostka nabywa szereg określonych doświadczeń społecznych i sądów o własnej osobie, które określają jej relacje z otaczającą rzeczywistością, szczególnie społeczną. Stereotypy rodzaju odgrywają w tych doświadczeniach znaczącą rolę, stanowiąc przez całe życie standard norm, cech i zachowań, do których odnosi się ocena siebie i innych.

*Stereotypy na temat grup społecznych wydają się częścią wspólnego dziedzictwa społeczeństwa. Nikt nie może dorosnąć we własnym społeczeństwie, nie nauczywszy się stereotypów przypisywanych najważniejszym grupom<sup>1</sup>.*

W definicji ogólnej płeć to zespół cech organizmu warunkujących jego zdolność do wytwarzania komórek rozrodczych, umożliwiający zapłodnienie i wychowanie potomstwa<sup>2</sup>. Definicje szczegółowe płci opierają się na jedenastu kryteriach pokazujących wielość i różnorodność aspektów tego pojęcia – który jest jednym z najważniejszych społecznych czytelnych kryteriów rozróżniania ludzi. W ujęciu indywidualnym jest czynnikiem odpowiedzialnym za różnice w zachowaniu; w ujęciu społecznym staje się rodzajem informacji o jednostce, elementem przekonań i oczekiwań co do sposobu funkcjonowania w społeczeństwie<sup>3</sup>. U podstaw rodzajowych interpretacji społeczeństwa leży płeć biologiczna, wyrażana i obserwowana przez ciało, jako zespół wrodzonych cech anatomiczno-fizjologicznych, typowych dla mężczyzny i kobiety. Płeć kulturowa zaś (*gender*), obejmująca zespół cech nabytych w procesie socjalizacji i wychowania, wyraża się w ogólnie pojętej kobiecości i męskości, odnosi się do społecznych relacji między kobietami i mężczyznami i wpływa na wszystkie sfery życia: prywatną, ekonomiczną, społeczną, polityczną i kulturową.

Równość płci definiujemy jako wolność jednostki do rozwijania własnych zdolności, podejmowania decyzji bez ograniczeń narzucanych przez rolę płci. Równość zakłada równe korzystanie przez kobiety i mężczyzn ze społecznie cenionych dóbr, możliwości, zasobów i nagród. Celem równości nie jest doprowadzenie do tego, aby kobiety i mężczyźni byli tacy sami, lecz aby ich możliwości i szanse życiowe były równe<sup>4</sup>.

## Definicja stereotypu

Stereotyp jest generalizacją tego, co dotyczy grupy ludzi, w której identyczna charakterystyka jest przypisana zasadniczo wszystkim jej członkom, niezależnie od rzeczywistych różnic między nimi. Stereotyp to pogląd uproszczony, pozbawiony racjonalnego uzasadnienia, przekazywany w ramach tradycji czy obyczaju, przeważnie artykułowany w mowie potocznej, często w formie nieuzasadnionego uogólnienia. Jest gotowym, utrwalonym w danym języku przekonaniem o członkach jakiejś grupy. To gotowy wzór, przyswajany bez zastanowienia i konfrontowania z rzeczywistością, łatwo dostępny w użyciu schemat poznawczy, umożliwiający szybką, choć powierzchowną ocenę ludzi w różnych sytuacjach, określający (często tendencyjnie) wygląd lub zachowanie osób zakwalifikowanych do grupy objętej stereotypem<sup>5</sup>.

Stereotypy niewątpliwie pełnią też funkcję wyjaśniającą skomplikowane zjawiska, są zazwyczaj stwierdzeniami, które łączą wyznające je osoby w szczególnego rodzaju wspólnotę. To właśnie stereotypy, przy niedoborze informacji, umożliwiają wypełnienie luk w wiedzy o innych. Dostarczają wskazówek rozpowszechnionych w danym środowisku, z góry podsuwając sposób widzenia określonych faktów i zjawisk społecznych. Stereotypy są bardzo odporne na zmianę, ponieważ są przyswajane już w dzieciństwie i silnie związane z przynależnością do określonej grupy. Charakterystyczne dla stereotypów jest ubóstwo treści i nadmierne uproszczenie, które już samo w sobie skutkuje nieadekwatnością. Posługując się stereotypem, zakładamy swoistą bezwyjątkowość (homogeniczność) wszystkich reprezentantów danej kategorii (wszyscy są tacy sami), jednocześnie wykazując sztywność i odporność na wszelkie informacje grożące koniecznością korekty stereotypu. Stereotypizacja w psychologii zwana jest „prawem najmniejszego wysiłku”<sup>6</sup>, ponieważ stereotyp może ukierunkowywać percepcję, ekonomizować wysiłek umysłu, uwalniając od konieczności rzetelnego i gruntownego poznawania faktów (stanów rzeczy) oraz uprzedza lub całkowicie pomija potencjalny kontakt z przedmiotem stereotypu.

Można wnioskować, że powstające emocje, oceny i postawy nie są reakcją na własne doświadczenie z przedmiotem stereotypu, lecz na stereotyp jako przejaw świadomości grupowej, przyswojony na podstawie kontaktu społecznego lub przekazu kulturowego. W kontekście społecznym stereotypy gwarantują uproszczoną i skoncentrowaną waloryzację świata, dają poczucie bezpieczeństwa i przystosowania społecznego, są pojęciem koncentrującym system znaczeń skonstruowanym przez daną grupę

społeczną lub kulturową<sup>7</sup>. W myśl teorii społecznego uczenia się, właściwych norm dla naszej kultury, w tym również stereotypów i postaw tendencyjnych, uczy się od dorosłych, rówieśników oraz poprzez środki masowego przekazu.

Wielu naukowców podkreśla integracyjny wymiar istnienia stereotypów, niemniej nikt odpowiedzialnie nie twierdzi, że ułatwienie komunikacji jest wystarczającym argumentem na rzecz tego, by stereotypów nie podważać. Przeciwnie – większość psychologicznych i społecznych teorii zakłada raczej związek między stereotypowym myśleniem społeczności i funkcjonującymi w nich praktykami dyskryminacji i wykluczenia.

## Stereotyp płci

Płeć jako jedna z podstawowych kategorii społecznych podlega znacznej stereotypizacji. Stereotypy płci są obecne w życiu społecznym zarówno w sposób jawny, jak i utajony i służą ocenie cech i zachowań, a rozumiane są jako schematy łączące w sposób automatyczny i bezdyskusyjny współwystępowanie cech biologicznych i psychicznych, warunkujących niejako „naturalną” aktywność jednostki – typową dla kobiety czy mężczyzny, dziewczynki czy chłopca. Człowiek żyje w świecie społecznym, w którym funkcjonują społecznie wypracowane systemy znaczeń, obowiązujące wzory i normy, układy ról i pozycji, a także związane z nimi wymagania i oczekiwania. Pełniąc określone role i zajmując konkretne pozycje – najpierw w rodzinie, grupie rówieśniczej, zespole klasowym, a w końcu w środowisku pracy – jednostka nabywa szereg określonych doświadczeń społecznych i sądów o własnej osobie, które określają jej relacje z otaczającą rzeczywistością, szczególnie społeczną. Stereotypy rodzaju odgrywają w tych doświadczeniach znaczącą rolę, stanowiąc przez całe życie standard norm, cech i zachowań, do których odnosi się ocena siebie i innych. Autorzy zajmujący się problematyką stereotypów płci wyróżniają cztery ich grupy w odniesieniu do kobiet i mężczyzn:

- podział ról w domu;
- podział ról zawodowych (np. w USA 80% kobiet jest zatrudnionych w 20 zawodach, mężczyźni mają do dyspozycji 220 zawodów);
- dotyczący wyglądu fizycznego (kobieta – delikatna, mężczyzna – mocny);
- podział związany z cechami osobowości (u kobiet – wrażliwość, współpraca, zależność, emocjonalność, brak agresji; u mężczyzn natomiast – dominacja, niezależność, agresja, duże poczucie własnej wartości, brak emocjonalności).

Stąd, jak widać, oczekiwania krańcowo odmienne, które w procesie socjalizacji dzielą ludzi na dwa

spolaryzowane światy: mężczyzn, którym dopina się „skrzydła”, i kobiet, którym implantuje się „korzenie”<sup>8</sup>. Stereotypy związane z płcią odzwierciedlają obowiązujący w danym społeczeństwie (grupie społecznej) system norm i wartości i są przyswajane przez jednostkę w procesie wzrastania i socjalizacji. Wpływ otoczenia na świadomość płciową jednostki oraz konkretny wyraz tej świadomości w postaci podejmowanej roli płciowej – w kształcie akceptowanego kulturowo – jest bardzo silny i ma ogromne znaczenie psychologiczne.

Płeć psychologiczna jest koncepcją własnej tożsamości płciowej w sferze psychicznej, procesem samoidentyfikacji z cechami psychicznymi, uważanymi w danej kulturze za typowe dla określonej płci biologicznej. Płeć psychologiczna jest tylko jednym i nie najważniejszym elementem tożsamości płciowej jednostki. Najważniejsza jest podstawowa identyfikacja płciowa, czyli poczucie bycia kobietą lub mężczyzną. Ponadto wyróżnia się behawioralny i emocjonalny wymiar tożsamości płciowej. Pierwszy z nich dotyczy stopnia, w jakim jednostka wykazuje zainteresowania oraz podejmuje zachowania typowe dla płci (własnej lub/i przeciwnej). Wymiar emocjonalny dotyczy stosunku do ról płciowych. Płeć psychologiczna, zachowania oraz postawy wobec ról płciowych są ze sobą dodatnio skorelowane. Dowodzi to bardzo skomplikowanych zależności między psychiczną identyfikacją jednostki, jej zewnętrznymi zachowaniami i emocjonalnymi postawami wobec ról płciowych. Badania pokazują, że chociaż ludzie bardzo często zauważają u siebie cechy nietypowe dla własnej płci, to nie podejmują zachowań typowych dla płci przeciwnej, gdyż „społecznie się nie opłaca” zachowywać w nietypowy sposób.

Uczenie, jaki powinien być mężczyzna, a jaka kobieta trwa przez całe życie, a rozpoczyna się już w momencie urodzenia, ponieważ otoczenie inaczej traktuje dziewczynki i chłopców. Dzieci, w ramach treningu socjalizacyjnego, opartego głównie na instrumentalnym warunkowaniu zachowań, posługującego się systemem wzmocnień, przygotowywane są do pełnienia różnych ról społecznych, do realizacji funkcji i zadań życiowych zgodnych ze swoją płcią biologiczną. Społeczeństwo uczy dziewczynki i chłopców odmiennych umiejętności i wymaga różnych zachowań. Chłopcy i dziewczynki zdobywają inne doświadczenia w relacjach z rodzicami, rówieśnikami i nauczycielami, odbierają inne sygnały werbalne i pozawerbalne, inaczej też, realizując oczekiwania, funkcjonują w swoich środowiskach, przyswajając i utrwalając zakorzenione stereotypy płci. Praktyki socjalizacyjne zmierzają do

odpowiedniego ukierunkowania rozwoju dziewczynki i chłopców, wyposażenia ich w określone cechy i umiejętności, dzięki którym będą funkcjonować w dorosłym życiu zgodnie ze swoim „społecznym przeznaczeniem”<sup>9</sup>. Zakorzenione w tradycji i świadomości społecznej, przekazywane z pokolenia na pokolenie, stereotypy płci z jednej strony przyczyniają się do polaryzacji rodzaju, z drugiej – wpływają na wartościowanie jednostek, wzmacniając istniejący w społeczeństwie seksizm. Problem schematów rodzaju, obecny w socjalizacji zarówno domowej, jak i szkolnej, generuje pytanie o konsekwencje propagowania, akceptowania i realizowania stereotypowej, spolaryzowanej wersji świata.

W związku z powyższymi ustaleniami należy zadać kilka istotnych pytań: Czy stereotypowe myślenie o chłopcach i dziewczynkach może być szkodliwe? Jaki jest udział szkoły w konstruowaniu rzeczywistości społecznej opartej na stereotypach płci? Czy socjalizujące działania dorosłych przygotowujące dziecko do pełnienia społecznie akceptowanej roli płciowej kobiety lub mężczyzny mogą być w konsekwencji przyczyną napotykania przeszkód i barier w życiu dorosłym? Jaka jest rola szkoły, instytucji mającej zapewnić równe szanse wszystkim dzieciom przez „wyposażenie” ich w taką wiedzę i w takie umiejętności, by w dorosłym życiu potrafili korzystać z przysługujących im praw?

### Szkoła agendą socjalizacji

Socjalizacja (uspołecznianie) to proces wyłaniania się, kształtowania i rozwoju osobowości ludzkiej; to proces, w toku którego istota ludzka ze swoimi specyficznymi biologicznymi i psychicznymi cechami staje się dojrzałą społecznie jednostką.

W toku socjalizacji, człowiek:

- kształtuje umiejętności, które są niezbędne w interakcjach społecznych,
- poznaje społecznie akceptowane normy i wzory zachowań,
- poznaje i przyswaja wartości,
- kształtuje umiejętności posługiwania się przedmiotami,
- kształtuje osobowość, określa tożsamość<sup>10</sup>.

Szkoła, obok rodziny, jest główną agendą socjalizacji, przez co zapewnia ciągłość wartości, norm kulturowych, a więc ciągłość społeczeństwa<sup>11</sup>. To szkoła wdraża do uczestnictwa w szerszym systemie społecznym, wychowując obywateli poprzez kontynuację procesu kształcenia i wychowania zainicjowanego w rodzinie. Jest jednym z mechanizmów społecznych, zapewniających postęp i równowagę. Ma za zadanie niwelowanie różnic społecznych i stwarzanie wszystkim równych szans<sup>12</sup>.



Szkoła w projektowaniu i realizowaniu swej edukacyjno-wychowawczej misji jest zobowiązana do przestrzegania zasady obiektywizmu, pluralizmu, krytycyzmu oraz minimalizowania stereotypowych, dyskryminujących elementów funkcjonujących w społeczeństwie. Oficjalny program szkoły jest określony przez dokumenty tworzące ramy prawne, zgodne z polityką oświatową państwa, i zakłada minimalizowanie stereotypowych, dyskryminujących elementów w praktyce edukacyjnej, gwarantując pełne urzeczywistnienie potencjału jednostek bez względu na płeć. Szkoła jest więc ogólnodostępna, koedukacyjna i przekazująca wszystkim uczniom jednakowe treści kształcenia.

Oficjalne programy nauczania określają zakres wiedzy z każdego przedmiotu, jaki powinien opanować uczeń na danym etapie procesu kształcenia. Jednakże to, czego uczymy się w szkole, nie jest wyłącznie rezultatem planowych, intencjonalnych działań nauczycieli czy władz oświatowych, lecz stanowi wypadkową wielu rozmaitych oddziaływań, jakim podlega uczeń w środowisku szkolnym<sup>13</sup>. W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy wymiary szkolnej socjalizacji: organizację i strukturę szkoły, wpływ nauczycieli oraz treści kształcenia.

Szkoła to miejsce służące transmisji wiedzy od pokolenia starszego do młodszego – to starsze pokolenie wie, co młodzi powinni wiedzieć, jak powinni myśleć. Dzisiejsza szkoła ma nauczyć dzieci sposobów zdobywania wiedzy i posługiwania się informacjami. Ma wyposażyć w umiejętności potrzebne do samodzielnego, satysfakcjonującego życia. Pytanie, jaka jest i jaka ma być szkoła, jest więc pytaniem o kształt świata, jaki tworzymy dla naszych dzieci, o przyszłość, w jakiej będą funkcjonować. Minimalizowanie stereotypowych, dyskryminujących elementów praktyki edukacyjnej powinno gwarantować pełne urzeczywistnienie potencjału jednostek bez względu na płeć i jej społeczno-kulturowe korelaty. Podstawowym zadaniem szkoły jest taka działalność, która zapewni wszechstronny rozwój uczniów i przygotowuje ich do życia w społeczeństwie, dając równe szanse wszystkim dzieciom oraz „wyposażyć” je w taką wiedzę i w takie umiejętności, by w dorosłym życiu potrafiły korzystać w pełni z przysługujących im praw.

### Praktyka stereotypizacji płci w edukacji

Stereotypizacja, dotycząca tożsamości płciowej i ról społecznych, nie omija placówek edukacyjnych. Już w przedszkolach można zaobserwować „grzeczne dziewczynki i rozbieganych chłopców” – widok zgodny z istniejącymi założeniami ról społecznych. Tego typu sytuacje są wstępem do dalszego promo-

wania scenariuszy roli rodzajowej, których kulminacja następuje w szkole. Dzieci powyżej trzeciego roku życia poprawnie etykietują innych pod względem płci na podstawie wyglądu zewnętrznego i zachowania, choć pojęcie stałości płci kształtuje się pomiędzy 4 a 7 rokiem życia. Własna identyfikacja dziecka z płcią ma miejsce około 5–6 roku życia, co oznacza, że dziecko, idąc do szkoły, ma wykształcone pojęcie stałości płci i jednocześnie identyfikuje się z własną płcią<sup>14</sup>.

Do tego czasu chłopcy i dziewczynki mają już za sobą trening społeczny w zakresie prawidłowego zachowania oraz reagowania w kontekście własnej płci. Dziewczynki nauczyły się, że ich samookreślanie i potwierdzanie ma miejsce poprzez akceptację innych ludzi, co z czasem buduje postawę konformistyczną oraz warunkowanie poczucia własnej wartości oceną innych ludzi. Większość z nich potrafi odczytywać oczekiwania, jakie są względem nich formułowane, a realizując je, otrzymują stosowne gratyfikacje. Chłopcy natomiast często spotykają się z ocenami ze strony dorosłych, gratyfikowani są za wymierne osiągnięcia, dlatego częściej określają swoją wartość przez rezultaty, zrealizowane cele, sukces czy symbole statusu społecznego<sup>15</sup>.

Czas spędzany w szkole to najlepszy okres rozwoju na wpojenie dziecku i utrwalenie wizerunku i oczekiwań rodzajowych. W szkole, jak i w innych instytucjach, dzieci uczą się ról płciowych poprzez obserwację zachowania dorosłych, co pozwala zdobyć wiedzę o tym, co robią, jak się zachowują kobiety i mężczyźni w typowych i nietypowych dla danej płci sytuacjach i czynnościach. Zgodnie z paradygmatem polaryzacji płci, pierwiastek męski jest dynamiczny, zdobywczy i nastawiony na sukces, kobiety – czuły, uległy i opiekuńczy. W szkole istnieje więc pojęcie zadań typowo chłopięcych i typowo dziewczęcych. Idą za tym różnice w traktowaniu chłopców i dziewcząt, a całość praktyki pedagogicznej zdaje się przebiegać wedle podwójnych standardów, odmiennych dla każdej płci. Dzieje się tak, ponieważ oprócz oficjalnego programu w szkole funkcjonuje program ukryty (*hidden curriculum*), opisany przez A. Janowskiego jako pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów<sup>16</sup>. Dotyczy głównie wychowania, wiąże się z panującym w instytucjach edukacyjnych klimatem społecznym, opartym na różnych wartościach, ujawnia się w wielorakich sferach zachowań kadry pedagogicznej i kierowniczej, uczniów i rodziców, nieprzystawalnych do oficjalnie głoszonych haseł, deklaracji i założeń programowych placówek systemu edukacji.

Z licznych badań prowadzonych w obszarze edukacyjnym wynika, że szkoła jest tym miejscem, gdzie socjalizacja rodzajowa jest bardzo silna, gdzie podkreślane są różnice międzypłciowe, a traktowanie chłopców i dziewcząt jest wyraźnie zróżnicowane, co jest w ogromnym stopniu efektem działania właśnie ukrytego programu szkoły<sup>17</sup>.

Rodzajowe praktyki socjalizacyjne, które mają miejsce w szkolnych murach, przyczyniają się do utrwalania „tradycyjnego porządku” opartego na postrzeganiu ról płciowych przez pryzmat stereotypów rodzaju. Jak twierdzi L. Kopciwicz, szkoła generuje szereg oddziaływań wychowawczo-socjalizacyjnych, które utrwalają, a często wręcz pogłębiają istniejące już nierówności<sup>18</sup>. Do takich oddziaływań zaliczyć możemy socjalizację rodzajową i związane z nią przekazy dotyczące wiedzy na temat płci, prezentujące kategorię kobiecości i męskości jako dwa przeciwstawne bieguny. Z badań D. Pankowskiej wynika, że szkoła, zamiast promować emancypacyjne tendencje, powiela i utrwała wzór tradycyjnej kultury klas dominujących<sup>19</sup>. Oczekiwania wobec chłopców i dziewczynek oraz oceny ich zachowania często są odmienne – badania pokazują, że według nauczycieli obrazy „idealnej uczennicy” i „idealnego ucznia” znacznie się różnią. Często także wzmacniana jest segregacja płciowa dzieci zarówno podczas zabawy, jak i nauki, decyzje dotyczące rodzaju zajęć odpowiedniego dla chłopców lub dziewczynek są narzucane, a dzieci, które robią coś niezgodnego ze stereotypem płci, bywają ośmieszane nie tylko przez rówieśników, ale także przez wychowawców czy nauczycieli. Podstawowymi obszarami wpływu szkoły na proces typizacji płciowej są nauczycielskie przekazy socjalizacyjne, treści kształcenia (zawarte w programach i podręcznikach szkolnych) oraz organizacja i struktura szkoły (przestrzeń szkolna i klasowa, struktura zatrudnienia personelu). Wszystkie te czynniki przekazują dzieciom hierarchiczną strukturę społeczeństwa, w którym mężczyźni zajmują wyższe i bardziej prestiżowe pozycje, w którym to, co „męskie”, jest wyżej cenione niż to, co „kobiece”, w którym obowiązują stereotypowe wizerunki kobiet i mężczyzn.

W procesie wychowania i socjalizacji dzieci uczestniczą głównie kobiety: matki oraz nauczycielki, które mają wiedzę potoczną o prawdziwej naturze kobiety i mężczyzny i dostosowują do tych stereotypów swoje oddziaływanie na uczniów obojga płci. Na indywidualną wiedzę rodzajową nauczycieli i nauczycielek składają się w równej mierze ich prywatne przekonania i poglądy, oczekiwania, potrzeby, własne stereotypy i uprzedzenia odnoszące się do różnych dziedzin życia społecznego, także emocje (czę-

sto niekontrolowane), istniejące niezależnie od świadomych i zaakceptowanych poglądów, przekonań i planów działania<sup>20</sup>. Są to podstawowe składniki osobowości nauczycieli, kształtujące się w ciągu całego życia pod wpływem różnych czynników, z których szczególnie istotne znaczenie w zakresie interakcji z uczniami mają: postawy wobec uczenia się i nauczania, postawy wobec uczniów oraz postawy wobec samego siebie. Wszelkie oczekiwania czy wręcz uprzedzenia nauczycieli odnośnie ras, imion, płci w istotny sposób wpływają na wzajemne relacje z uczniami (m.in. na zdolność porozumiewania się), mogą też prowadzić do stereotypowego traktowania uczniów i niesprawiedliwego oceniania.

Nauczycielki mają tendencję do stawiania dzieciom zadań zgodnych z własną koncepcją natury dziewczynki i chłopca oraz z akceptowanymi schematami uczennicy i ucznia. Stąd dziewczynkom przydzielają zadania, w których mogą wykazać się gorliwością i sumiennością, chłopcom – zadania wymagające samodzielności. Efektem takich podziałów jest wzmacnianie u jednych postaw zależności i uległości, u drugich – dominacji i poczucia niezależności<sup>21</sup>.

Stereotypy płci w edukacji odnoszą się głównie do oczekiwań dotyczących zdolności poznawczych dziewcząt i chłopców oraz związanych z nimi wymagań stawianych przez nauczycieli i nauczycielki, co skutkuje różnym stosunkiem dorosłych wychowawców do dziewcząt i chłopców. Jak wynika z badań prowadzonych w polskich szkołach, nagminnie jest przydzielanie uczniom i uczennicom odmiennych zadań i stosowania różnych kryteriów w ocenie osiągnięć<sup>22</sup>. Chłopcy dostają zadania problemowe, dziewczynki – ćwiczenia. Nabywanie umiejętności rozwiązywania zadań problemowych uniezależnia od autorytetu nauczyciela i zachęca do samodzielności myślenia, natomiast osiągnięcie sukcesów szkolnych przyczynia się do jeszcze większego podporządkowania autorytetowi i prowadzi do wzrostu zależności interpersonalnej<sup>23</sup>.

Znacznie więcej wypowiedzi nauczycieli skierowanych jest do chłopców (reguła 2/3), poświęca się im więcej uwagi (60%), udziela bardziej wyczerpujących odpowiedzi na pytania, częściej dostarcza wskazówek do zadań rozwiązywanych w klasie, dłużej oczekuje na udzielenie przez nich odpowiedzi. Odnośnie nauczycielskich zachowań w stosunku do dziewczynek badania wykazują, że stosowany jest trening milczenia i pasywności, przejawiający się w: częstszym przerywaniu ich wypowiedzi, rzadszym wywoływaniu dziewczynki do odpowiedzi, odsyłaniu dziewczynki po wskazówki lub tłumaczeniu trudniejszych zadań chłopcom<sup>24</sup>.



Oprócz zachowań nauczycielskich, w szkole ogromną rolę w polaryzacji rodzaju odgrywają treści nauczania, które odzwierciedlają „męski punkt widzenia świata”, np. materiał z zajęć z historii pokazuje głównie męskie dokonania, niewiele uwagi poświęcając kobietom; język polski – to głównie męskie postacie, które są nośnikami takich wartości, jak patriotyzm, odwaga itd., kobiety zaś pełnią z reguły rolę „ozdobnika”<sup>25</sup>. Częsty jest też odmienny dla dziewcząt i chłopców sposób realizacji niektórych przedmiotów szkolnych, np. techniki, wychowania fizycznego, gdzie w trakcie tych samych zajęć uczennice wykonują inne zadania niż uczniowie.

Podczas analizy zawartości podręczników szkolnych zwraca uwagę zarysowujący się podział na dwa światy – kobiecy i męski, oparty o inne cechy osobowe, różną aktywność i nierówny status płci. Polaryzacja rodzaju ujawniona w podręcznikach wydaje się naturalna i nieuchronna. Poczucie to wzmacnia odmiennność psychiczna obu płci. W tekstach czytanek i ćwiczeń kreowane są opisy postaci zgodne z psychologicznym portretem stereotypu męskości i kobiecości. Różnice osobowościowe w przypadku mężczyzn dotyczą ich cech związanych z siłą, odwagą, zdecydowaniem i mądrością (ojcowie zazwyczaj są bardziej kompetentni i mają większą wiedzę), a kobiet z empatią, opieką i emocjami. Aktywność, samodzielność, kreatywność i kompetencja, pomaganie słabszym i zwierzętom – to cechy, jakimi najczęściej obdarowywani są bohaterowie płci męskiej. Tradycyjny podział ról społeczno-kulturowych ukazany w podręcznikach sprzyja wyższemu wartościowaniu ról męskich, ponieważ stereotypowo przyjęło się wyżej cenić pracę zawodową niż domową, działalność publiczną niż prywatną<sup>26</sup>.

Organizacja przestrzeni klasowej polega na wyrażeniu rozdziale miejsc dla grup dziewczynek i chłopców (jeśli siedzą razem, to często „za karę”). Taki układ przypomina wojsko na polu bitwy – różne obozy na swoim terytorium posługują się różną bronią. W sytuacjach lekcyjnych częste jest tworzenie grup przeciwstawnych, a łączenie się uczniów różnych płci w grupy koleżeńskie bywa uznawane za naganne.

### Psychologiczne konsekwencje typizacji płciowej

Szkoła przekazuje przestarzały model ról rodzajowych, czym ogranicza pewne sfery rozwoju, tak u dziewcząt, jak i u chłopców (choć w przypadku każdej płci inne), a jednocześnie nie wyposaża w kompetencje potrzebne do radzenia sobie w zmiennej i nadal zmieniającej się rzeczywistości<sup>27</sup>. Ograniczenia związane z funkcjonowaniem w kon-

kretniej roli płciowej wiążą się z niebezpieczeństwem braku późniejszej elastyczności w życiu dorosłym, np. na rynku pracy. Należy pamiętać, iż pedagogika zajmuje się problemem wychowywania dzieci do warunków, które trudno przewidzieć. Dlatego otwartość na różnorodność swoich doświadczeń i doświadczeń innych ludzi wydaje się być kluczem do przystosowania się do życia w ewoluującej rzeczywistości. Edukacja szkolna, kładąc nacisk na rozwój jednych, a hamując rozwój innych zdolności i możliwości jednostki, zamyka jej drogę do pełnego rozwoju, w jakiś sposób okalecza psychicznie, pozbawia części ludzkiego doświadczenia. Na skutek takiego podejścia następuje ograniczanie potencjału jednostki, poprzez pomijanie naturalnego bogactwa indywidualnych cech, zdolności, możliwości rozwoju, i ograniczanie swobody wyboru. Nie tworzy się szansy na poznanie innych niż stereotypowe modeli życia w rodzinie i poza nią, kreuje natomiast fałszywe, wyolbrzymione różnice międzypłciowe.

Pojawia się więc ryzyko, że dzisiejsi uczniowie nie będą potrafili w swym dorosłym życiu dostosować się do zmieniających się nieustannie warunków społeczno-kulturowych lub nie będą umieli brać czynnego udziału we wszystkich obszarach życia społecznego.

Na skutek szkolnej typizacji obserwuje się konsekwencje u obu płci w trzech istotnych życiowo wymiarach: sukcesu edukacyjnego i kariery zawodowej; relacji interpersonalnych i funkcjonowania społecznego; zdrowia i podejścia do cielesności<sup>28</sup>.

Szkolna typizacja płciowa powielająca różnice w socjalizacji, motywowaniu, oczekiwaniach i standardach doskonałości dla kobiet i mężczyzn w dorosłym życiu może być przyczyną osłabienia sukcesów w dziedzinach tradycyjnie związanych z płcią przeciwną i pogłębienia istniejących różnic w obszarze edukacyjnym i zawodowym. Odmienny poziom wykształcenia mężczyzn i kobiet wymusza nieadekwatne wzorce karier oraz powoduje rozwój mechanizmów dyskryminacyjnych („szklany sufit”, „lepka podłoga”, „tokenizm”), a także potęguje trudności z wypełnianiem/przełamywaniem wymogów stereotypu<sup>29</sup>. Nieustająca rywalizacja i pogłębianie różnic płciowych jest częstą przyczyną zaburzeń w relacjach interpersonalnych, zwłaszcza w dziedzinie realizacji ról społecznych.

Ponieważ wzorzec edukacyjny propaguje jedynie model kobiety zajmującej się domem i potomstwem, pochwała niejako dysproporcje w obciążeniach rolami rodzinnymi/zawodowymi. Dorosłe pracujące kobiety, chcące „dobrze” wypełniać swoje obowiązki zawodowe, będąc jednocześnie żonami i matkami, narażone są na ciągłe przeciążenie obowiązkami.

Płacą wysokie koszty indywidualne, a nadmiar obowiązków ogranicza lub wręcz uniemożliwia im samorealizację. Zdrowotne skutki frustracji związanej z trudnościami satysfakcjonującego funkcjonowania w ograniczającej jednostkę roli płciowej i podwyższonego w związku z tym poziomu agresji, nierozładowanej w ramach wymogu stereotypu w sposób satysfakcjonujący, obserwuje się zarówno u mężczyzn, jak i kobiet. Zróżnicowanie między płciowe szczególnie wyraźnie występuje w obszarach: zachowań zdrowotnych (pro- i antyzdrowotnych), subiektywnej oceny stanu zdrowia/satysfakcji życiowej oraz we wskaźnikach zachorowalności/umieralności<sup>30</sup>.

Młoda dziewczyna, a później kobieta, uczy się, że eksponowaniem atrybutów swojej kobiecości, podkreślaniem własnej urody odpowiednim makijażem i strojem zwraca na siebie uwagę innych (początkowo zaś nauczycieli). W miarę rozwoju, młoda kobieta przestaje dostrzegać jakiegokolwiek inne aspekty swojego funkcjonowania. Popada w pułapkę ciała, które dąży do ukontentowania „męskiego oka”, ponieważ tylko dzięki jego przychylnemu spojrzeniu kobieta może zaistnieć w społeczeństwie. Stan uzależnienia swojego funkcjonowania od wyglądu zewnętrznego bywa powodem depresji, fobii, lekomanii, zaburzeń odżywiania, zaburzeń seksualnych, poddawania się uzależniającym, szkodliwym zabiegom pseudokosmetycznym, a w konsekwencji licznych schorzeń<sup>31</sup>.

Stereotypowy obraz mężczyzny narzuca na chłopców presję nieustannego odnoszenia sukcesów i utrzymywania emocjonalnego chłodu. Chłopiec (mężczyzna), chcąc sprostać społecznym wymogom stereotypu, często podejmuje zachowania ryzykowne, mające służyć wspaniałej kondycji fizycznej, co może się wiązać z przeciążeniem organizmu oraz frustrującym dążeniem do nierealistycznych standardów. Negacja naturalnych procesów fizjologicznych i nagminny brak przyzwolenia na starzenie się powoduje nieustający lęk przed przyszłością i zmianą, jaką może spowodować upływ czasu. Schematyczne postrzeganie i sztywne wypełnianie stereotypowych modeli kobiecości/męskości powoduje mnożenie wymagań dotyczących wyglądu i sprawności fizycznej, nadmierną eksploatację własnego ciała, popadanie w uzależnienia, zaburzenia w obszarze seksualnym i zdrowotnym.

### Wnioski

Szkoła, przez propagowanie jedyne, „odpowiedniego” wzoru płci, może wywierać negatywny wpływ zarówno na dziewczynki, jak i na chłopców. Dziewczynki tracą wiarę we własne możliwości i wy-

bierają drogę życia „właściwą dla kobiet”, a nie odpowiadającą ich własnym aspiracjom. Natomiast chłopcom, od których oczekuje się sukcesów i którzy wrażliwi są w przekonaniu o nieograniczoności własnych możliwości, zderzenie z rzeczywistością, trudnościami w ukończeniu dobrej szkoły czy znalezieniu dobrze płatnej pracy (żywiciela rodziny) przynosi frustracje i zachowania dewiacyjne<sup>32</sup>. Szkoła powiększy przestrzeń wolności, jeżeli będzie środowiskiem przeciwdziałającym stereotypizacji płciowej i stworzy warunki, aby młodzi ludzie, wchodząc w dorosłość, mieli możliwość wypracowania indywidualnych koncepcji ról rodzajowych. Świadomi, samodzielnie i krytycznie myślący ludzie, potrafiący wziąć odpowiedzialność za osobiste wybory – to warunek prawdziwej demokratyzacji życia społecznego. System edukacji, odchodząc od praktyk socjalizacyjnych kształtujących stereotypowe podejście do kobiecości i męskości, będzie miał szansę skuteczniej realizować swoje podstawowe cele: wszechstronny rozwój osobowości uczniów oraz przygotowanie dzieci i młodzieży do funkcjonowania w dorosłym życiu.

Szkoła, wspierając pojmowane holistycznie zdrowie, musi zadbać o kształtowanie wizji człowieka otwartego, przekraczającego stereotypowe wzorce męskości i kobiecości, postrzegającego w sposób krytyczny niespójność przekazów kultury ponowoczesnej, komunikatywnego, tolerancyjnego i zdolnego do współpracy<sup>33</sup>.

Do realizacji powyższych postulatów powinna dążyć bez akcentowania, ale z akceptowaniem różnic płciowych, a także bez sztucznego i nieuprawnionego (choć uprawianego w ramach kultury i obecnego porządku: wolnorynkowego, politycznego) wartościowania i opozycjonowania. Biorąc zatem udział w wyjaśnianiu rzeczywistości, nie powinna jej objaśniać przez pryzmat schematów rodzaju, przygotowując zaś do pełnienia ról w społeczeństwie, nie może być ograniczana nakazami ról rodzajowych.

Nie można osiągnąć tożsamości poza kulturą, dlatego nie chodzi o zmianę tradycji, norm czy wartości, ale o ich plastyczność i otwartość na człowieka, a także o uczynienie ich czynnikami swobodnego, jednostkowego rozwoju.

### Bibliografia

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.
- Brannon L.: *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk 2002.
- 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 1997.
- Budrowska B.: *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.

- Chmura-Rutkowska I., Ostroch J.: *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2007.
- Ehrlich H. J.: *The Social Psychology of Prejudice*, New York 1973.
- Flatow E.: *Stan (nie)idealny – stan realny: czyli o równości płci w praktyce edukacyjnej*, „Przegląd Terapeutyczny” 2008, nr 4.
- Groblewski W.: *Stereotypy jako forma komunikowania się*, w: Andrzejewski B. (red.): *Komunikacja-rozumienie-dialog*, Poznań 1990.
- Imieliński K., Dulko S.: *Apokalipsa płci*, Kraków 2002.
- Janicka K.: *Kobiety i mężczyźni w strukturze społeczno-zawodowej: podobieństwa i różnice*, w: Titkow A., Domański H. (red.): *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, Warszawa 1995.
- Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- Karkowska M.: *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, w: Chomczyńska-Rubacha M. (red.): *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź 2006.
- Konarzewski K.: *Sztuka nauczania. Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań 1991.
- Kopciwicz L.: *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007.
- Malewska H.: *Mechanizmy socjalizacji a postawy*, w: Nowak S. (red.): *Teorie postaw*, Warszawa 1973.
- Mandal E.: *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.
- Mandal E.: *Psychologiczna analiza różnic płciowych*, „Problemy Rodziny” 1987, nr 2.
- Mandal E.: *Wzorce socjalizacji płci a wyjaśnianie przyczyn sukcesu i niepowodzenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza” 1992, nr 4.
- Meighan R.: *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Muszyńska E.: *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.): *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- Pankowska D.: *Wizerunek dziewczynki i chłopca w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.): *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- Pankowska D., Desperak I.: *Kobiety i praca. Wielkie przegrane polskiej transformacji*, w: Budzowska B. (red.): *Kobiety, feminizm, demokracja*, Warszawa 2009.
- Putkiewicz E.: *Proces komunikowania się na lekcji: analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa 1990.
- Przypisy**
- <sup>1</sup> H. J. Ehrlich, *The Social Psychology of Prejudice*, New York 1973.
- <sup>2</sup> K. Imieliński, S. Dulko, *Apokalipsa płci*, Kraków 2002.
- <sup>3</sup> E. Mandal, *Psychologiczna analiza różnic płciowych*, „Problemy Rodziny” 1987, nr 2.
- <sup>4</sup> Szwajcarska Agencja Rozwoju i Współpracy, *Gender in Practice – An operational kit for SDC and its Partners*, 2007.
- <sup>5</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Alert, *Psychologia społeczna*, Poznań 1997.
- <sup>6</sup> W. Groblewski, *Stereotypy jako forma komunikowania się*, w: B. Andrzejewski (red.), *Komunikacja-rozumienie-dialog*, Poznań 1990.
- <sup>7</sup> B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia*, w: J. Sterlau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, tom 3, Gdańsk 2000.
- <sup>8</sup> W. Wosińska, *Płeć a zachowanie społeczne*, w: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
- <sup>9</sup> L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, przeł. M. Kacmajor, Gdańsk 2002.
- <sup>10</sup> H. Malewska, *Mechanizmy socjalizacji, a postawy*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973.
- <sup>11</sup> A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki nowej socjologii oświaty*, Warszawa 1989.
- <sup>12</sup> Ibidem.
- <sup>13</sup> A. Wesołowska, *Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu*, „Dialogi Polityczne” 2003, nr 1.
- <sup>14</sup> E. Mandal, *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.
- <sup>15</sup> B. Budzowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.
- <sup>16</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- <sup>17</sup> M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź 2006.
- <sup>18</sup> L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007.
- <sup>19</sup> D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- <sup>20</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- <sup>21</sup> K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań 1991.
- <sup>22</sup> A. Buczkowski, *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 1997; E. Muszyńska, *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- <sup>23</sup> K. Konarzewski, *Sztuka nauczania...*, op.cit.
- <sup>24</sup> E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji: analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa 1990.
- <sup>25</sup> D. Pankowska, *Wizerunek dziewczynki i chłopca w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- <sup>26</sup> K. Janicka, *Kobiety i mężczyźni w strukturze społeczno-zawodowej: podobieństwa i różnice*, w: A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce*, Warszawa 1995.
- <sup>27</sup> D. Pankowska, I. Desperak, *Kobiety i praca. Wielkie przegrane polskiej transformacji*, w: B. Budzowska (red.), *Kobiety, feminizm, demokracja*, Warszawa 2009.
- <sup>28</sup> E. Mandal, *Kobiecość i męskość*, op. cit.
- <sup>29</sup> Ibidem.
- <sup>30</sup> I. Chmura-Rutkowska, J. Ostroch, *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Kraków 2007.
- <sup>31</sup> Ibidem.
- <sup>32</sup> E. Mandal, *Wzorce socjalizacji płci a wyjaśnianie przyczyn sukcesu i niepowodzenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza” 1992, nr 4.
- <sup>33</sup> E. Flatow, *Stan (nie)idealny – stan realny: czyli o równości płci w praktyce edukacyjnej*, „Przegląd Terapeutyczny” 2008, nr 4.



# Dwie perspektywy

## Role płciowe nauczycielek i nauczycieli

**Anna Maria Wróblewska**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

### Wprowadzenie

Problematyka związana z płcią kulturową w edukacji stanowi coraz częściej temat zainteresowania badaczek i badaczy, którzy spoglądają na ten obszar z różnych perspektyw. Mariola Chomczyńska-Rubacha, która prezentuje teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową<sup>1</sup>, opisuje też badania przeprowadzone w polskich szkołach<sup>2</sup>, m.in. dotyczące płci kulturowej nauczycieli i nauczycielek. Małgorzata Fuszara<sup>3</sup> oraz Karina Jankowska<sup>4</sup> skupiają się na mężczyznach pracujących w sfeminizowanym zawodzie nauczyciela. Odrębny obszar badań stanowi analiza treści podręczników szkolnych pod kątem zawartości stereotypów płciowych, podejmowana dotychczas m.in. przez Barbarę Szacką<sup>5</sup>, Ewę Kalinowską<sup>6</sup>, Annę Wołosik<sup>7</sup>, czy też analiza treści podręcznikowego obrazu mniejszości seksualnych<sup>8</sup>. Szereg problemów związanych z edukacją genderową oraz propozycje ich rozwiązywania znajdziemy w raporcie *Polityka równości płci*<sup>9</sup> oraz innych opracowaniach, przygotowanych przez wyspecjalizowane w tej tematyce organizacje pozarządowe<sup>10</sup>. Na rynku wydawniczym pojawiają się podręczniki przygotowujące do prowadzenia warsztatów uwrażliwiających na problematykę płci, równości, niedyskryminacji<sup>11</sup>. Szczególną uwagę należy zwrócić na adresowane specjalnie do nauczycieli i nauczycielek poradniki oraz szkolenia, w trakcie których mogą nabyć wiedzę i umiejętności z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji m.in. ze względu na płeć oraz promowania postaw wolnych od stereotypów wśród uczniów i uczennic<sup>12</sup>. Pracując przy organizacji tego typu szkoleń<sup>13</sup>, wpadłam na pomysł zbadania postaw nauczycielek i nauczycieli wobec ról płciowych, przede wszystkim ze względu na własne zainteresowania badawcze oraz na stosunkową

łatwość przeprowadzenia takiego badania z uwagi na dostępność próby badawczej.

W jej skład miało wchodzić 63 uczestników i uczestniczek warsztatów z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji. Jednak nie wszystkie osoby wzięły udział w badaniu. Ostatecznie zwrócono 47 wypełnionych kwestionariuszy: 41 z nich wypełniły nauczycielki, pozostałe 6 – nauczyciele. Mając na względzie niewielką próbę badawczą i dużą dysproporcję płci ankietowanych, opisując wyniki badania pominę zmienną płci i będę prezentować je zbiorczo bez podziału na kobiety i mężczyzn. 26 spośród badanych żyje w związku małżeńskim, 5 mieszka z partnerem/partnerką, 7 określa swój stan cywilny jako wolny. W mojej próbie znalazły się osoby dobrze wykształcone – większość z nich ukończyła nie tylko wyższe studia magisterskie, ale kształciła się również na studiach podyplomowych. Jednak w zdecydowanej większości nie pochodzą z rodzin o bogatych tradycjach edukacyjnych – matki 6 z nich i 13 spośród ich ojców ukończyło wyższe uczelnie.

Narzędziem badawczym wykorzystanym przeze mnie podczas przeprowadzania badań ankietowych był czterostronicowy kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz zawierał 20 pytań dotyczących interesujących mnie problemów badawczych oraz 6 pytań zamieszczonych w tzw. metryczce. Kafeteria odpowiedzi, w zdecydowanej większości pytań, była zamknięta, tylko w kilku pytaniach pozostawiłam możliwość zaznaczenia opcji „Inne” i wskazania „Jakie?”. Było to uzasadnione długością kwestionariusza. Umieszczenie pytań otwartych znacznie wydłużyłoby czas wypełniania. Ponadto respondenci/respondentki często pomijają pytania otwarte, przez co nie udaje się uzyskać wystarczających danych do analizy.

Konstruuując kwestionariusz, starałam się uzyskać odpowiedzi na pytania:

- Jakie są postawy nauczycielek i nauczycieli wobec pracy zawodowej kobiet i mężczyzn?
- Jaki jest stopień akceptacji kobiet w miejscu pracy i kobiet-przełożonych przez nauczycielki i nauczycieli?
- Jakie są opinie nauczycielek i nauczycieli o udziale kobiet w życiu publicznym?
- Jakie są postawy nauczycielek i nauczycieli wobec osób o orientacji homoseksualnej?

### Postawy wobec pracy zawodowej kobiet/mężczyzn

Badanie postaw wobec pracy zawodowej kobiet i mężczyzn rozpoczęłam od analizy odpowiedzi na pytanie związane z modelem życia rodzinnego, uważanego za najlepszy przez osoby wypełniające kwestionariusz<sup>14</sup>. Można było wybrać model, w którym:

1. Mąż i żona mniej więcej tyle samo czasu przeznaczają na pracę, oboje w równym stopniu zajmują się domem i dziećmi.
2. Jedynie mąż pracuje, zarabiając wystarczająco na zaspokojenie potrzeb rodziny, żona zajmuje się prowadzeniem domu, wychowywaniem dzieci, organizacją życia towarzyskiego rodziny itp.
3. Zarówno mąż, jak i żona pracują zawodowo; mąż poświęca więcej czasu na pracę zawodową, żona zaś, oprócz pracy zawodowej, zajmuje się prowadzeniem domu, wychowywaniem dzieci.
4. Trudno powiedzieć.

Tabela 1.

Który z podanych niżej sposobów życia uważa Pani/Pan za najlepszy?	Częstość	Procent
1. Mąż i żona mniej więcej tyle samo czasu przeznaczają na pracę, oboje w równym stopniu zajmują się domem i dziećmi.	43	91,5
2. Zarówno mąż, jak i żona pracują zawodowo; mąż poświęca więcej czasu na pracę zawodową, żona zaś, oprócz pracy zawodowej, zajmuje się prowadzeniem domu, wychowywaniem dzieci.	3	6,4
3. Trudno powiedzieć.	1	2,1
Ogółem	47	100,0

Ponad 90% nauczycieli i nauczycielek jako typ idealny wskazało sytuację, w której mąż i żona mniej więcej tyle samo czasu przeznaczają na pracę oraz oboje w równym stopniu zajmują się domem i dziećmi. Trzy osoby uważają za najlepszy model, w którym zarówno mąż, jak i żona pracują zawodowo, ale to mąż poświęca więcej czasu na pracę zawodową, żona zaś, oprócz pracy zawodowej, zajmuje się prowadzeniem domu, wychowywaniem dzieci. Nikt nie wybrał sytuacji, w której jedynie mąż pracuje, zarabiając wystarczająco na zaspokojenie potrzeb rodziny, żona zaś zajmuje się prowadzeniem domu, wychowywaniem dzieci, organizacją życia towarzyskiego rodziny. Należy zaznaczyć, że poglądy respondentów i respondentek na temat najlepszego sposobu życia wydają się być sprecyzowane – tylko jedna osoba wybrała odpowiedź „Trudno powiedzieć”.

Wiedząc, że zdecydowana większość nauczycieli i nauczycielek deklaruje partnerski model życia rodzinnego jako najlepszy, warto przyjrzeć się temu, w jaki sposób postrzegają oni pracę zawodową kobiet i mężczyzn. Posłużyło temu kolejne pytanie<sup>15</sup>, które miało ujawnić występowanie bądź brak stereotypów płciowych odnoszących się do zawodów wykonywanych przez kobiety i mężczyzn. Chciałam sprawdzić, czy w świadomości respondentów/respondentek jest zakorzeniona płciowa segregacja zawodowa, czy ich zdaniem niektóre zawody są „typowo męskie”, inne zaś „typowo kobiece”. Wymieniłam 16 zawodów i poprosiłam osoby wypełniające kwestionariusz o zaznaczenie literki „K”, jeśli uważają, że kobieta ma lepsze predyspozycje do wykonywania wskazanego zawodu, „M” – jeśli twierdzą, że mężczyzna, „O” – jeśli ich zdaniem płeć nie ma znaczenia. Całość rozmieściłam graficznie w tabeli. Wszystkie nazwy zawodów przedstawiałam równocześnie w formie męskiej i żeńskiej, żeby nie sugerować badanym odpowiedzi. Wyjątek dotyczył zawodu „naukowca” oraz „inżyniera”, dla których żeńska forma wydała mi się nazbyt sztuczna; chciałam także sprawdzić, czy pozostawienie zawodu wyłącznie w formie męskiej wpłynie na odpowiedzi badanych w ten sposób, że wskażą płeć męską jako posiadającą lepsze predyspozycje do wykonywania tego zawodu.

Chciałam zwrócić uwagę na to, że wśród wymienionych zawodów nie przez przypadek znalazł się „nauczyciel” i „nauczycielka”. Zastanawiało mnie, czy respondenci i respondenci postrzegają swój zawód stereotypowo jako „kobięcy” czy nie.

Tabela 2.

Kto według Pana/Pani ma lepsze predyspozycje do wykonywania poniższych zawodów?	KOBIEȃTA ma lepsze predyspozycje		MEŹCZYŻNA ma lepsze predyspozycje		Płeć nie ma znaczenia	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent	Częstość	Procent
a. Nauczyciel/nauczycielka	8	17%	1	2,1%	38	80,9%
b. Masażysta/masażystka	4	8,5%	8	17%	35	74,5%
c. Sekretarz/sekretarka	17	37,8%			28	62,2%
d. Górnik/górniczka	1	2,1%	37	78,7%	9	19,1%
e. Policjant/policjantka	1	2,1%	12	25,5%	34	72,3%
f. Kucharz/kucharka	1	2,1%	5	10,6%	41	87,2%
g. Lekarz/lekarzka	2	4,3%	1	2,1%	44	93,6%
h. Dyrektor/dyrektorka			4	8,5%	43	91,5%
i. Sprzątac/sprzątaczk	9	19,1%			38	80,9%
j. Polityk/polityczka			6	12,8%	41	87,2%
k. Właściciel/właścicielka firmy	1	2,1%	2	4,3%	44	93,6%
l. Fryzjer/fryzjerka	4	8,5%			43	91,5%
m. Naukowiec	1	2,1%	2	4,3%	44	93,6%
n. Inżynier	1	2,1%	5	10,6%	41	87,2%
o. Pielęgniarz/pielęgniarka	11	23,4%	2	4,3%	34	72,3%
p. Urzędnik/urzędniczka	4	8,5%			43	91,5%

W przypadku 11 spośród 16 wskazanych przeze mnie zawodów, ponad 80% respondentów i respondentek orzekło, że predyspozycje do ich wykonywania nie są związane z płcią. Mimo to, okazało się, że również nauczyciele i nauczycielki częściowo podtrzymują stereotypy płci odnoszące się do typowo męskich i typowo kobiecych zawodów. Jako przykłady zawodów, do których predysponowani są mężczyźni, wskazano: górnika, policjanta oraz masażystę. Za zawody, do których wykonywania lepsze predyspozycje mają kobiety, uznano: sekretarkę, pielęgniarkę i sprzątaczkę. Ośmioro badanych stwierdziło, że do kobiecych zawodów powinno się zaliczyć również nauczycielkę. Natomiast wśród zawodów płciowo neutralnych najczęściej wskazań padło na lekarza/lekarzka, właściciela/właścicielkę firmy oraz na zaproponowanego jedynie w męskiej formie rodzajowej naukowca.

### Stopień akceptacji kobiet w miejscu pracy i kobiet-przełożonych

Znając już opinie nauczycieli i nauczycielek na temat predyspozycji do wykonywania ich zawodu przez przedstawicieli obu płci oraz biorąc pod uwagę feminizację zawodu nauczycielskiego, chciałam zba-

dać, jak praca zawodowa przedstawicieli i przedstawicielek obu płci jest postrzegana przez kolegów i koleżanki z miejsca pracy. Pragnęłam ponadto dotrzeć do autostereotypu nauczycielek na temat ich pracy zawodowej. Zapytałam, czy w ich zakładzie pracy kobiety pracujące na mniej więcej równorzędnych stanowiskach z mężczyznami wykonują swoją pracę lepiej, tak samo, czy gorzej niż mężczyźni<sup>16</sup>.

Tabela 3.

Czy w Pana/Pani zakładzie pracy kobiety pracujące na mniej więcej równorzędnych stanowiskach z mężczyznami wykonują swoją pracę:	Częstość	Procent
Lepiej niż mężczyźni	7	15,2
Tak samo	35	76,1
Gorzej niż mężczyźni	1	2,2
Trudno powiedzieć	3	6,5
Ogółem	46	100,0

Nieco ponad trzy czwarte nauczycieli i nauczycielek uznaje, że w ich szkole płeć nie wpływa na jakość wykonywania pracy. Jednak siedmioro badanych są-



dzi, że w ich zakładzie pracy to właśnie kobiety wykonują swoją pracę lepiej niż mężczyźni. Jedna osoba twierdzi, że kobiety pracujące na równorzędnych stanowiskach z mężczyznami wykonują swoją pracę gorzej od nich.

Kilka pytań dotyczyło pełnienia przez kobiety i mężczyzn funkcji kierowniczych w miejscu pracy, motywacji co do awansu zawodowego oraz osobistych preferencji badanych odnoszących się do płci szefa/szefowej. Poprosiłam również o wskazanie maksymalnie trzech powodów, dla których niektórym kobietom i niektórym mężczyznom zależy na tym, aby zajmować kierownicze, odpowiedzialne stanowisko<sup>17</sup>.

**Tabela 5.**

Dlaczego, Pana/Pani zdaniem, niektórym mężczyznom/kobietom zależy na tym, aby zajmować kierownicze, odpowiedzialne stanowisko?	KOBIEТЫ		MĘŻCZYŹNI	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent
a. Są zainteresowane/ni swoją pracą zawodową.	36	76,6	24	51,1
b. Zastępują w ten sposób brak szczęścia w życiu osobistym.	8	17,0	8	17,0
c. Chcą uciec od obowiązków rodzinnych.	3	6,4	15	31,9
d. Chcą zarobić jak najwięcej pieniędzy.			30	63,8
e. Chcą mieć wpływ na sprawy w ich miejscu pracy.	23	48,9	18	38,3
f. Chcą pokazać, że potrafią osiągnąć sukces w życiu zawodowym i nie są w tym gorsze/gorsi od innych.	37	78,7	19	40,4

Jako główną motywację do zajmowania stanowisk kierowniczych przez mężczyzn wymieniono chęć zarobienia jak największej ilości pieniędzy. Co ciekawe, ten argument nie został ani razu wskazany jako czynnik motywujący kobiety do pięcia się po szczeblach drabiny zawodowej. Motorem kobiecego sukcesu jest, zdaniem badanych, przede wszystkim chęć pokazania, że potrafią osiągnąć sukces w życiu zawodowym i nie są w tym gorsze od innych oraz zainteresowanie swoją pracą zawodową.

W momencie wypełniania kwestionariusza ankiety większość badanych miało okazję pracować pod przywództwem szefów obu płci. 85%, czyli 40 osób, miało lub ma szefa kobietę, 79%, czyli 37 osób, miało lub ma szefa mężczyznę. Jeśli chodzi o osobiste preferencje respondentów i respondentek odnoszące się do płci przełożonego/przełożonej, dwie trzecie badanych twierdzi, że jest im wszystko jedno,

**Tabela 4.**

Czy Pan/Pani osobiście wolał(a)by mieć w pracy szefa kobietę czy też szefa mężczyznę?	Częstość	Procent
Kobietę	3	6,4
Mężczyznę	12	25,5
Wszystko jedno	31	66,0
Trudno powiedzieć	1	2,1
Ogółem	47	100,0

czy ich szefem będzie kobieta czy mężczyzna. Jedna czwarta preferuje szefa mężczyznę, trzy osoby wolałyby pracować pod przywództwem kobiet.

### Opinie o udziale kobiet w życiu publicznym

Kolejny problem badawczy dotyczył postrzegania przez nauczycielki i nauczycieli udziału kobiet w życiu publicznym. Chciałam zbadać, jak ich zdaniem rozkładają się szanse obu płci na zaistnienie i odniesienie sukcesu w sferze publicznej, jakie są według nich przyczyny nieobecności kobiet w przestrzeni publicznej oraz czy i w jaki sposób należałoby owo niedoreprezentowanie kobiet zmienić.

W komentarzu do pytania dotyczącego tego zagadnienia zwróciłam uwagę na to, że obecnie mniej kobiet niż mężczyzn pełni odpowiedzialne funkcje publiczne. Zapytałam, dlaczego według badanych tak właśnie się dzieje<sup>18</sup>. Można było wskazać maksymalnie trzy odpowiedzi.

Tabela 6.

Obecnie mniej kobiet niż mężczyzn pełni odpowiedzialne funkcje publiczne. Dlaczego Pana/Pani zdaniem tak się dzieje?	Częstość	Procent
1. Kobiety są bardziej obciążone obowiązkami domowymi.	33	70,2%
2. Kobiety mają mniejszą odporność psychiczną.	3	6,4%
3. W życiu publicznym dominują mężczyźni, dlatego kobiety mają mniejsze szanse.	29	61,7%
4. Kobiety są mniej zainteresowane życiem publicznym i robieniem kariery zawodowej niż mężczyźni.	9	19,1%
5. Kobiety nie wierzą we własne siły i możliwości.	19	40,4%
6. Brak jest prawnych działań zapewniających kobietom większy udział w życiu publicznym.	25	53,2%
7. Kobiety mają niższe kwalifikacje i kompetencje niż mężczyźni.	0	0%
8. Kobiety nie nadają się do pełnienia odpowiedzialnych funkcji publicznych.	0	0%
9. Trudno powiedzieć.	2	4,3%

Nauczyciele i nauczycielki główną przyczynę braku kobiet pełniących odpowiedzialne funkcje publiczne upatrują w obciążeniu kobiet obowiązkami domowymi (70%) oraz w dominacji mężczyzn w życiu publicznym (62%). Nieco ponad połowa badanych twierdzi, że brakuje prawnych działań zapewniających kobietom większy udział w życiu publicznym. Nikt nie zgodził się z twierdzeniem, że kobiety nie nadają się do pełnienia odpowiedzialnych funkcji publicznych. Żadna osoba nie wskazała również niższych kwalifikacji i kompetencji kobiet jako przyczyny ich braku w przestrzeni publicznej.

Znając już opinie badanych na temat przyczyn nieobecności kobiet w przestrzeni publicznej, zapytałam, czy w związku z tym powinno się podjąć działania zmierzające do zwiększenia udziału kobiet w życiu publicznym czy też nie<sup>19</sup>. Można było wybrać spośród odpowiedzi:

1. Tak, powinno się podjąć takie działania, ponieważ kobiety mają mniejsze możliwości udziału w życiu publicznym.
2. Nie, nie powinno się podejmować szczególnych działań, chociaż popieram obecność kobiet w życiu publicznym.

3. Nie, nie powinno się podejmować szczególnych działań, ponieważ nie popieram zwiększenia udziału kobiet w życiu publicznym.

Tabela 7.

Czy Pana/Pani zdaniem, powinno się podjąć działania zmierzające do zwiększenia udziału kobiet w życiu publicznym czy też nie?	Częstość	Procent
Tak, powinno się podjąć takie działania, ponieważ kobiety mają mniejsze możliwości udziału w życiu publicznym.	36	81,8
Nie, nie powinno się podejmować szczególnych działań, chociaż popieram obecność kobiet w życiu publicznym.	8	18,2
Ogółem	44	100,0

Wszystkie badane osoby popierają obecność kobiet w życiu publicznym. W związku z tym, ponad 80% nauczycieli i nauczycielek twierdzi, że należy podjąć działania zmierzające do zwiększenia ich udziału w życiu publicznym. Pozostałe osoby uważają, że takich działań podejmować się nie powinno, chociaż popierają obecność kobiet w życiu publicznym.

Drażąc problem dalej, postanowiłam sprawdzić, jaki jest stopień poparcia dla wprowadzenia systemu kwotowego, odnoszącego się do płci osób kandydujących do objęcia urzędu w ważniejszych organach władzy państwowej. Zapytałam, czy zdaniem nauczycieli i nauczycielek słuszne jest, aby prawo określało, jaki procent minimum miejsc w rządzie, administracji państwowej i kierownictwie ważnych instytucji publicznych powinny zajmować kobiety<sup>20</sup>.

Tabela 8.

Czy uważa Pana/Pani za słuszne, aby prawo określało, jaki procent minimum miejsc w rządzie, administracji państwowej i kierownictwie ważnych instytucji publicznych powinny zajmować kobiety?	Częstość	Procent
Zdecydowanie tak	13	27,7
Raczej tak	6	12,8
Raczej nie	13	27,7
Zdecydowanie nie	11	23,4
Trudno powiedzieć	4	8,5
Ogółem	47	100,0

Nieco ponad połowa respondentów i respondentek opowiedziało się przeciwko prawu, które określałoby, jaki procent minimum miejsc w rządzie, administracji państwowej i kierownictwie ważnych instytucji publicznych powinny zajmować kobiety. O słuszności takiego prawa przekonanych jest 40% nauczycieli i nauczycielek.

W kolejnym pytaniu poprosiłam o wskazanie, czy zdaniem respondentów i respondentek kobiety mają w porównaniu z mężczyznami większe, mniejsze czy też takie same szanse w różnych sferach aktywności związanej z rynkiem pracy:

- zrobienia kariery politycznej,
- uzyskiwania większych zarobków,
- znalezienia nowej pracy,
- awansowania na kierownicze stanowisko,
- zrobienia kariery zawodowej,
- prowadzenia z powodzeniem własnej firmy,
- utraty pracy<sup>21</sup>.

Większość nauczycieli i nauczycielek uznało, że kobiety mają mniejsze od mężczyzn szanse zrobienia kariery politycznej czy uzyskania większych docho-

dów. Nieco ponad połowa przypisuje im mniejsze szanse znalezienia nowej pracy oraz awansowania na kierownicze stanowisko. Jediną kategorią, w której zdaniem badanych kobiety mają większe szanse w porównaniu z mężczyznami jest... utrata pracy. Najwyższy odsetek wskazań w dziedzinie, w której obie płci mają takie same szanse na powodzenie, stanowi, zdaniem respondentów i respondentek, prowadzenie własnej działalności gospodarczej (68%).

Ostatnie pytanie dotyczące udziału kobiet w życiu publicznym polegało na podzieleniu przedstawionych przeze mnie postulatów na dyskryminujące i równościowe<sup>22</sup>. Niezdecydowani/niezdecydowane mogli/mogły zaznaczyć opcję „Trudno powiedzieć”. Pierwszy należy uznać za dyskryminujący. Postulat drugi budzi pewne kontrowersje, promuje bowiem pozostanie kobiet w domu, czyli utrzymanie *status quo* w obowiązującym tradycyjnym podziale ról społecznych na „męskie” i „kobiece”. Trzeci zaś dotyczy tzw. dyskryminacji pozytywnej, polegającej na czasowym przyznaniu pewnych przywilejów grupie, której interesy są gorzej reprezentowane (tabela 10).

**Tabela 9.**

Czy kobiety mają w porównaniu z mężczyznami większe, mniejsze, czy też takie same szanse?	Większe szanse		Takie same szanse		Mniejsze szanse	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent	Częstość	Procent
a. Zrobienia kariery politycznej	1	2,1	8	17,0	38	80,9
b. Uzyskiwania większych zarobków	1	2,1	10	21,3	34	72,3
c. Znalezienia nowej pracy	2	4,3	18	38,3	25	53,2
d. Awansowania na kierownicze stanowisko	1	2,1	20	42,6	25	53,2
e. Prowadzenia z powodzeniem własnej firmy	4	8,5	32	68,1	9	19,1
f. Utraty pracy	31	66,0	15	31,9		

**Tabela 10.**

Które z poniższych postulatów politycznych określił(a)by Pan(i) jako dyskryminujące, a które jako równościowe?	Równościowe		Dyskryminujące		Trudno powiedzieć	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent	Częstość	Procent
a. Brak możliwości podziału urlopu macierzyńskiego pomiędzy obojga rodziców.	4	8,5	35	74,5	8	17,0
b. Wprowadzenie świadczenia dla kobiet niepracujących zawodowo, a zajmujących się wychowywaniem dzieci i pracami domowymi.	23	48,9	12	25,5	11	23,4
c. Wprowadzenie parytetów na listach wyborczych (tak, aby kobiety stanowiły połowę kandydatów).	21	44,7	11	23,4	13	27,7



Prawie trzy czwarte badanych za dyskryminujący uznało brak możliwości podziału urlopu macierzyńskiego pomiędzy obojga rodziców. Jednak cztery osoby określiły ten postulat jako równościowy. Prawie połowa nauczycieli i nauczycielek uważa za równościowe wprowadzenie świadczenia dla kobiet niepracujących zawodowo, a zajmujących się wychowywaniem dzieci i pracami domowymi. Mniej więcej po jednej czwartej badanych twierdzi, że byłoby to dyskryminujące lub nie ma zdania na ten temat. Jeśli chodzi o wprowadzenie parytetów na listach wyborczych, tak aby kobiety stanowiły połowę kandydatów, 21 nauczycieli i nauczycielek uważa to za krok w stronę równości, 11 twierdzi przeciwnie, zaś 13 wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

### Postawy wobec osób o orientacji homoseksualnej

Stopień społecznej akceptacji osób o orientacji homoseksualnej zbadałam za pomocą pytania dotyczącego sądów nauczycieli i nauczycielek wobec praw osób homoseksualnych w zakresie: prawa do korzystania z ulg podatkowych w przypadku wspólnego ich rozliczania, tak jak małżonkowie, prawa do zawarcia małżeństwa, prawa do adoptowania dzieci. Co do powinnośi posiadania wyżej wymienionych uprawnień respondenci/respondentki mogli/mogły się „zdecydowanie zgodzić”, „raczej się zgodzić”, „raczej się nie zgodzić” lub „zdecydowanie się nie zgodzić”, bądź też wybrać odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Na określenie homoseksualizmu użyłam definicji opisowej „osoby tej samej płci pozostające ze sobą w bliskich związkach”. Sformułowanie to zaczerpnęłam z kwestionariusza Centrum Badań Opinii Społecznej<sup>23</sup> i choć budziło moje pewne wątpliwości, przede wszystkim w zakresie jasności przekazu, postanowiłam nie zmieniać tej formy, by móc dokonywać ewentualnych porównań wyników mojej analizy z wynikami CBOS-u.

Niemal wszyscy badani zgadzają się, że osoby tej samej płci, pozostające ze sobą w bliskich związkach, powinny mieć prawo korzystania z ulg podatkowych w przypadku wspólnego ich rozliczania, tak jak małżonkowie – tylko jedna osoba miała na ten temat przeciwne zdanie. O ile stopień akceptacji rozliczania się „jak małżonkowie” był bardzo wysoki, prawo do „bycia małżonkami”, czyli możliwość zawarcia związku małżeńskiego przez osoby homoseksualne, popiera już tylko 60% badanych. Prawie jedna czwarta nie zajęła stanowiska w tej sprawie, wybierając odpowiedź „trudno powiedzieć”. Największy sprzeciw nauczycieli i nauczycielek budzi kwestia adopcji dzieci przez osoby homoseksualne – 39% badanych opowiada się przeciwko takiemu prawu. 26% respondentów i re-

Tabela 11.

Czy, Pana/Pani zdaniem, osoby tej samej płci pozostające ze sobą w bliskich związkach powinny mieć prawo korzystania z ulg podatkowych w przypadku wspólnego ich rozliczania, tak jak małżonkowie?	Częstość	Procent
Zdecydowanie zgadzam się	14	29,8
Zgadzam się	31	66,0
Nie zgadzam się	1	2,1
Trudno powiedzieć	1	2,1
Ogółem	47	100,0
Czy, Pana/Pani zdaniem, osoby tej samej płci pozostające ze sobą w bliskich związkach powinny mieć prawo zawierania małżeństwa?	Częstość	Procent
Zdecydowanie zgadzam się	6	13,0
Zgadzam się	22	47,8
Nie zgadzam się	5	10,9
Zdecydowanie nie zgadzam się	2	4,3
Trudno powiedzieć	11	23,9
Ogółem	46	100,0
Czy, Pana/Pani zdaniem, osoby tej samej płci pozostające ze sobą w bliskich związkach powinny mieć prawo adoptowania dzieci?	Częstość	Procent
Zdecydowanie zgadzam się	6	13,0
Zgadzam się	22	47,8
Nie zgadzam się	5	10,9
Zdecydowanie nie zgadzam się	2	4,3
Trudno powiedzieć	11	23,9
Ogółem	46	100,0

spondentek twierdzi, że osoby tej samej płci, pozostające ze sobą w bliskich związkach, powinny mieć prawo adoptowania dzieci. Nieco ponad jedna trzecia nie ma zdania na ten temat – wybrała odpowiedź „trudno powiedzieć”.

### Podsumowanie

Nauczyciele i nauczycielki, znajdujący się w mojej próbie badawczej, w zdecydowanej większości preferują partnerski model rodziny, w którym mąż i żona mniej więcej tyle samo czasu przeznaczają na pracę, oboje w równym stopniu zajmują się domem i dziećmi. Model taki umożliwia godzenie życia rodzinnego z pracą zawodową. Wszyscy badani popierają obecność kobiet w życiu publicznym, większość z nich popiera również działania zmierzające do

zwiększenia udziału kobiet w sferze publicznej. Jeśli jednak zapytać o konkretne działania, które można by podjąć dla osiągnięcia tego celu, np. prawo określające minimum miejsc dla kobiet w rządzie, administracji publicznej itd., akceptuje je mniej niż połowa badanych. Dzieje się tak, pomimo iż wysoki odsetek ankietowanych dostrzega problemy kobiet związane z aktywnością w przestrzeni publicznej, jak mniejsze możliwości zrobienia kariery politycznej, uzyskania wyższych zarobków czy większe szanse utraty pracy. Trzy czwarte badanych uważa za dyskryminujący brak możliwości podziału urlopu macierzyńskiego pomiędzy obojga rodziców. Wszyscy nauczyciele i nauczycielki nie zgadzają się z tym, że niższe niż mężczyźni kwalifikacje i kompetencje oraz nieodpowiednie predyspozycje są przyczyną braku kobiet pełniących odpowiedzialne funkcje publiczne. Większość z nich przyczyn takiego stanu rzeczy dopatruje się raczej w obciążeniu obowiązkami domowymi oraz dominacją mężczyzn w życiu publicznym. Aspiracje kobiet związane z awansem zawodowym ponad trzy czwarte respondentów i respondentek tłumaczy chęcią pokazania, że potrafią osiągnąć sukces w życiu zawodowym, i nie są w tym gorsze od innych, oraz zainteresowaniem swoją pracą zawodową. Mężczyźni, zdaniem większości badanych, motywują głównie pieniądze. Jeśli chodzi o predyspozycje do wykonywania różnych zawodów (z wyjątkiem górnik) większość badanych stwierdziło, że płeć nie ma znaczenia. Jednak nauczyciele i nauczycielki częściowo podtrzymują stereotypy związane z płcią, co uwidoczniło się we wskazaniach dotyczących przede wszystkim górnik, ale również policjanta, masażysty, sekretarki, pielęgniarki, sprzątaczk i... nauczycielki.

Wydaje się, że problem wrażliwości na szeroko rozumianą problematykę antydyskryminacyjną zaczyna być w polskiej szkole powoli dostrzegany, o czym świadczą chociażby publikacje przywołane na wstępie. Nauczyciele i nauczycielki uczestniczą w warsztatach przygotowujących do prowadzenia równościowych zajęć, korzystają z podręczników zawierających scenariusze lekcji o tolerancji, różnorodności, dzielą się swoimi doświadczeniami i pomysłami dobrych praktyk<sup>24</sup>. Niestety, są to raczej zaangażowane w swoją pracę jednostki, które na własną rękę starają się wprowadzić do szkoły problematykę, będącą ich zdaniem ważną i potrzebną. Brakuje systemowego wsparcia ze strony władz oświatowych, analizy treści podręczników pod kątem języka oraz stereotypowego przedstawiania postaci. Z całą pewnością należałoby również włączyć do programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek kwestie związane z postrzeganiem ról płciowych i inspirować ich do podejmowania tej problematyki w codziennej pracy z uczniami i uczennicami.

## Przypisy

- <sup>1</sup> M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*, Łódź 2007.
- <sup>2</sup> M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2005.
- <sup>3</sup> M. Fuszara, *Dobrze jest być rodzynkiem, czyli mężczyźni w zawodach sferaminizowanych*, w: *Nowi Mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, pod red. M. Fuszary, Warszawa 2007.
- <sup>4</sup> K. Jankowska, *Mężczyźni – nauczyciele gimnazjalni i licealni*, w: *Nowi Mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, pod red. M. Fuszary, Warszawa 2007.
- <sup>5</sup> B. Szacka, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn*, pod red. R. Siemińskiej, Warszawa 1997.
- <sup>6</sup> E. Kalinowska, *Wizerunek dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn*, pod red. R. Siemińskiej, Warszawa 1997.
- <sup>7</sup> A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*
- <sup>8</sup> P. Porożyński, *Raport – Mniejszości seksualne w polskich podręcznikach szkolnych do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”*, Szczecin 2004.
- <sup>9</sup> B. Chołuj (red.), *Polityka równości płci. Polska 2007*, Warszawa 2007.
- <sup>10</sup> *Raport Alternatywny Pekin + 10* opracowany przez polskie feministyczne organizacje pozarządowe na Sesję Specjalną Komisji Praw Kobiet ONZ PEKIN + 10, Nowy Jork, 28 lutego – 11 marca 2005. J. Piotrowska (red.), *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Warszawa 2008.
- <sup>11</sup> J. Bohm, V. Frey, D. Schindlauer, K. Władach, *Antydyskryminacja. Pakiet Edukacyjny*, przeł. D. Grzejny, Warszawa 2005. M. Pawłega (red.), *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*, Warszawa 2005. A. Dzierzgowska, P. Skrzypczak (red.), *Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2005. A. Kamińska, *Wybierz różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy*, Mikuszewo 2005.
- <sup>12</sup> E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej. *Respekt lubi respekt. Dziewczyna i chłopak w życiu i w szkole. Scenariusze lekcji*, Stowarzyszenie w Stronę Dziewcząt.
- <sup>13</sup> Szkolenia były organizowane w ramach projektu „Postęp, przeciwdziałanie dyskryminacji, promocja różnorodności” realizowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, współfinansowanego ze środków Komisji Europejskiej w ramach Programu na Rzecz Zatrudnienia i Solidarności Społecznej – PROGRESS (2007–2013).
- <sup>14</sup> Por. B. Rogulska, *Aspiracje zawodowe kobiet a życie rodzinne*, komunikat CBOS nr 1712, 1/20/1997.
- <sup>15</sup> Tu posłużyłam się pomysłem Katarzyny Smółek z pracy magisterskiej *Dyskryminacja ze względu na płeć i seksizm w opinii studentek i studentów pedagogiki* napisanej w 2007 r. pod kierunkiem dra hab. Krzysztofa Rubachy, prof. UMK. Poszerzyłam jednak kafeterię odpowiedzi z 11 do 16 zawodów.
- <sup>16</sup> Por. M. Falkowska, *Kobiety o równości płci w życiu zawodowym*, komunikat CBOS nr 1695, 12/29/1996.
- <sup>17</sup> Por. I. Kawalec, *Kobiety w pracy zawodowej i życiu publicznym*, komunikat CBOS nr 0969, 2/22/1993.
- <sup>18</sup> B. Rogulska, op. cit.
- <sup>19</sup> Ibidem.
- <sup>20</sup> Ibidem oraz J. Szczepańska, op. cit.
- <sup>21</sup> Por. M. Cichowicz, *Poczucie bezpieczeństwa kobiet na rynku pracy. Ocena równości szans zawodowych kobiet i mężczyzn*, komunikat CBOS nr 1112, 1/11/1994.
- <sup>22</sup> Tutaj znowu posłużyłam się pytaniem z pracy magisterskiej Katarzyny Smółek *Dyskryminacja ze względu na płeć i seksizm w opinii studentek i studentów pedagogiki* napisanej w 2007 r. pod kierunkiem dra hab. Krzysztofa Rubachy, prof. UMK.
- <sup>23</sup> Por. M. Wenzel, *Postawy wobec małżeństw homoseksualnych*, komunikat CBOS nr 2493, 4/20/2001.
- <sup>24</sup> Np. [http://www.wstronedziewczat.org.pl/readarticle.php?article\\_id=3](http://www.wstronedziewczat.org.pl/readarticle.php?article_id=3).

# Kiedy zaczyna się socjalizacja płci?

## Analiza obszarów socjalizacji rodzajowej

**Grażyna Osak**

Przedszkole Publiczne nr 29 w Szczecinie

Często zastanawiamy się, dlaczego chłopiec wpada w histerię, gdy ma włożyć różowy golf lub stanąć w parze z koleżanką. Dziewczynka natomiast nie chce się bawić z kolegą, a z niewielkim nawet problemem biegnie po wstawiennictwo do nauczycielki albo innej osoby dorosłej. Skąd u jednych dzieci gwałtowne reakcje, a u innych skłonność do wycofania i nieumiejętność radzenia sobie bez pomocy czy akceptacji ze strony dorosłych? Dlaczego chłopcy podczas zabawy zawłaszczają większość przestrzeni, zupełnie nie zwracając uwagi na „upchnięte po kątach” dziewczynki? W poniższym tekście postaram się poszukać odpowiedzi na wyszczególnione pytania.

*Dlaczego dziewczynka w wieku neutralnym już tak bardzo różni się od chłopca? Bo oprócz upośledzenia dzieciństwa ulega dodatkowym ograniczeniom jako kobieta.*

Janusz Korczak

### Przedszkole

W przedszkolu socjalizacyjne procesy maskulinizacji i feminizacji istnieją nie tylko w stosunkach między nauczycielami, innymi pracownikami placówki a dziećmi, ale również w relacjach rówieśniczych. Dzieci w wieku przedszkolnym doskonale zdają sobie sprawę, jakie zabawki są odpowiednie dla ich płci i jakie zachowania są adekwatne dla dziewcząt, a jakie dla chłopców. Obserwuje się również tzw. separatyzm rodzajowy.

Już najmłodsze dzieci bawią się i kontaktują ze sobą w grupach jedнопłciowych. Do rzadkości należą zabawy chłopców z dziewczętami, a jeśli już takie zjawisko występuje, to w konfiguracji: jedna dziewczynka i kilku chłopców lub jeden chłopiec w grupie dziewcząt. Jednocześnie chłopcy bawią się w grupach większych niż grupy dziewczęce, zajmują więcej przestrzeni, a w ich zabawach występuje element hierarchii, przy czym ważną rolę odgrywa tu agresja i siła fizyczna. Wszelka ingerencja nauczycieli spotyka się ze zdecydowanym sprzeciwem dzieci<sup>1</sup>. Przyczyną takiego zachowania mogą być niektóre praktyki nauczycieli przedszkola, polegające na częstym dzieleniu grupy rówieśniczej na chłopców i dziewczęta. W oficjalnym dyskursie nauczycieli różnicowanie płciowe pełni funkcje organizacyjne: umożliwia szybkie dzielenie na grupy, dyscy-



plinuje dzieci i pomaga w utrzymywaniu porządku. W konsekwencji jednak wspomniane praktyki skutkują wytwarzaniem płci jako kategorii binarnej, a to oznacza, że dzieci odczuwają przymus identyfikacji i lokowania się w strukturze społecznej grupy – albo jako dziewczynki, albo jako chłopcy. Żadna inna opcja nie jest możliwa. Taka sytuacja powoduje reprodukcję określonego reżimu płci. Wilchins charakteryzuje go poprzez przyjęcie pięciu reguł: (1) istnieją tylko dwie klatki; (2) każdy musi być w klatce; (3) nie ma obszaru pośredniego; (4) nie można zmienić klatki; (5) nie można wybrać sobie klatki. Wraz z upłciowieniem grupy rówieśniczej, te z dzieci, które odważą się wejść na obszar zarezerwowany dla płci przeciwnej, są narażone na stygmatyzację, ponieważ zachowują się inaczej. Podziały na grupy płciowe są także oparte na stereotypach dotyczących dziewczynek i chłopców oraz odzwierciedlają istniejące hierarchie między kobietami i mężczyznami. Do umacniania granic między płciami przyczyniają się również, często w sposób niezamierzony, działania nauczycieli.

Różnice te łatwo przeanalizować na podstawie wyglądu dzieci. Już 3-letnie dziewczynki przykładają do niego dużą wagę – wyglądają bardzo estetycznie, w ich włosy są poppinane kolorowe, fantazyjne spinki, a dominującym kolorem ich ubioru jest różowy, wyraźnie krytykowany przez chłopców. Chłopcy ubrani są dużo swobodniej, bez przesadnej dbałości o detale – wszak chłopiec nie musi się „stroić”.

Myślę, że bardzo podobnie można opisać większość rówieśniczych grup przedszkolnych, niezależnie od miejscowości, w której funkcjonuje placówka.

### A tak to się zaczyna...

Etykieta określonej płci, nadana w momencie narodzin i otrzymania imienia, odgrywa w życiu dziecka ogromną rolę. Rodzice ubierają niemowlę w określone dla danej płci kolory – dziewczynki na różowo, chłopców na niebiesko. Wielu producentów odzieży, prezentując np. stroje sportowe, ukazuje je na modelach chłopcach (choć w rzeczywistości dziewczynki równie często noszą stroje sportowe). Również zabawki kupowane dzieciom są zróżnicowane płciowo. Dziewczynkom kupuje się proste przedmioty, niezachęcające do jakiegokolwiek aktywności (głównie lalki). Chłopcy najczęściej dostają zabawki konstrukcyjne, elektryczne i edukacyjne, które dają im możliwość odgrywania zarówno fantastycznych,

jak i realistycznych postaci. Mogą „stać się” kosmonautami, kowbojami, artystami, inżynierami itp. „Dziewczyńskie” zabawki są kojarzone z typowo kobiecymi zawodami: pielęgniarką, nauczycielką, sekretarką oraz koncentrują uwagę dziewcząt na pracach domowych: gotowaniu, szyciu, robieniu zakupów.

### Co wolno jemu, a co jej

Wiele wskazuje na to, że aktywność dzieci również jest zależna od płci. Istotne różnice w zachowaniu dziewcząt i chłopców można zauważyć podczas zabaw. Dziewczynki chętniej bawią się w domu, zaś ich sportowa rywalizacja charakteryzuje się mniejszą agresją, niż ma to miejsce w przypadku chłopców. Wynikać to może stąd, iż rodzice obejmują córki znaczną opieką, przy czym synom dają o wiele większą swobodę, pozwalając na częstsze i dłuższe przebywanie poza domem, co uczy ich „bycia na zewnątrz”. Dużo większa liczba dziewcząt niż chłopców pomaga rodzicom (głównie matkom) w pracach domowych (w zmywaniu naczyń, nakrywaniu do stołu, sprzątaniu). Synowie zajmują się myciem samochodu, dokonują drobnych napraw itp. Dziewczynki – poprzez zwiększoną rodzicielską kuratelę, proponowane zabawki, zachęcanie do aktywności domowej – są przygotowywane do roli matki i żony. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że odmienna, bardziej dynamiczna aktywność chłopców pomoże im w przyszłości zostać naukowcami, konstruktorami, politykami itp.

Pracując w przedszkolu, mam okazję obserwować, w jaki sposób rodzice 3-letnich dziewczynek utrwalają w nich zachowania charakterystyczne dla niemowląt. Córki są noszone na rękach, dorośli przemawiają do nich jak do nierozumnych dzieci, a w szafkach w szatni „czekają” na nie butelki ze smoczkiem. Nie zaobserwowałam podobnych zachowań w odniesieniu do chłopców w tym samym wieku. Ich zachęca się z kolei do prezentowania zachowań „męskich”: nieujawniania emocji, samodzielności, radzenia sobie w sytuacjach stresogennych. W ten sposób u 3-letnich dzieci buduje się stereotypowe odgrywanie ról płciowych. W sporym uogólnieniu można stwierdzić, że z tak traktowanych dziewczynek wyrosną niezaradne, niesamodzielne i pasywne kobiety, oczekujące akceptacji ze strony innych ludzi, a znajdując ją, nie będą szukać innych źródeł potwierdzenia. Poczucie własnej wartości u kobiet jest ściśle zależne od akcepta-

cji innych. Zgoła inaczej wygląda to w przypadku chłopców. Swoim zachowaniem często narażają się na krytyczne oceny ze strony otoczenia, ale to pobudza ich do szukania samopotwierdzenia w spektakularnych osiągnięciach i w obiektywnych kryteriach oceny.

### Rodzice

W początkowych fazach życia dziecka najistotniejszą rolę w kształtowaniu jego osobowości odgrywają rodzice. Dziecko obserwuje innych ludzi, szczególnie rodziców, i dowiaduje się, jakie są odpowiednie zachowania dla jego płci, a jakie dla płci przeciwnej. Dzieci naśladują zachowania dorosłych, podejmują aktywności zgodne z kulturowymi wzorcami męskości i kobiecości, ale i reagują na wypowiedzane wprost wskazówki, jak mają się zachować. Do takich wypowiedzi należą: „Mazgaisz się jak baba, bądź mężczyzną!”, „Zachowujesz się jak chłopczyca!”. Istnieją również inne formy nacisku, które wymuszają na dzieciach zachowania zgodne ze stereotypizacją płciową. Są to niezwykle subtelne nagrody i kary, do których należy wytworzenie poczucia wspólnoty matki i córki, ojca i syna. Poczucie więzi emocjonalnej podczas wspólnych zajęć dziecka z rodzicem jest dla niego niezwykle ważne i cenne. Dzieci potrafią rozróżnić zachowania odpowiednie dla płci i nie mają problemów z odczytywaniem intencji rodziców.

### Grupa rówieśnicza

Dziecko już od najmłodszych lat poszukuje informacji, które uzupełnią i weryfikują jego wiedzę na temat przynależności do odpowiedniej kategorii płciowej. Istotnym odnośnikiem w tej kwestii jest grupa rówieśnicza. Naukowcy badający zachowania przedszkolaków dostrzegają u nich wyraźne zróżnicowanie zabaw ze względu na płeć oraz międzygrupową segregację płciową<sup>2</sup>. W swojej pracy z dziećmi zauważyłam, że potrzebują one wyraźnej akceptacji ze strony nauczycielki, aby zaczęły się bawić zabawkami nietypowymi dla własnej płci. Po przełamaniu pewnej wpojonej im granicy odnośnie odpowiednich dla nich czynności, zaczynają w sposób swobodny i z dużą ciekawością bawić się zabawkami stereotypowo przynależnymi do płci przeciwnej. W mojej grupie (dzieci 3-letnich) normą stało się, że chłopcy czule obejmują lalki, usiłując je „nakarmić”, a dziewczynki nie są strofowane za zachowania z reguły przypisywane chłopcom (tzw. rządzenie się, zajmowanie dużej powierzchni w trakcie zabaw itp.).

Normą jednak jest, że chłopcy bawią się we własnym, a dziewczynki we własnym gronie. Chłopcy wykazują więcej zachowań agresywnych, a asertywną postawę koleżanek zupełnie ignorują. Obserwacje Seamusa Dunna i Valerie Morgan dowodzą przewagi chłopców w dostępności do atrakcyjnych zabawek, jak i w opanowywaniu przestrzeni<sup>3</sup>.

Już w bardzo wczesnej fazie życia chłopcy i dziewczynki nabywają odmiennych doświadczeń w zakresie dominacji/submisji. Faktem wydaje się być polaryzacja zainteresowań i aktywności w zależności od płci, na skutek czego dziewczynki rozwijają aktywności społeczne, do których ich koleżdy nie są przygotowywani. Prowadzi to do łączenia się w jednopłciowe grupy, co może prowadzić do wzajemnego lekceważenia.

W okresie adolescencji u dziewcząt i chłopców pojawiają się zachowania mające wzbudzić zainteresowanie płci przeciwnej. Chłopcy popisują się odwagą, zręcznością, siłą, a dziewczęta urodą i seksualnością. Pojawiają się nowe standardy oceny rówieśników oraz następuje kolejna faza stereotypizacji postaw i zachowań.

Wood ukazuje interesujące studium oddziaływania grupy na seksistowskie postawy chłopców<sup>4</sup>. Znajdując się w ośrodku dla trudnej młodzieży, chłopcy stosowali wiele praktyk, które kształtowały w nich postawę dyskredytującą kobiety, np. głośne komentarze dotyczące wyglądu dziewczyny, śmiechy, gwizdy, używanie slangu na określanie części kobiecego ciała, rozmowy o fantazjach seksualnych, w których często pojawiały się elementy gwałtu i innych form przemocy. Gardzili nieatrakcyjnymi dziewczętami, a te, które uważali za atrakcyjne, nazywali „puszczalskimi”. Chłopcy zawsze znaleźli powód do poniżających dziewczęta komentarzy. Wyżej opisane zachowania nie są może charakterystyczne dla ogółu chłopców, ale są dość często spotykane.

Młodzież ogląda te same filmy, idealizuje tych samych bohaterów, gra w te same gry komputerowe. Grupa rówieśnicza rozpowszechnia stypizowane płciowo materiały wytwarzane przez media masowe, proponuje te same dla wszystkich normy i wzory zachowań, co prowadzi do grupowego konformizmu. Jednostka, której zależy na akceptacji grupy, nie ma szans na indywidualność i prezentację zachowań przekraczających granice stereotypów płciowych<sup>5</sup>.

### Książki dla najmłodszych...

Wiele pozycji książkowych dla dzieci zawiera treści ukazujące dominację jednej płci oraz ugruntowuje stereotypy. Przewodzą tu książki tzw.

sztynnostronicowe oraz kolorowanki. Na przykład w książce zatytułowanej *Kim będę?* ukazuje się duży repertuar ról zawodowych, do których należy dopasować odpowiednie postaci. Chłopcom sugeruje się zawody: naukowca, nurka, prawnika, rybaka, strażaka, żołnierza, kierowcy; dla dziewczynek rezerwuje się zawód pielęgniarki lub nauczycielki. W popularnych kolorowankach dla dzieci ich aktywność ukazuje się w taki oto sposób: chłopcy – „Adam z tatą na kajaku”, „Krzyś na deskorolce”, „Marek gra w tenisa”, „Romek jedzie na kucyku”; dziewczynki – „Fili wieszka pranie”, „Zosia prasuje”, „Kasia na spacerze z wózkiem”, „Natalia jest księżniczką”, a „Wandzia tuli pajacyka”. Wymowa kulturowa takich treści ma charakter czysto seksistowski<sup>6</sup>. Zważywszy na to, że już 3-letnie dzieci posiadają sztywne wyobrażenie na temat ról pełnionych przez kobiety i mężczyzn, takie ukazywanie wzorców jest prostą drogą do utrwalania stereotypów płciowych.

### ... i nieco starszych

Bardzo podobnie, czyli stereotypowo, przedstawiane są postaci kobiece i męskie w podręcznikach do nauczania początkowego i zintegrowanego. Ukazywana tu aktywność dziewcząt i chłopców różni się zasadniczo. Dziewczynki, podobnie jak mamy i kobiety, zajmują się pracami domowymi: przygotowują i podają posiłki, robią zakupy, sprzątają, zajmują się szyciem i opiekują się młodszymi dziećmi. Większość czasu spędzają w domu lub jego okolicy, pod kuratelą rodziców. Ciekawsze formy aktywności podejmują jedynie w towarzystwie chłopców lub osób dorosłych. Bardzo rzadko przejawiają jakiegokolwiek zainteresowania, najczęściej wykonują wiele zajęć typowych dla uczennic. Aktywność artystyczna i kulturalna jest charakterystyczna dla obu płci.

Aktywność chłopców, mimo że znajdują się oni w podobnej sytuacji, jest dużo bardziej zróżnicowana. Chłopcy realizują się w sporcie i turystyce. Chociaż udzielają się w pracach domowych, to dodatkowo jeszcze majsterkują. Wykazują większą pomysłowość niż dziewczynki, są kompetentni, interesują się wieloma sprawami, posiadają rozległą wiedzę, a w towarzystwie dziewczynek często występują jako eksperci (tłumaczą, wyjaśniają, pokazują). Chłopcy są samodzielni, niezależni od dorosłych, często pozostają poza ich kontrolą, nawet będąc daleko od domu. W podręcznikach odnajdujemy również bardzo stereotypizowany płciowo znany nam doskonale świat<sup>7</sup>.

### Media

Telewizja i film również w sposób dyskryminujący ukazują pozycję i rolę kobiety we współczesnym świecie. W filmach, programach studyjnych i reklamach przeważają mężczyźni, zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym. Mężczyźni są dzielni, awanturniczy, zdobywcy, towarzyszące im kobiety pełnią podrzędną rolę, przeważnie nie są aktywne zawodowo, a nawet jeśli pracują, to i tak ich życie koncentruje się wokół domu. Kobiety często grają bohaterki romansów, obiekty seksualne, a zaistnienie w poważnej roli aktorskiej najczęściej warunkuje ich atrakcyjność, zgrabna sylwetka i młody wiek. Przesłanie jest jasne: kobieta spędza czas w domu, a największym jej szczęściem jest obecność ukochanego mężczyzny. Życie pełne przygód, wrażeń i sukcesów jest domeną mężczyzn, którzy często ratują świat.

Wspomniany przekaz dostarcza dzieciom i młodzieży wiedzy o rolach płciowych. Filmy i reklamy są również źródłem takich informacji oraz ćwiczeń w stereotypizowaniu zachowań w zabawie. 3-letnie dzieci, z którymi pracuję, podczas zabaw recytują większe fragmenty zasłyszanych i obejrzanych reklamówek. Telewizja w znaczny sposób kształtuje dziecięce postawy wobec własnej płci, jak również wobec płci przeciwnej<sup>8</sup>.

### Język jako element socjalizacji rodzajowej

Już Helena Radlińska zauważyła, w jak istotny sposób na jednostki oddziałuje niewidzialne środowisko wychowawcze. Szczególne znaczenie ma ono dla kształtowania się postaw życiowych dzieci i młodzieży. Jednym z elementów tego środowiska jest literatura – zarówno naukowa, jak i publicystyka, literatura piękna, poezja czy chętnie czytane przez młodzież komiksy. To książki, czytane tradycyjnie lub w wersji elektronicznej, zawierają konkretne symbole, znaki kulturowe, które przekazywane są przy użyciu języka.

Język wydaje się jednym z najważniejszych elementów środowiska niewidzialnego, jest tworzony przez społeczeństwo, ale i język to społeczeństwo tworzy. Język pomaga budować pewną wspólnotę społeczną (kobiet i mężczyzn), kształtuje myślenie jednostek, ich odczuwanie, zachęca lub zniechęca do określonych aktywności. Język, który deprecjonuje kobiety, jest środowiskiem wychowawczym skutecznie utrudniającym prawidłowy rozwój połowie rodzaju ludzkiego.

## Seksizm językowy

Tradycyjne językoznawstwo nie zajmowało się analizą językową w kontekście różnic odnoszących się do kobiet i mężczyzn. Prawdopodobnie dlatego, że podobnie jak i inne dziedziny nauki zdominowane było przez mężczyzn. Minęło sporo czasu, zanim feministki zrozumiały, że język jest tak samo ważnym obiektem badań, jak stosunki społeczne czy tradycja kulturowa. W latach siedemdziesiątych wypracowano definicję seksizmu językowego, czyli określono, na czym polega opresja kobiet w języku. Umiejscowiono ją w kilku wymiarach:

- ignorowanie kobiet i ich doświadczenia;
- definiowanie kobiety w relacji do mężczyzny, najczęściej jako osoby podrzędnej;
- ukazywanie kobiet w sposób stereotypowy;
- deprecjonowanie kobiet.

Ignorowanie kobiet polega na stosowaniu zamków męskich dla określenia kobiet i mężczyzn. Rodzaj męski ma znaczenie ogólne, jest pewną „normą”, a kobiety pozostają niewidoczne (tak jak w określeniach: studenci, mieszkańcy, obywatele). Rodzaj żeński jest dodatkiem, uzupełnieniem. Pojęcie „człowiek” odnosi się zarówno do mężczyzny, jak i do kobiety. Według feministek jest to bardzo subtelna odmiana seksizmu. Męskość jest tu kategorią nieoznaczoną, istnieje sama przez się, a kobiecość jest oznaczona i reprezentuje tylko kobiety. Należy pamiętać, że to, co nieoznaczone i niewidoczne, staje się niezależnym i obiektywnym bytem, a więc nie poddaje się zmianom.

W języku angielskim za rzeczownikiem *man* dostrzega się mężczyznę i jego świat, nie widać natomiast kobiety i jej doświadczenia. Podobnie dzieje się w języku polskim. Zaimek „oni” odnosi się do słowa „ludzie”. Za słowem tym kryje się męski podmiot. Przemilczanie i manipulacja to bardzo skuteczne, wręcz wyrafinowane formy seksizmu językowego. Świat zawierający się w tekstach jest światem mężczyzn. Oni zawsze znajdują się na pierwszym planie, przeżywają ekscytujące przygody, są zaangażowani w życie społeczne, tworzą historię i są jej ofiarami.

Męskie definiowanie kobiety to postrzeganie jej osoby w relacji wobec mężczyzny. Pozycja kobiety jest w tej konfiguracji zdecydowanie podrzędna. Powszechną praktyką, która utrwała podrzędność kobiety jest zmiana jej nazwiska po zawarciu związku małżeńskiego<sup>9</sup>. Wiele kobiet odczuwa taką sytuację jako niekomfortową, a nawet łączy ją z uczuciem utraty części osobi-

stej tożsamości. Sytuacje, w której to mężczyzna przyjmuje nazwisko żony zdarzają się niezwykle rzadko.

Stereotypowe przedstawianie kobiet łączy się ściśle z ignorowaniem ich osiągnięć, zaprzeczaniem zachowań, zainteresowań i uzdolnień, które nie mieszczą się w stereotypie. Kobietom przypisuje się takie cechy osobowościowe, jak: posłuszeństwo, uległość, oddanie rodzinie i realizowanie się jedynie w rolach matki, żony, pani domu. Jedynym obszarem, w którym kobieta myśli o sobie jest dbałość o urodę. Kultura masowa, w tym czasopisma kobiece, utrwalają i upowszechniają ten obraz. Bardziej niepokojącym dla pedagoga jednak wydaje się być fakt, iż podręczniki szkolne w dalszym ciągu przekazują dzieciom stereotypowe wzory zachowań. Nawet transformacja ustrojowa nie zmieniła wizerunku kobiety i dziewczynki zawartego w podręcznikach. Nie sprzyja to kształtowaniu się podmiotowości i samoświadomości kobiet.

W języku funkcjonują powszechnie powiedzenia, które w sposób stereotypowy ukazują mężczyzn i kobiety. Należy w tym miejscu zauważyć, że porównywanie mężczyzny do kobiety ma zabarwienie negatywne: „plotkuje jak baba”. Natomiast porównanie kobiety do mężczyzny jest dowartościowaniem: „podjęła męską decyzję” albo „równy z niej chłop”.

Deprecjonowanie za pomocą języka to prezentowanie kobiet w sposób ośmieszający i upokarzający. Dzieje się to na wiele przeróżnych sposobów. Są to powiedzenia i przysłowia poniżające kobiety („kobięca logika”, „babskie gadanie”, „baba z wozu koniom lżej” itd.), dowcipy o blondynkach, teściowych, żonach, narzeczonych. Są to tak naturalne elementy polskiej rzeczywistości, że prawie nikt, w tym same kobiety, przeciwko nim nie protestuje. Innym przykładem deprecjonowania kobiety w języku jest określanie obszarów funkcjonowania kobiet słowami o zwyczajowo niższej wartości, np. lekarz i lekarka, szef i szefowa, sekretarz i sekretarka. W powyższych przykładach drugi, żeński odpowiednik posiada niższy społecznie status. Istnieją zawody, które nie mają formy żeńskiej, lub są rzadko używane, ponieważ po prostu „nie brzmią” (np. „pedagog”, jeden z najbardziej s feminizowanych zawodów, w zasadzie nie występuje w formie żeńskiej – „pedagożka”). Kobięce odpowiedniki mają niższą wartość, dlatego że kobieta, jako taka, jest „mniej warta” od mężczyzny, w patriarchalnie i androcentrycznie



ukształtowanym społeczeństwie. Seksizm językowy przejawia się również w tym, że zawiera szereg wulgarnych i pogardliwych określeń w odniesieniu do kobiety, jednocześnie odwołuje się przy tym do sfery seksualnej. To stosunek do tej sfery jest podstawą stratyfikacji osób płci żeńskiej. Angielskie badaczki doszukały się ponad 200 słów określających kobiecy promiskuityzm i jedynie 20 takich słów określających mężczyznę, a przecież w tej dziedzinie istnieje powszechne społeczne przyzwolenie właśnie dla mężczyzn.

Stwierdzić należy, iż język polski ma charakter seksistowski. Występują w nim seksistowskie mechanizmy gramatyki, jak również awersja do formy żeńskiej. W języku płęć męska jest nadrzędna i ogólniejsza. Ta tendencja przeważa również w nauce, sztuce, prawodawstwie. Ciechomska twierdzi: „(...) być może największym dokonaniem feminizmu jest odkrycie, iż to, co do tej pory uważane było za ogólnoludzkie, jest w istocie „tylko” męskie<sup>10</sup>.

### Konkluzje

Już w przedszkolu można zauważyć odmienne zachowanie się dziewcząt i chłopców. Trafiając do placówki, mają za sobą już 3 lata socjalizacji. W pierwszej kolejności to rodzice (dziadkowie, ciotki, wujkowie) ukazują swoim dzieciom, jak powinna zachowywać się dziewczynka, a jak chłopiec, co komu wypada, a czego robić pod żadnym pozorem nie należy. Odmienne ubrania, zabawki, aktywności, pozwalanie synom na oddalanie się od domu, a córkom nakazywanie przebywania w nim – powodują budowanie się w dzieciach odmiennych cech osobowości, które decydują o jakości dorosłego życia. Pogłębienie stereotypów płciowych przez grupy rówieśnicze, książki dla najmłodszych, podręczniki szkolne i media dopełniają reszty. Wzrastamy w danej kulturze, nie znając innych wzorców postępowania – nasi rodzice, dziadkowie zachowywali się podobnie, a my powielamy ich tradycje. Później stajemy się nauczycielami i przekazujemy swoim wychowankom to, co zinternalizowaliśmy w trakcie naszej osobistej socjalizacji. Żyjemy w patriarchalnym świecie, gdzie pozycja kobiety zależna jest od postanowień mężczyzn, którzy w przeważającej większości zasilają ławy poselskie. Decyduje się o nas bez nas. Czas najwyższy, aby postarać się to zmienić, a zaczynać należy

od najmłodszych. Zamiast laleczek Barbie w różowych sukienkach zaproponujmy naszym wychowankom, przykładem amerykańskich feministek, Barbie-Prezydentkę. Lalka występuje w kilku kolorach, a do każdego kompletu dołączono *Dziewczyńską strategię działania (Girls' Action Agenda)*. Feministki amerykańskie chcą, aby dziewczynka, która bierze do ręki taką Barbie, poczuła, że dotyka władzy prezydenckiej. Podczas przyjęcia dla lalek, Barbie będzie debatawać nad tym, jak obsadzić ministerstwa. Oczywiście pojęcie „Barbie-Prezydentka” należy rozumieć również jako przenośnię, oznaczającą nowoczesne myślenie, uwalnianie się od stereotypów, wiarę we własne siły, pozbycie się strachu przed przyjęciem władzy. Jak pisała Agnieszka Graff: „Jeśli uda nam się wyzwolić małe dziewczynki od niewiary we własne siły, za kilkanaście lat obudzimy się w nowym, lepszym świecie”<sup>11</sup>.

### Bibliografia

- Bem S. L.: *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.
- Chomczyńska-Rubacha M.: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.): *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź 2006.
- Chomczyńska-Rubacha M.: *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, Łódź 2006.
- Graff A.: *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2008.
- Olechnicki K., Załęcki P.: *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
- Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2003.

### Przypisy

- <sup>1</sup> L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierra Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 23.
- <sup>2</sup> D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2003, s. 79.
- <sup>3</sup> Ibidem.
- <sup>4</sup> Ibidem, s. 81.
- <sup>5</sup> Ibidem, s. 83.
- <sup>6</sup> M. Cackowska, *O wybranych problemach społecznego rynku książek dla dziewczynek i chłopców w Polsce i na świecie. Role płciowe. Kultura i edukacja*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Łódź 2006, s. 60.
- <sup>7</sup> M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, w: *Role płciowe. Kultura i edukacja*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Łódź 2008, s. 127.
- <sup>8</sup> D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, op. cit., s. 83–86.
- <sup>9</sup> Ibidem, s. 263.
- <sup>10</sup> Tamże, s. 265.
- <sup>11</sup> A. Graff, *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2008, s. 68.

# Los dinozaurów

## Męskość jako relikw i jako pułapka

Michał Sokolski

Uniwersytet Szczeciński

Pojęcie „kryzysu męskości” stało się popularne zarówno w naukach humanistycznych, jak i w literaturze poradnikowej oraz poczytnych magazynach ilustrowanych. Jak zwykle w podobnych sytuacjach z tym jednym, szeroko stosowanym określeniem wiąże się szereg nietożsamy treści.

Po pierwsze więc, każdy kryzys to niepokojące i niepożądane odstępstwo od stanu uznawanego za korzystny i normalny. Aby opisać kryzys, musimy najpierw uznać jakąś sytuację za kryzysową, więc nienormalną: wynika stąd, że w samym pojęciu kryzysu zawarta jest zarówno treść opisowa, jak i normatywna. Po drugie, ponieważ w sytuacji kryzysowej zagrożony zostaje obowiązujący ład społeczny i (albo) porządek naturalny, kryzys może zagrozić zarówno jednostkom, instytucjom, jak i całym społeczeństwom. W efekcie ogłoszenie stanu kryzysowego pociąga za sobą z reguły podjęcie działań zaradczych – kryzys to coś, czemu można i należy przeciwdziałać. Po trzecie, w przypadku pewnych form kryzysu można postulować wskazanie grup, jednostek i instytucji odpowiedzialnych za jego wywołanie albo przynajmniej beneficjentów nowego (kryzysowego lub pokryzysowego) stanu rzeczy. Wreszcie po czwarte, można domagać się pomocy i zadośćuczynienia dla grup i jednostek wskutek kryzysu poszkodowanych.

Wszystko to sprawia, że każda zmiana społeczna może uchodzić za kryzys z punktu widzenia pewnych grup, instytucji i jednostek: wszystko zależy od tego, kto jaki stan uznaje za normalny, naturalny, słuszny i korzystny. Pociąga to za sobą kolejną ważną konsekwencję – sytuacja może być kryzysowa tylko w oczach potencjalnych poszkodowanych, może nie być kryzysowa obiektywnie. Ponadto, zostanie uznany za ofiarę może być w pewnych warunkach opłacalne: wiedzą o tym np. pracodawcy i ich organizacje kreujące obraz przedsiębiorcy prześladowanego przez absurdalne prawo pracy, wiedzą koncerny tytoniowe broniące prawa swoich klientów do trucia się dymem. Wszak „kryzys w branży tytoniowej” to też kryzys.

Nie inaczej ma się rzecz z „kryzysem męskości” ujmowanym z perspektywy grup poszkodowanych: od tego punktu widzenia chciałbym stanowczo się odciąć. Nie-

wątpliwie dominujący model męskości, rozumianej jako złożony kompleks wzorów kulturowych, w przeciągu ostatnich kilku dekad uległ daleko idącym zmianom. Pewne wzory straciły w nowych warunkach walor „naturalności” i adekwatności, zyskując w tym samym stopniu walor humorystyczny; nie oznacza to jednak, że mamy do czynienia z kryzysem męskości *tout court*. Jeżeli chcemy traktować kryzys męskości poważnie – a nie jako próbę siania paniki moralnej – należy wpisać opisywane zjawisko w szerszy kontekst kulturowych przemian.

W dalszej części zamierzam zestawić ze sobą dwie analizy spełniające ten warunek: opis wzoru kulturowego miłości współbieżnej, przedstawiony przez Anthony’ego Giddensa w pracy *Przemiany intymności*, oraz wizję męskości jako pułapki socjalizacyjnej, zawartą w książce *Kryzys męskości w kulturze współczesnej* Zbyszko Melosika. W obydwu koncepcjach mamy do czynienia z opisem podobnych faktów, przy jednocześnie odmiennej ich ocenie, co z kolei prowadzi do sformułowania innych dyrektyw praktycznych.

Zacznę od przytoczenia znanego poglądu Giddensa, według którego w epoce późnej nowoczesności tożsamość jednostki stała się przedsięwzięciem refleksyjnym<sup>1</sup>. O ile więc dawniej tożsamość jednostki była w ciągu jej życia w znacznym stopniu niezmienna i jednoznacznie określona przez płeć, wiek i pozycję społeczną, obecnie staje się ona w coraz większym stopniu kwestią wyboru, a obowiązkiem jednostki jest ciągle na nowo odkrywać i konstruować tożsamość, która jest dla niej najodpowiedniejsza<sup>2</sup>. Refleksyjność projektu tożsamościowego polega między innymi na sięganiu w nim do dyskursu systemów eksperckich – kompleksów wiedzy włączanej przez jednostki do repertuaru swoich przekonań i wpływających na ich zachowanie. Do systemów wiedzy eksperckiej Giddens zalicza wiedzę akademicką, dyskurs terapeutyczny, wszelkiego rodzaju poradniki, artykuły z popularnych gazet, medycynę alternatywną, ezoterykę itp<sup>3</sup>. Media, reklama, edukacja, różnego rodzaju czasopiśma i poradniki pełnią funkcję modelującą wobec procesu konstruowania tożsamości przez jednostkę.

Zdaniem Giddensa urefleksyjnieniu uległy również związki intymne i relacje pomiędzy płciami. Dla tego procesu kluczowe znaczenie miało odejście od dominującego w kulturze europejskiej jeszcze w połowie XX wieku wzoru miłości romantycznej na rzecz modelu „miłości współbieżnej”. O ile więc miłość romantyczna miała rodzić się w oparciu o spotkanie dwóch przeznaczonych sobie dusz, miłość współbieżna, według Giddensa, opiera się o tak zwaną czystą relację – układ, z którego dwoje równorzędnych partnerów czerpie równorzędne korzyści. Podczas gdy miłość romantyczna zakłada naturalno-istotową nierówność partnerów dwojga płci i komplementarność pełnionych przez nich w związku funkcji, miłość współbieżna wyklucza wszelki aspekt prawdziwej dominacji i niedobrowolnej submisji<sup>4</sup>. Związek współbieżny nie musi więc być heteroseksualny, czysta relacja nie zakłada również monogamii. Wszystko jest kwestią układu, który można zawsze w razie potrzeby renegocjować. Oznacza to, że miłość nowego wzoru nie jest już miłością wieczną ani nieograniczoną – w każdej chwili podlega wypowiedzeniu ze skutkiem natychmiastowym<sup>5</sup>.

Zauważmy, że opisaną transformację Giddens ocenia jako pożądaną i korzystną dla ponowoczesnego społeczeństwa. Czysta relacja jest nośnikiem i wzorcem demokratyzacji: to dzięki jej upowszechnianiu ma miejsce emancypacja kobiet i różnych grup mniejszościowych<sup>6</sup>. Stroną poszkodowaną są oczywiście mężczyźni: nie wszyscy jednak, ale tylko Ci, którzy nie chcą lub nie są w stanie nadążyć za postępującą zmianą. Według Giddensa tradycyjnie rozumiana męskość, nieumieszczona w żadnym autoironicznym cudzysłowie, stanowi w epoce ponowoczesnej nieprzystający do jej realiów relik<sup>7</sup>. W tej sytuacji „tradycyjny mężczyzna” może co najwyżej poszukać dla siebie jakiejś niszy ekologicznej, wcześniej czy później podzieli jednak los dinozaurów. Według Giddensa nie ma powodów, żeby go żałować.

Tego optymizmu nie podziela Zbyszko Melosik, autor *Kryzysu męskości w kulturze współczesnej*. Zaproponowaną przez niego diagnozę możemy streścić następująco: prawdą jest, że w społeczeństwie ponowoczesnym tożsamość buduje się refleksyjnie, wpływ decyzyjny samej jednostki na cały proces jest jednak relatywnie nieznaczny, trudno więc mówić tu o jej emancypacji. Tożsamość konstruowana jest bowiem głównie z gotowych, dostarczanych przez rynek i przez kulturę masową prefabrykatów, co sprzyja tworzeniu osobowości sfragmentaryzowanych, budowanych z nieprzystających do siebie elementów<sup>8</sup>.

Jednostkę ludzi się więc perspektywą całkowicie dowolnego kreowania własnej osoby, sugerując, iż osobowości można dobierać i kombinować niczym ubrania lub perfumy. Dzisiejszy mężczyzna otrzymuje szereg komunikatów na temat męskości: powinien być silny, asertywny, stanowczy, zdecydowany, a jednocześnie empatyczny, delikatny i wrażliwy. Ma utrzymywać rodzinę, a jedno-

ześnie uczestniczyć w wychowywaniu dzieci i mieć czas dla partnerki. Te sprzeczne modele mogą z łatwością godzić bohaterowie seriali, ale nie realne osoby o ograniczonych możliwościach czasowych i kapitale ekonomicznym. Każdy, kto stara się podołać niemożliwemu, musi przegrać; każdy, kto ograniczy swoje aspiracje do wypełnienia części planu, musi również przegrać. W ten sposób męskość stała się, zgodnie z określeniem Melosika, „pułapką socjalizacyjną”<sup>9</sup>.

Według tradycyjnego wzoru męskości, wypracowanego przez europejską kulturę mieszczańską, męczyznę oceniano się według siły jego charakteru: ceniona była racjonalność, niezależność i odpowiedzialność<sup>10</sup>. Kobieta uchodziła w tym schemacie za „płeć słabą”, co stanowiło, rzecz jasna, dyskryminację. Dziś jednak, według Melosika, tożsamości refleksyjnej odpowiada osobowość decentralizowana: człowieka nie ocenia się już zgodnie z jego „istotą”, ale po pozorach. Mężczyzna, tak jak w modelu tradycyjnym kobieta, musi być przede wszystkim piękny, młody, modny i zadbany. Jest coraz silniej terroryzowany przez „mit piękna”, który nakazuje mu szukać w swoim ciele braków i usterek<sup>11</sup>. Musi również kupować coraz nowsze i coraz lepsze gadzety. Dotychczas zakupy, szczególnie zwykłe codzienne sprawunki, stanowiły domenę kobiet – mężczyźni zajmowali się w tym czasie rządzeniem, nadzorowaniem i eksplorowaniem świata. Dziś obydwie płcie zostają zepchnięte do roli nieodpowiedzialnego konsumenta, którego autor *Kryzysu męskości* widzi jako „Kaczora Donalda na zakupach”<sup>12</sup>.

Zgodnie z poglądem Melosika kryzys tradycyjnie pojmowanej męskości jest zatem równoznaczny z kryzysem klasycznie rozumianej racjonalności, przy czym odpowiedzialnością za niekorzystne zmiany obarcza on rynek i kulturę popularną. Nie oznacza to, że jego zdaniem wskazany byłby powrót do „starych, dobrych czasów”. Rzecz w tym, że choć obecnie odebrano racjonalność mężczyźnie, nie przydano jej wcale kobiecie – wszyscy jesteśmy konsumentami poddawanych coraz dalej idącej infantylizacji.

Zgodnie z koncepcją Giddensa nie ma „kryzysu męskości” – mamy natomiast do czynienia z szeroko zakrojoną transformacją obyczaju o dużym potencjale emancypacyjnym. Każdy, kto jest w stanie wejść w „czystą relację” i utrzymać oparty o nią związek, zyskuje bezpieczeństwo emocjonalne, zachowując wolność. Osobom nieprzystosowanym – w tym również męskim dinozaurom – możemy tylko polecić jakąś formę psychoterapii. Wszelkie próby oddziaływania instytucjonalnego są tu w zasadzie niecelowe: jednostka sama musi postanowić, że chce podjąć nad sobą pracę. Dopiero wtedy można ją ewentualnie w owych staraniach wspierać.

W świetle koncepcji Melosika kryzys męskości jest natomiast tylko przejawem szerszego kryzysu racjonalności, wobec którego jeszcze nieuformowana jednostka jest w zasadzie całkiem bezsilna. Instytucje oświatowe



mogą jednak – i powinny – udzielić jej pomocy na miarę swoich możliwości. Nauczyciel i wychowawca musi sam doskonale orientować się we współczesnej kulturze popularnej, rozumieć funkcjonowanie rynku i mediów masowych. Tylko dzięki temu będzie bowiem mógł pomóc uczniowi w uniknięciu pułapek socjalizacyjnych, do których należy zaliczyć również schizoidalny wzór męskości oferowany przez media.

Oto dwie historie „kryzysu męskości” – dwie zupełnie inne opowieści. Odmienność zaprezentowanych koncepcji nie wynika przy tym wyłącznie z różnic w stanowiskach teoretycznych dzielących obydwu autorów. Jeżeli bowiem – zgodnie z tym, co zostało zasugerowane na wstępie – odniesienie się do „kryzysu” zakłada z reguły takie lub inne wartościowanie, znaczy to, że każdy, kto zabiera głos w dyskusji nad męskością, reprezentuje przy tym pewien światopogląd i pewną koncepcję działania. Ten aspekt praktyczny obu wizji pozostaje nierozpoznany dopóty, dopóki nie rozstrzygnie się następującej kwestii: kto może się identyfikować ze słowami Giddensa i ze słowami Melosika? Komu użyczają głosu?

Żeby móc odpowiedzieć na tak zadane pytanie, warto, jak sądzę, zwrócić uwagę na przyjętą przez obydwu autorów poetykę. Zauważymy wówczas od razu, że *Kryzys męskości* pisany jest od początku do końca w tonacji tragicznej. We wstępie czytelnika zapewnia się, że książka, którą ma przed sobą, nie jest pisana „przeciwko kobietom i ich emancypacji”, jest natomiast książką pisaną „za mężczyznami, z całą sympatią dla tej płci”<sup>13</sup>. Można jednak uznać, że mężczyzna, za którym ujmuje się Melosik, to melancholijny „mężczyzna niezłomny”, jeden z ostatnich bastionów racjonalności w urefleksyjnionym społeczeństwie. Osobnik tego rodzaju czerpie korzyść ze swojego zacofania: z punktu, w którym się znajduje, szczególnie dobrze widzi bowiem katastrofę, w której inni biorą udział nieświadomie. Ta wyjątkowa pozycja sprawia, że może on odczuwać *Schadenfreude*<sup>14</sup>.

W porównaniu z tekstem Melosika *Przemiany intymności* stanowią za to lekką komedię. Jak w każdej historii komicznej, sytuacja na początku i na końcu jest korzystna: męskość jak gdyby upadła, wróciła jednak w formie farsowej, a perypetiom jej nie widać końca. Według Giddensa dzisiejsi następcy dawnej burżuazji mogą raz jeszcze poczuć się forpocztą zmian, ponieważ dokonana przez nich rewolucja w sferze intymności stanowi pierwowzór nowego ładu społecznego, w którym poczucie bezpieczeństwa ontologicznego ważniejsze jest niż – na przykład – stan posiadania<sup>15</sup>. Trudno jednak nie zauważyć, że w sferze materialnej to, co najważniejsze, pozostało bez zmian, a patriarchat na wszystkich krańcach świata ma się nieźle. Możemy nawet podejrzewać, że męskość w stylu *buffo*, męskość pozornie zdegradowana i jawnie zdyskredytowana, stanowić

może dogodną zasłonę dymną, za którą można konstruować pewien typ miękkiego panowania.

Wobec opisywanego przez Melosika powszechnego kryzysu racjonalności wszystko inne traci na znaczeniu. Każdy sukces okazuje się pozorny, a męskość, kobiecość – i każda tożsamość – staje się pułapką. Świat późnej nowoczesności to rzeczywistość, do której nie można się zaadaptować i pozostać sobą, ponieważ dążenie do „bycia sobą” zostało już wpisane w mechanizm działania rynku. Prawdziwa emancypacja jest niemożliwa, a skoro tak, to kontrakt płci przestaje być kwestią polityczną. Należy zauważyć, że w tym punkcie Melosik, pomimo wszystkich różnic, spotyka się z Giddensem. Jednym z istotnych skutków rewolucji w sferze intymności jest bowiem odpolitycznienie zachodzących w niej relacji: ideał relacji „czyste” wyklucza bowiem wszelką walkę o uznanie.

Tak oto dwie radykalnie różne koncepcje pod jednym istotnym względem okazują się zbieżne – w sferze politycznej są doktrynami niedziałania. Zbieżność ta nie jest, jak sądzę, przypadkowa; uważam też, że stanowi ona słabość nie do przekroczenia. Zadaniem na dziś pozostaje zaś wypracowanie takiej koncepcji kontraktu płci, która, nie odpolityczniając tego, co polityczne, nie będzie zarazem oparta na resentymencie.

#### Przypisy

<sup>1</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2006, s. 5–6.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 46–49.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 189–197.

<sup>4</sup> A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 51–56 i 79–82.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 163–168.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 217–226.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 142–150.

<sup>8</sup> Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002, s. 12–17.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 177–182.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 35–36.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 21–35.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>14</sup> Należy zauważyć, że *Schadenfreude* odczuwana przez „mężczyznę niezłomnego” to, jak każda *Schadenfreude*, przyjemność czerpana z cudzego nieszczęścia. Tak się składa, że nieszczęście to, opisywane przez Melosika jako trywializacja i komercjalizacja feminizmu, przydarzyło się kobietom. Stawia to perspektywę „ostatniego bastionu racjonalności”, z której pisany jest *Kryzys męskości*, w mało korzystnym świetle. „Chciałyście wolności, no to ją maciel”, mógłby powiedzieć „mężczyzna niezłomny”, zacierając ręce. Jest to postawa typowa dla wszystkich sierot po *ancien régime*: „Może dawniej wiele było niesprawiedliwości, ale, co równie istotne...”.

<sup>15</sup> A. Giddens, op. cit., s. 212–216 i 226–231.



# Pominięte i nieobecne

## Role płciowe w polskich podręcznikach szkolnych

Sabina Czajkowska-Prokop

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu

*Gdyby jedynym źródłem wiedzy uczniów była szkoła, ich obraz świata wyglądałby tak:  
Polska jest najważniejszym krajem,  
katolicyzm – najważniejszym wyznaniem,  
twórcami wartości i kultury są biali ludzie,  
a istotną rolę w życiu społecznym mogą odgrywać  
tylko mężczyźni<sup>1</sup>.*

### Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest zestawienie i przedstawienie wyników badań nad polskimi podręcznikami pod kątem prezentowanych w nich wzorców ról płciowych. Kształtowanie tożsamości rodzajowej rozpoczyna się od pierwszych dni życia, w wyniku interakcji jednostki z otoczeniem oraz wewnętrznych mechanizmów regulacyjnych<sup>2</sup>. Najmocniej działające czynniki socjalizacyjne to: rodzina, grupy rówieśnicze, literatura, środki masowego przekazu i szkoła. Jak pisze Mazurkiewicz, młody człowiek kończący edukację na poziomie wykształcenia średniego spędził z nauczycielami około trzynastu tysięcy godzin – więcej niż z rodzicami i rówieśnikami<sup>3</sup>. Szkoła wywiera w tym czasie ogromny wpływ na proces kształtowania ról płciowych. Wzorców kobiecości i męskości dostarczają przede wszystkim podręczniki, organizacja pracy i przestrzeni w szkole oraz zachowania nauczycielek i nauczycieli w stosunku do uczennic i uczniów.

Wydawałoby się, że płeć uczniów nie ma większego znaczenia: oficjalne programy kształcenia w polskiej szkole są jednakowe dla obu płci; są konstruowane w oparciu o konstytucyjne zapisy o równości obywateli. W celach kształcenia podkreśla się podmiotowość uczniów oraz konieczność rozwijania takich postaw, jak: tolerancja i otwartość na inność, równość (w tym równość kobiet i mężczyzn), szacunek i demokracja. Tymczasem

analiza rzeczywistego sposobu funkcjonowania szkoły oraz kształtowanych przez nią postaw pokazuje, że zakładane cele kształcenia nie są realizowane. Jak podkreśla Pankowska, w podręcznikach i programach nauczania pomija się niemal zupełnie treści dotyczące innych ras, kultur, religii, niektórych krajów europejskich (jak Albania, Portugalia i Węgry), literatury i sztuki spoza Europy Zachodniej, a jeśli już się o nich wspomina, to w kontekście egzotycznych ciekawostek, zniewolenia i ucisku, potęgując istniejące stereotypy o niezaradności i słabości tych ras, narodowości czy kultur<sup>4</sup>. Także wzory męskości i kobiecości przedstawiane są nierzetelnie, a często niezgodnie z prawdą. Wszystko to nie jest jednak zawarte w oficjalnych programach kształcenia, ale pojawia się poza dydaktyką i jest odzwierciedleniem m.in. wiedzy potocznej, istniejącego porządku społeczno-kulturowego, ideologii, panujących przekonań.

Od lat 70. XX wieku trwają badania nad tzw. ukrytym programem szkoły (*hidden curriculum*). Pojęcie to zostało użyte po raz pierwszy przez Philipa Jacksona w 1968 roku<sup>5</sup>. Jak pisze Lenkiewicz, „(...) ukryty program to wszystko, czego uczniowie uczą się, co poznają i czego doświadczają w szkole, a co jest poza oficjalnym programem nauczania, poza oficjalnymi celami nauczania, poza tym, czego świadomie chce nauczyć nauczyciel, a co jest niezmiernie ważne dla efektów uczenia się dzieci w szkole”<sup>6</sup>. Ukryty program, podobnie jak oficjalny program szkoły, ma całościowy charakter oraz wywiera większy wpływ na kształtowanie postaw uczniów niż świadome i zamierzone działanie nauczycieli. Pankowska podkreśla, że ukryty program jest obecny w programach nauczania, w treściach i metodach kształcenia, zachowaniach nauczycieli, sposobach organizacji życia szkolnego oraz podręcznikach.

Anna Wołosik zwraca uwagę, że w polskiej szkole podręcznik pełni rolę nadrzędną – zdarza się, że nauczyciele nie zapoznają się z podstawą programową do nauczania danego przedmiotu, tylko po kolei przerabiają treści zawarte w podręczniku, który został dopuszczony do użytku szkolnego<sup>7</sup>. Co ważne, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz rodzice są przekonani o poprawności zawartych w podręcznikach treści. Także Buczkowski podkreśla, że „(...) podręczniki mają długi i regularny czas oddziaływania, mogą kanalizować już istniejące postawy czy wzmacniać wpływy z grup pierwotnych”<sup>8</sup>.

Analizę podręczników pod kątem ról płciowych w krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych prowadzi się od początku lat 80., tj. od czasu, gdy pojawiły się akty prawne dotyczące m.in. praw kobiet: Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (1979, ratyfikowana w Polsce w roku 1980), Uchwała rady i ministrów oświaty zebranych na Forum Rady zawierająca program działania w sprawie równych szans dla dziewcząt i chłopców w systemie oświaty (1985), Deklaracja Pekińska (Czwarta Światowa Konferencja w sprawie Kobiet 1995) i in.

W Polsce intensywne prace badawcze rozpoczęto w latach 90. Najliczniejsze są badania i analizy podręczników do nauczania na etapie wczesnoszkolnym (Buczkowski 1997, Kalinowska 1997, Marszałek 2000, Landau-Czajka 2002, Chlebio-Abed/Klimczak-Ziółek 2004, Pankowska 2004, 2005, 2009) oraz przysposobienia/wychowania do życia w rodzinie (Środa 2000, Arcimowicz 2003, Chomczyńska-Miliszkievicz 2004, Porożyński 2004, Skowrońska 2004, Wołosik 2005, Pauluk 2008). Badaniom poddano także polskie podręczniki do nauczania historii (Nasalska 1997, Wołosik 2005), biologii (Świdarska/Lebiedzik 2004) i podręczniki do nauczania kilku różnych przedmiotów (Szacka 1997, Wołosik 2005, Mazurkiewicz 2006).

Już pobieżna analiza pozwala stwierdzić, że w podręcznikach polskich rzadko *explicite* porusza się kwestię ról płciowych – wyjątkiem są podręczniki do wychowywania do życia w rodzinie. Należy jednak pamiętać, że istotne jest nie tylko to, co zawierają podręczniki, programy nauczania i lektury, ale także to, co jest w nich pomijane, a więc uważane za nieistotne<sup>9</sup>. „Obraz kobiet i mężczyzn w podręcznikach zależy w dużym stopniu od tego, jakie fakty zostaną w nich umieszczone, a jakie zostaną pominięte”<sup>10</sup>. Jak podkreślają Środa i Rutkowska<sup>11</sup>, podstawowe cechy polskich podręczników, programów nauczania oraz materiałów dy-

daktycznych dla nauczycieli to tradycjonalizm, stereotypizacja, unikanie tematu przemocy ze względu na płeć, nieobecność kobiet i brak informacji (lub nierzetelne/nieprawdziwe informacje) o emancypacji i feminizmie oraz ich wpływie na życie społeczne i polityczne. We wszystkich polskich analizach badaczki i badacze zauważyli znaczącą nadreprezentację chłopców i mężczyzn.

### Podręczniki na etapie wczesnoszkolnym

Elżbieta Kalinowska przeprowadziła analizę podręczników do nauczania języka polskiego na etapie wczesnoszkolnym z zestawu podręczników dopuszczonych w roku 1992 do użytku szkolnego, koncentrując się na częstości występowania i sposobie przedstawiania poszczególnych postaci oraz sposobie kształtowania przekazu (autorka nie podaje liczby badanych podręczników)<sup>12</sup>. Kolejnej analizy dostarczyła Barbara Szacka, która w połowie lat 80. badała podręczniki szkolne przeznaczone dla uczniów szkół podstawowych (klasy I–V) wydane w latach 1977–1982, pod kątem obrazu świata społecznego<sup>13</sup>. Autorka koncentrowała się głównie na przedstawianych w podręcznikach aspektach pracy zawodowej, rodziny i pozaszkolnego świata dzieci. Adam Buczkowski dokonał przeglądu trzech podręczników dla klasy pierwszej do nauki języka polskiego powstałych przed 1990 rokiem i trzech podręczników powstałych po 1990 roku oraz podręczników francuskich powstałych w roku 1983<sup>14</sup>. Dorota Chlebio-Abed i Jolanta Klimczak-Ziółek analizowały podręczniki do nauczania wczesnoszkolnego, wydane w roku 2000<sup>15</sup>. Natomiast Dorota Pankowska analizowała podręczniki z tej grupy dwukrotnie: w latach 80. badała 25 podręczników do nauczania początkowego, zaś w roku 2004 badała 28 podręczników do nauczania zintegrowanego, wydanych w latach 2000–2001. Autorka skoncentrowała się na trzech aspektach: wzorcach ról dziewczynek i chłopców, wzorcach osobowych oraz na ważności i atrakcyjności danej kategorii postaci.

Analizy podręczników przeznaczonych dla najmłodszych uczennic i uczniów pokazują przede wszystkim, w jaki sposób przedstawiani są dziewczynki i chłopcy oraz kobiety i mężczyźni. Można prześledzić, jakie zainteresowania mają dzieci i dorośli, jaki jest ich udział w pracach domowych, jakie posiadają cechy charakteru oraz – w przypadku dzieci – jakie mają plany na przyszłość, zaś w przypadku dorosłych – jakie wykonują zawody i jakie znaczenie ma dla nich oraz rodziny i społeczeństwa ich praca zawodowa.

Generalnie wyłania się następujący obraz: dziewczynki częściej niż chłopcy uczestniczą w pracach domowych, a niektóre prace są „zarezerwowane” tylko dla nich (pranie, szycie, prasowanie); są niezdarne, „bez charakteru”, nierozgarnięte lub gapowate; przebywają głównie w domu lub jego najbliższej okolicy; ich aktywność jest mało zróżnicowana, rzadko mają zainteresowania; ich marzeniem jest zostać „zwykłą mamą”.

Chłopcy bardzo rzadko uczestniczą w pracach domowych, zajmując się najczęściej majsterkowaniem, a rzadko – sprzątaniami; są aktywni, pomysłowi, kompetentni, bohaterscy, wysportowani, dzielni, osiągają sukcesy i są podziwiani; interesują się „poważnymi” sprawami – kosmosem, wojskiem, samolotami, komputerami; plany i perspektywy na życie chłopców są ambitniejsze, szerzej zarysowane, bardziej interesujące; marzą o takich zawodach, jak: astronauta, marynarz, lotnik, budowniczy.

Dorośli są prezentowani w podręcznikach równie stereotypowo. Głównie przedstawia się ich w roli rodziców lub osób pracujących zawodowo. Zwłaszcza w przypadku kobiet role matki i osoby aktywnej zawodowo wydają się wykluczać. Kobiety przedstawiane są w przestrzeni domowej, prywatnej, mężczyźni w przestrzeni pozadomowej, publicznej.

Domeny kobiet w analizowanych podręcznikach to: funkcje gospodarczo-zaopatrzeniowe, funkcje kontrolne (ustalają zadania, pilnują, karcą), funkcje opiekuńcze. Matka najczęściej przedstawiona jest podczas wykonywania zajęć domowych, sprawowania opieki nad dziećmi, w domu, jako postać bezbarwna: osoba niepracująca zawodowo, nieposiadająca przyjaciół i znajomych, bez zainteresowań.

Domeny mężczyzn to funkcja dostarczania wiedzy o świecie oraz funkcja rekreacyjno-towarzyska. Zdecydowanie wiąże się z płcią męską aktywność intelektualną. Mężczyźni poświęcają się pracy, swoim pasjom i zainteresowaniom. Nie zdarzają im się pomyłki ani błędy. Błędy zdarzają się co najwyżej chłopcom, ale, na co zwraca uwagę Kalinowska, chłopcy zostają natychmiast zrehabilitowani i stają się bohaterami pozytywnymi<sup>16</sup>. Ich niewłaściwe zachowanie tłumaczy się impulsywnością, brakiem refleksji lub wiedzy; niewłaściwe zachowanie dziewczynki kojarzy się z ich stałymi cechami charakteru (zazdrość, kłótniwość, małostkowość, złośliwość, niezdarność, bezradność i pycha).

Ojciec, choć rzadko uczestniczy w życiu domowym, jest przedstawiany jako osoba bardziej tole-

rancyjna i wyrozumiała, a także pogodniejsza niż matka, która często karci.

Kalinowska uznaje za wadę podręczników pokazywanie jednostronnego obrazu rodziny (matka, ojciec, dwoje lub troje dzieci), mimo iż już wtedy często występowały w Polsce inne modele rodzin (małżeństwa bezdzietne, osoby samotnie wychowujące dzieci). Autorka podkreśla także, że najczęściej występującym zawodem kobiecym jest nauczycielka; natomiast jeśli pojawia się mężczyzna nauczyciel, to jest on zawsze dookreślony („nauczyciel biologii wyższych klas”, „nauczyciel matematyki”).

Szacka zauważyła, że w badanych przez nią podręcznikach kobiety są częściej niż mężczyźni przedstawiane w związkach rodzinnych<sup>17</sup>. Ponadto rzadko prezentuje się całą rodzinę – najczęściej jest to pojedynczy dorosły z dzieckiem (częściej matka niż ojciec); matki częściej pokazywane są w kontaktach z córkami, ojcowie – z synami. Chłopcy i dziewczynki bawią się najczęściej oddzielnie, a społeczność dziecięca jest silnie zmaskulinizowana.

Interesujące jest porównanie polskich i francuskich podręczników, którego dokonał Buczkowski<sup>18</sup>. Podobnie jak inni badacze zauważył, że role kobiece ograniczają się do zadań domowych i opiekuńczych. Jeśli kobieta pracuje zawodowo, to wykonuje zawód woźnej, pielęgniarki, bibliotekarki lub nauczycielki. Matki rezygnują też z czasu wolnego lub atrakcji (np. wyjścia do kina), aby jeszcze lepiej posprzątać. Ojcowie zaś rzadko przebywają w domu, poświęcają uwagę głównie synom, zajmują się czytaniem gazet i oglądaniem telewizji oraz objaśnianiem dzieciom świata.

Autor podkreśla, że w podręcznikach napisanych po 1990 roku rola kobiety jest taka sama jak w podręcznikach socjalistycznych. Na przykład w podręczniku z 1994 r. *Asy z pierwszej klasy*, kobieta nauczycielka nie radzi sobie z dziećmi, utrzymaniem ich uwagi i dyscypliny, w związku z czym wychodzi z klasy. Zdaniem autora, dziewczynki otrzymują tu czytelny przekaz: problemy można rozwiązać, uciekając przed nimi<sup>19</sup>. Także wzorce zachowania mężczyzn, dziewczynek i chłopców są takie same jak w dawnych podręcznikach. Buczkowski łączy ten fakt z polityczną ofensywą Kościoła katolickiego po roku 1989, który „pokrętnie” wprowadził religię do szkół oraz miał wpływ na uchwalenie ustawy antyaborcyjnej (podobnie jak Środa/Rutkowska<sup>20</sup>).

W podręcznikach francuskich autor dostrzega wiele podobieństw modeli ról męskich i kobiecych, zwłaszcza podporządkowanie kobiet i nadrzędność

mężczyzn. Jest jednak także kilka różnic: kobieta ma czas wolny, mężczyzna piecze ciasto i opiekuje się chorym dzieckiem<sup>21</sup>. Zdecydowane różnice autor dostrzega w sposobie przedstawiania dzieci. O ile w polskich podręcznikach dzieci są miniaturami dorosłych, o tyle we francuskich – są dziećmi. Spędzają czas głównie na zabawie. Chłopcom zdarza się wykonywać czynności „zarezerwowane” dla dziewczynek. Ponadto i dziewczynki, i chłopcy popełniają błędy i przeżywają zarówno sukcesy, jak i porażki.

Chlebio-Abed i Klimczak-Ziółek zauważają, że w badanych przez nie podręcznikach widoczna jest przewaga relacji z osobami tej samej płci oraz że wizerunki bohaterów dziecięcych są bardziej zróżnicowane niż wizerunki bohaterów dorosłych (wizerunki dorosłych są zdecydowanie bardziej stereotypowe)<sup>22</sup>. Autorki podkreślają także, że w nowszych podręcznikach istnieje większa różnorodność wśród dziecięcych postaci żeńskich: wykonują one czynności domowe, ale też wypoczynkowe oraz w sferze publicznej.

Bardzo interesujące są wyniki badań podręczników sprzed ok. 30 lat i współczesnych, przeprowadzonych przez Dorotę Pankowską. Autorka podkreśla, że w nowych podręcznikach można zauważyć kilka pozytywnych zmian. Dzieci mniej czasu przeznaczają na pracę w domu i poza domem, więcej na sport, rekreację oraz czynności związane z nauką, rozwijaniem zainteresowań i uczestnictwem w kulturze. Szczególnie uderza w nowszych podręcznikach znacznie większa aktywność fizyczna dziewczynek. Ponadto dzieci są „mniej idealne” – dokuczają, niszczą, psują, narażają siebie i innych na niebezpieczeństwo. „Chłopcy częściej opiekują się zwierzętami, dzielą się czymś, pomagają rówieśnikom i starszym, a także – znacznie częściej ukazani są w sytuacjach dbania o higienę”<sup>23</sup>. Dziewczynki częściej okazują nieposłuszeństwo, ale i dokonują czegoś ważnego.

W nowych podręcznikach widoczna jest „dużo większa aktywność dziewcząt i mniejsza polaryzacja płci”<sup>24</sup>, choć chłopcy nadal częściej należą do harcerstwa, grają w piłkę, jeżdżą na rowerze, wędkują, pracują przy komputerze; dziewczynki zaś częściej przygotowują jedzenie, zmywają, hodują kwiatki, pracują w ogródku.

O ile w podręcznikach dawnych chłopcy są inteligentni, samodzielni, kreatywni, troskliwi, odważni, wysportowani, o tyle w nowych częściej są agresywni, złośliwi, nieobowiązkowi, kłamią, są bardziej dziecinni, skłonni do psot, mniej odpowiedzialni. Chłopcy są poza tym przedstawiani jako bardziej emocjonalni, choć ciągle rzadko oka-

zują uczucia, zwłaszcza pozytywne. Chłopcy częściej ukazują też uczucia lęku, wstydu i poczucia bezradności.

W nowych podręcznikach dziewczynki są nadal troskliwe i uczynne oraz bardziej obowiązkowe i odpowiedzialne niż chłopcy, ale też samodzielne, czasami nieposłuszne, śmiałe i zaradne, przewyższając w tym zakresie chłopców. Dziewczynki częściej przedstawiane są jako pomysłowe, twórcze, kompetentne, wysportowane. Poza tym dziewczynkom znacznie częściej pozwala się na wyrażanie emocji negatywnych, głównie złości. Jak pisze autorka, wizerunki chłopców i dziewczynek są bardziej realne. Zauważa także w nowych podręcznikach „lekką tendencję do przełamывania stereotypów męskości i kobiecości”<sup>25</sup>.

Niestety, analiza porównawcza podręczników dawnych i nowszych wykazała także negatywne tendencje: w nowych podręcznikach częstsza jest separacja płci. Inne czynności wykonują dziewczynki, inne chłopcy; przedstawia się ich w grupach jednopłciowych. Nasiliła się także nadreprezentacja postaci chłopca (1:1,6 w dawnych podręcznikach i 1:1,9 w nowszych). Częściej także chłopiec jest głównym bohaterem lub narratorem. Chłopiec także jest jeszcze bardziej atrakcyjnym partnerem interakcji.

Według Pankowskiej nie uległy zmianie wskaźniki charakteryzujące sposób komunikowania się bohaterów – dziewczynki w nowych podręcznikach wypowiadają przeciętnie więcej zdań i budują bardziej złożone wypowiedzi niż w podręcznikach dawnych, ale to chłopcy ciągle mówią więcej niż dziewczynki, budują dłuższe i bardziej złożone wypowiedzi.

### **Podręczniki do wychowania do życia w rodzinie**

Większość podręczników do wychowania do życia w rodzinie wydanych w latach 1993–1997 przeanalizowała Mariola Chomczyńska-Miliszkie-wicz<sup>26</sup>. Krzysztof Arcimowicz<sup>27</sup> dokonał analizy dwunastu podręczników do nauczania przedmiotów „przysposobienie do życia w rodzinie” i „wychowanie do życia w rodzinie” w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 1991–1999. Autor skoncentrował się na analizie wzorców zachowań chłopców i mężczyzn, obrazie ojcostwa i sposobie przedstawienia homoseksualizmu. Alicja Skowrońska<sup>28</sup> badała podręczniki i pomoce dydaktyczne do wychowania do życia w rodzinie wydane po 1998 roku. Autorką przekrojowej analizy jest Dorota Pauluk<sup>29</sup>, która zbadała podręczniki wydane w latach 1961–2001. Natomiast Piotr Porożyński<sup>30</sup> badał podręcz-



niki do przygotowania do życia w rodzinie wydane w latach 1994–2002, koncentrując się na aspekcie przedstawiania w nich orientacji seksualnych.

Zdecydowana mniejszość podręczników z tego zakresu prezentuje nowoczesne i zbliżone do rzeczywistości modele funkcjonowania kobiety i mężczyzny. Pod tym względem bardziej odpowiadały rzeczywistości podręczniki z czasów socjalistycznych. Pauluk<sup>31</sup> wykazała, że w podręcznikach z lat 60. widoczna jest zasada równości oraz unifikacja ról kobiecych i męskich. W jednym z podręczników pojawiają się nawet wyniki badań międzykulturowych, z których wynika, że „tkliwość i przywiązanie do małych dzieci” są w niektórych kulturach charakterystyczne dla kobiet, w innych zaś dla mężczyzn<sup>32</sup>. Poza tym podręczniki z tego czasu promowały radykalne podporządkowanie jednostek zasadom życia społecznego oraz „koedukację jako najdoskonalszą formę znoszenia dyskryminacji płciowej i rozwijania prawidłowych relacji między kobietami i mężczyznami”<sup>33</sup>. W podręcznikach z końca lat 80. widoczny jest aspekt emancypacji kobiet, w tym w sferze życia seksualnego. Można w nich dostrzec, w odróżnieniu od podręczników z lat 60., promowanie indywidualizmu i relatywizmu moralnego, a także partnerstwa kobiety i mężczyzny w kwestii podejmowania decyzji o współżyciu seksualnym. W innych podręcznikach z tego okresu lansuje się wzorzec kobiety umiejętnie łączącej życie rodzinne z zawodowym.

Wśród podręczników wydanych po 1989 roku dominują te, w których stereotypowo przedstawia się wzorce ról płciowych kobiet i mężczyzn. Powraca wizerunek kobiety całkowicie podporządkowanej mężczyźnie, dzieciom i rodzinie.

Arcimowicz<sup>34</sup>, podobnie jak Środa<sup>35</sup>, podkreśla, że dyskusje dotyczące edukacji, a zwłaszcza takich aspektów, jak wychowanie seksualne, mają w Polsce charakter polityczny. Podręczniki z tego zakresu są nośnikami najbardziej stereotypowych i tradycyjnych modeli męskości i kobiecości. Odwołują się głównie do religii katolickiej oraz, jak pisała Chomczyńska-Miliszkievicz, przekazują seksistowski obraz świata<sup>36</sup>.

Skowrońska znalazła wśród analizowanych podręczników także takie, których autorzy co prawda postulują równe traktowanie płci, ale „przemycają” równocześnie stereotypy płciowe; podręczniki te charakteryzują się więc wewnętrznym niespójnym sposobem przedstawiania ról płciowych<sup>37</sup>.

W większości podręczników podkreśla się zdecydowanie, że dziewczęta i chłopcy/kobiety i mężczyźni mają odmienne cechy. Chłopcy/mężczyźni

są niezależni, aktywni, wykazują chęć walki, rywalizacji i odnoszenia sukcesów, są twórczy. Ponadto mężczyźni są samodzielni, są twórcami większości wynalazków i systemów filozoficznych. Arcimowicz wyróżnił na podstawie analizy podręczników trzy wzorce męskości: żywicieli rodziny, głowa rodziny i wychowawca. Najważniejszym zadaniem dziewcząt jest zaś przygotowanie się do macierzyństwa. Dziewczęta/kobiety są bierne, delikatne i nieśmiałe, mało inteligentne, nieracjonalne, potrzebują (męskiej) opieki. W jednym z podręczników czytamy, że jeżeli „kobieta jest naturalnym opiekunem dziecka, to mężczyzna jest naturalnym opiekunem kobiety”<sup>38</sup>.

W niektórych podręcznikach krytykuje się posiadanie przez kobiety cech męskich i posiadanie przez mężczyzn cech kobiecych – napiętnowane są „zniewieściałość” mężczyzn i „zmężczyźnienie” kobiet. Często marginalizuje się znaczenie pracy zawodowej kobiet, a nawet pojawiają się tezy, że mężczyzna powinien być w stanie utrzymać rodzinę, aby kobieta nie musiała pracować zawodowo i mogła w pełni poświęcić się opiece nad dziećmi.

O podręcznikach do przygotowania do życia w rodzinie pisała też Magdalena Środa<sup>39</sup>. Skoncentrowała się głównie na dwóch najbardziej kontrowersyjnych tytułach (*Zanim wybierzesz* i *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla młodzieży*), w których, jak pisze autorka, przedstawia się kwestie wizerunku kobiet i mężczyzn, seksualności i orientacji seksualnych oraz rozwoju społeczeństwa, tak jak to czyniono sto lat temu.

Innym aspektem analizy podręczników z tego zakresu jest sposób mówienia o orientacjach seksualnych, głównie homoseksualnej. Jak pisze Porzyński<sup>40</sup>, aż pięć z dziewięciu analizowanych podręczników ukazuje „szczególnie krzywdząco” kwestię mniejszości seksualnych: informacje o orientacjach seksualnych innych niż heteroseksualna są umieszczane np. na równi z pedofilią, kazirodztwem lub zoofilią w rozdziałach poświęconych dewiacjom i często niezgodne z prawdą.

### Podręczniki do historii

W podręcznikach do historii generalnie nie ma kobiet. W jednym z podręczników do najnowszej historii Polski (po roku 1945) nie ma mowy o żadnej kobiecie; kobieta też nie występuje na żadnym zdjęciu. Autorzy jednej z książek do historii w gimnazjum utworzyli listę postaci, które uczniowie powinni znać. Wśród 167 postaci jest jedynie pięć kobiet, których dobór wydaje się mocno przypadkowy: Safona, Kleopatra, Jadwiga Andegaweńska, Katarzyna II i Wisława Szymborska<sup>41</sup>. Brak

kobiet na kartach książek do historii ma pewne uzasadnienie. Jak pisze Pankowska, treści nauczania historii w polskich szkołach koncentrują się na historii politycznej, a co za tym idzie historii wojen, podbojów i bitew, których „aktywnymi” bohaterami byli jedynie mężczyźni. Rola i życie kobiet są niemal całkowicie pomijane. Pankowska postuluje umieszczenie w programach nauczania elementów historii społecznej, co umożliwiłoby ukazanie kobiet „jako pełnoprawnych członków społeczeństwa”<sup>42</sup>.

Przykładem takiego podręcznika jest podręcznik historii do gimnazjum *Opowiem Ci ciekawą historię* autorstwa Anny Wołosik, który jest zorientowany na równość płci i ukazuje dzieje kobiet oraz ich wpływ na życie społeczne i polityczne. Innym chlubnym wyjątkiem jest seria podręczników do gimnazjum pod redakcją Krystyny Starczewskiej *Świat człowieka – edukacja humanistyczna na poziomie gimnazjalnym*, wydana przez PWN. *Świat człowieka* zawiera materiał z zakresu historii, języka polskiego, wychowania obywatelskiego i ścieżek edukacyjnych, można z niej więc korzystać na lekcjach wszystkich przedmiotów humanistycznych. Autorki i autorzy postawili sobie za cel przeciwdziałanie stereotypom, w tym dotyczącym ról płciowych. W tomach obejmujących czas od połowy XIX wieku do współczesności uczniowie znajdują już bardzo dużo informacji na temat działań (w tym emancypacyjnych) kobiet oraz ich wpływu na życie polityczne i społeczne: aspekt równouprawnienia kobiet, seksualności, praw człowieka, globalizacji, ekologii. Uczniowie i nauczyciele są nakłaniani do dalszych poszukiwań<sup>43</sup>.

Ewa Nasalska zwraca uwagę na fakt, że w krajach, w których istniał silny ruch feministyczny, ludzie częściej odrzucają ideę „tradycyjnego” widzenia ról płciowych. Stąd „w państwach socjalistycznych podejście tradycyjne dominowało, ponieważ kwestie nierówności płci nie były uznawane za ważne, ustępując ideologii równości w sferze ekonomicznej i społecznej” (Siemieńska cyt. za Nasalską<sup>44</sup>).

Nasalska analizowała podręczniki szkolne z lat 90. do nauczania historii w klasach ósmych szkoły podstawowej w Polsce oraz w klasach dziewiątych i dziesiątych w Niemczech, pod kątem roli i miejsca kobiet w prezentacji dziejów narodowych od czasu zakończenia II wojny światowej do współczesności. Z analizy wynika, że kobiety są przedmiotem, a nie podmiotem przedstawianych wydarzeń. W podręcznikach niemieckich kobiety zajmują nieco więcej miejsca, gdyż szerzej porusza się

w nich tematykę społeczną, w tym zagadnienia dotyczące równouprawnienia kobiet.

### Podręczniki do innych przedmiotów

Mariola Świdarska i Marta Lebiecz<sup>45</sup> poddały analizie podręczniki do biologii, koncentrując się na sposobie przedstawienia w nich aspektu rozmnażania człowieka. Autorki analizowały sposób przedstawienia w podręcznikach roli żeńskich i męskich narządów płciowych, hierarchii narządów rozrodczych mężczyzny i kobiety oraz problemu odpowiedzialności za rozwijający się płód. Autorki zauważyły tendencję do podkreślania roli mężczyzny i degradowania roli kobiety, a także widoczne w podręcznikach przekonanie o jednostronnej odpowiedzialności kobiet za przebieg ciąży.

Grzegorz Mazurkiewicz<sup>46</sup> analizował podręczniki do chemii, matematyki, wiedzy o społeczeństwie, wychowania do życia w rodzinie, nauczania zintegrowanego i języka angielskiego.

W podręcznikach do chemii niemal całą uwagę poświęca się dokonaniom naukowym mężczyźni. Autor podkreśla, że jest to oczywiste ze względu na fakt, iż kobiety miały przez wieki zabroniony bądź utrudniony dostęp do edukacji; ubolewa jednak, że nie ma o tym w podręcznikach wzmianki, stąd uczniowie mogą podświadomie wysnuć wniosek, że ta dziedzina nauki jest zarezerwowana wyłącznie dla mężczyźni i że ma to swoje racjonalne uzasadnienie.

W analizowanych podręcznikach do matematyki Mazurkiewicz dostrzegł nadreprezentację postaci męskich. Mężczyźni i chłopcy są przedstawiani jako nieco bardziej atrakcyjni, aktywniejsi, ciekawsi, mądrzejsi i bardziej różnorodni. W zadaniach tekstowych mężczyźni i kobiety przedstawiani są w odmiennych sytuacjach: kobiety najczęściej w czasie wolnym lub podczas wykonywania prac domowych, mężczyźni podczas wykonywania operacji finansowych lub zajmujący się jakimś hobby, choć są też wyjątki (np. kobieta lokująca pieniądze na giełdzie).

W podręcznikach do edukacji obywatelskiej kwestie związane z płcią są ignorowane lub autorzy podejmują, jak pisze Mazurkiewicz, niezbyt udane próby zmierzenia się z tą kwestią, przypisując mężczyznom większe znaczenie dla rozwoju państwa.

Porównując podręczniki do wychowania do życia w rodzinie, autor podkreśla, że przedstawiają one wzorce ról kobiecych i męskich najbardziej stereotypowo („ultra stereotypowo”), zaś w sposób najbardziej wyważony – w analizowanym podręczniku do nauczania angielskiego<sup>47</sup>. Niestety, Mazur-

kiewicz nie podał informacji, czy ów podręcznik napisany został przez Polaków czy też Amerykanów lub Brytyjczyków.

Podsumowując wyniki analizy, autor stwierdza: „(...) wprawdzie w różnym natężeniu, ale niestety wszystkie te podręczniki komunikują jednoznacznie, że kobiety i mężczyźni posiadają odmienne cechy fizyczne i psychiczne, które determinują ich pozycję społeczną, role zawodowe i ogólną ocenę osoby. W pewien sposób o wszystkim, co w życiu osiągniemy, decyduje nasza płeć”<sup>48</sup>.

Anna Wołosik<sup>49</sup> jest autorką jednego z najobszerniejszych badań nad polskimi podręcznikami. Przeanalizowała 11 programów nauczania i 29 podręczników do nauczania różnych przedmiotów na wszystkich etapach edukacyjnych, wydanych, poza dwoma wyjątkami, w latach 1999–2002. Autorka skoncentrowała się na następujących aspektach: w jaki sposób przedstawiane są w podręcznikach: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza oraz makrospołeczny wymiar obrazu współczesnej Polski (dochody, władza i prestiż).

Wołosik podkreśla, że w polskich podręcznikach przedstawiane są raczej rodziny „modelowe” – nie ma rodzin rozbitych, nie ma trosk materialnych, nikt nie jest bezrobotny. Członkowie rodzin nie kłócą się, nie ma konfliktów. W podręcznikach nie są przedstawiane sposoby radzenia sobie z kłopotami. Także grupy rówieśnicze są ukazywane jako homogeniczne (nie ma uczniów pochodzących z innych krajów ani uczniów niepełnosprawnych, są to na ogół grupy jedнопłciowe), harmonijne i bezkonfliktowe. Autorka ubolewa, że podręczniki nie podejmują problemów szkoły: przemocy, zastraszania, pogroźek, zniewag, przemocy seksualnej, a co za tym idzie, nie pokazują sposobów rozwiązywania tych problemów.

W badanych przez Wołosik podręcznikach rzadko pokazuje się dorosłych zajmujących ważne stanowiska lub specjalistów. Jeżeli jest mowa o zarobkach, to mężczyźni zarabiają więcej niż kobiety, co pokazuje przykład z jednego z podręczników do matematyki:

- *Zadanie 1: Pan Młodożeniec chce kupić nowe mieszkanie, które kosztuje 150 tys. zł. W banku może pożyczyć albo kwotę 2,75 razy większą niż jego roczne zarobki, albo kwotę równą 70% wartości mieszkania. Pan Młodożeniec zarabia miesięcznie 2 tys. złotych. Przy której z dwóch wersji otrzyma większą kwotę?*
- *Zadanie 2: Pani Kasia otrzymała 120 zł podwyżki, co stanowiło 20% jej dotychczasowej pensji. Ile wynosi jej nowe wynagrodzenie?*<sup>50</sup>

W podręcznikach do matematyki to właśnie zadania z treścią dostarczającą „wiedzy” na temat ról płciowych. O ile mężczyźni prowadzą firmy, dokonują ważnych zakupów (samochody, komputery) lub zajmują się badaniami statystycznymi, o tyle kobiety pieką, robią na drutach lub obszywają coś, kupują podstawowe produkty spożywcze. W ten sam sposób autorzy podręczników podchodzą do kwestii prestiżu. Mężczyźni rządzą gospodarką i mają pełny dostęp do zasobów rynku pracy, a kobiety wykonują podrzędne prace biurowe, popełniając zresztą błędy.

Jednocześnie autorka podkreśla, że pokazywanie szczęśliwych rodzin oraz kobiet realizujących się w roli gospodyń domowych nie jest niczym złym. Negować należy jednak fakt, że w podręcznikach nie ma wizerunków kobiet, dla których praca zawodowa jest pasją, które piastują odpowiedzialne stanowiska, godząc to jednocześnie z rolą matki i żony lub prowadząc życie singielki.

### Język w podręcznikach

Autorki i autorzy analiz zwrócili także uwagę na język używany w podręcznikach – głównie narrację i polecenia. Generalnie stwierdza się, że narracja męska występuje częściej niż narracja żeńska; teksty o narracji męskiej są także na ogół dłuższe.

Polecenia zaś w większości kieruje się do obu płci („napisz”, „odpowiedz”, „znajdź”), część – jedynie do chłopców („napisz, co chciałbyś robić”, „sprawdź sam siebie”). Tymczasem sposób prowadzenia narracji i formułowania poleceń są ważne: Karwatowska i Szpyra-Kozłowska zbadały, jak uczniowie odbierają polecenia zawarte w podręcznikach, formułowane w liczbie pojedynczej i w rodzaju męskim („byłeś”) i polecenia formułowane w liczbie mnogiej („byliście”)<sup>51</sup>. Autorki wykazały, że uczniowie zdecydowanie odbierają teksty formułowane w liczbie pojedynczej i rodzaju męskim jako skierowane do chłopców, zaś teksty formułowane w liczbie mnogiej jako skierowane do obu płci. Mimo to w większości podręczników wszystkie polecenia formułowane są męskoosobowo, za wyjątkiem – jak podkreślają Środa i Rutkowska<sup>52</sup> – podręczników do religii, w których jednak stosowanie formy żeńsko- i męskoosobowej nie służy promowaniu równości, a wzmocnieniu różnicy płci.

Jednym z niewielu wyjątków są podręczniki do nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum – *DACHfenster* i *Kompass*, w których autorki we wszystkich częściach konsekwentnie przestrzegają zasady stosowania obu form (np. „Co zauważyłeś/zauważyłaś?”, „Napisz, co chciałbyś/chciałabyś ro-



bić na wakacjach.”, „Zapytaj kolegę/koleżankę.”, Wymyśl podobne polecenia dla twojej nauczycielki/nauczyciela.”).

### Zakończenie

Sposób przedstawiania wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach ma oczywiście określone skutki. Kalinowska zwraca uwagę na podatność dziewcząt na dewaluacyjne działanie stereotypu, obniżenie poziomu samooceny, bierność, brak wiary we własne możliwości, obniżanie się aspiracji<sup>53</sup>. Kobiety nie wykorzystują swoich możliwości i zdolności, wybierając stereotypową ścieżkę rozwoju zawodowego. Chłopcom wpaja się, że są lepsi, zdolniejsi, mają ogromne możliwości, świat stoi przed nimi otworem – a życie szybko weryfikuje te poglądy, co powoduje frustracje, poczucie krzywdy, zawodu, czasem prowadzi do samobójstw i stosowania przemocy. Także Anna Brzezińska, psycholożka z UAM-u, dostrzega, że współczesna szkoła może być opresyjna dla uczniów obu płci i podkreśla, że „obecny system edukacyjny woli dziewczynki”<sup>54</sup>. Z przyczyn społecznych chłopcy są dziś wychowywani głównie przez kobiety – nauczycielki, nianie, matki, babcie – i brakujące wzorce męskości czerpią przede wszystkim z mediów. Również Pankowska zwraca uwagę, że nauczycielki oczekują od uczniów zachowań stereotypowo kobiecych – uległości, posłuszeństwa, pilności, uprzejmości. Tym samym szkoła nie respektuje potrzeb chłopców<sup>55</sup>.

Reasumując, należy stwierdzić, że wizerunki kobiet i mężczyzn przedstawiane w podręcznikach nie są realne, nie odzwierciedlają bowiem rzeczywistości, a są oparte na stereotypach. Niezbędne są zatem działania służące zmianie przedstawianych w podręcznikach wzorców ról płciowych. Chomczyńska-Rubacha podkreśla, że stereotypy dotyczące ról płciowych „wykazują silną tendencję do trwania”, ale można je zmienić, jeśli nastąpią zmiany społeczne, w tym legislacyjne, co spowoduje m.in. zmianę treści nauczania i podręczników szkolnych.

Jednak wspomniane zmiany legislacyjne już nastąpiły i następują, Polska ratyfikuje bowiem większość aktów prawnych dotyczących równouprawnienia kobiet i mężczyzn, ale konsekwentnie ich nie stosuje. Od kilku lat ukazują się publikacje edukacyjne przeznaczone dla nauczycielek i nauczycieli, zawierające praktyczne rozwiązania i scenariusze lekcji lub sekwencji lekcji, w których podejmuje się kwestie równego traktowania kobiet

i mężczyzn i antydyskryminacyjne. Należą do nich między innymi:

1. *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą* – poradnik Rady Europy wydany w 2005 roku przez Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży „Szansa” oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
2. *Kompasik. Edukacja o prawach człowieka w pracy z dziećmi* – poradnik Rady Europy wydany w 2009 roku przez Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży „Szansa” oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
3. Książki autorstwa Doroty Pankowskiej wydane przez GWP: *Wychowanie a role płciowe, Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny oraz Scenariusze godzin wychowawczych. Wychowanie a role płciowe*.
4. *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny* – poradnik wydany również w 2005 roku przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
5. *Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*, wydany w 2005 roku przez Amnesty International.
6. *Wybierz różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy* – poradnik wydany w 2007 roku przez Stowarzyszenie Inicjatyw Niezależnych „Mikuszewo”.
7. *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, wydany w 2007 roku przez Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.
8. *Delikatnie nas zabijają 3* oraz *Maska twardziela. Przemoc, media i kryzys męskości* – podręczniki i filmy dystrybuowane w 2009 roku przez fundację Autonomia.

W związku z wprowadzaniem w roku szkolnym 2009/2010 nowej podstawy programowej powstała konieczność napisania nowych podręczników lub ubiegania się przez wydawców o wpisanie już istniejących podręczników na listę materiałów dopuszczonych do użytku szkolnego. Być może więc i Polska doczeka się powstania grup ekspertek i ekspertów, którzy będą podejmować decyzje o niedopuszczaniu do użytku szkolnego podręczników stereotypowo pokazujących role płciowe kobiet i mężczyzn.

*Tekst jest zredagowaną wersją pracy dyplomowej z Podyplomowych Studiów z Zakresu Gender na Uniwersytecie Jagiellońskim, napisanej pod kierunkiem dr hab. Małgorzaty Radkiewicz i obronionej z wynikiem bardzo dobrym w roku akademickim 2008/2009.*



## Bibliografia

- Arcimowicz K.: *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda, fałsz, stereotyp*. Gdańsk 2003.
- Böhm J. i in.: *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, Warszawa 2005.
- Brander P. i in.: *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, Warszawa 2005.
- Buczkowski A.: *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, w: Brach-Czaina J. (red.): *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok 1997.
- Brach-Czaina J. (red.): *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok 1997.
- Chlebio-Abed D., Klimczak-Ziółek J.: *Koncepcja kobiecości i męskości w podręcznikach szkolnych dla klas pierwszych*, w: Chomczyńska-Rubacha M.: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź 2004, s. 143–154.
- Chołuj B. (red.): *Polityka równości płci*. Polska 2007, Warszawa 2007.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz M.: *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychopedagogiczne*, Lublin 2002.
- Chomczyńska-Rubacha M.: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.): *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź 2008.
- Czajkowska-Prokop S.: *Role płciowe w podręcznikach do nauczania wczesnoszkolnego*, „Refleksje” 2010, nr 3, s. 32–35.
- Dzierżgowska A., Skrzypczak P. (red.): *Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2005.
- Dzierżgowska A., Rutkowska E.: *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa 2005.
- Dziurok M. i in.: *Maska twarziela. Przemoc, media i kryzys męskości. Podręcznik do prowadzenia zajęć w oparciu o film*, Kraków 2009.
- Flowers N. i in.: *Kompasik. Edukacja o prawach człowieka w pracy z dziećmi*, Warszawa 2009.
- Kalinowska E.: *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2, s. 219–253.
- Kalinowska E.: *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, w: Siemieńska R. (red.): *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Warszawa 1997, s. 115–151.
- Kamińska A. (red.): *Wybierz różnorodność. Promowanie postaw antydyskryminacyjnych w organizacji, szkole i miejscu pracy*. Mikuszewo 2007.
- Karwatowska M., Szypra-Kozłowska J.: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2010.
- Kopciwicz L., Zierkiewicz E. (red.): *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa 2009.
- Landau-Czajka A.: *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785–2000*, Warszawa 2002.
- Lenkiewicz J.: „Edukacja i Dialog” 1994, nr 6.
- Majewska E., Rutkowska E. (red.): *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*, Gliwice 2007.
- Marszałek M.: *Płeć jako element obrazu świata we współczesnych elementarzach polskich*, w: *Język a Kultura*, t. 13, Wrocław 2000, s. 283–309.
- Mazurkiewicz G.: *Kształcenie chłopców i dziewcząt – naturalny porządek, nierówność czy dyskryminacja?*, Kraków 2006.
- Nasalska E.: *Role kobiet w historii powojennej w podręcznikach polskich i niemieckich w latach dziewięćdziesiątych*, w: Siemieńska R. (red.): *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Warszawa 1997, s. 153–164.
- Pankowska D.: *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, w: Chomczyńska-Rubacha M.: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004, s. 125–138.
- Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny*, Gdańsk 2005.
- Pankowska D.: *Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3, s. 29–38.
- Pankowska D.: *Scenariusze godzin wychowawczych. Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2008.
- Pankowska D.: *Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach? Ukryty program szkoły – cz. 3.*, w: „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1, s. 37–47.
- Pankowska D.: *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, w: Kopciwicz L., Zierkiewicz E. (red.): *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa 2009, s. 20–67.
- Pauluk D.: *Kontrowersje wokół wzorców socjalizacji kobiet w podręcznikach do wychowania seksualnego – próba poszukiwania kompromisowych rozwiązań*, w: Chomczyńska-Rubacha M. (red.): *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź 2008, s. 151–163.
- Porożyński P.: *Mniejszości seksualne w polskich podręcznikach szkolnych do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”*, Szczecin 2004.
- Reymont E., Sibiga A., Jezierska-Wiejak M.: *DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum*, Warszawa 2001.
- Reymont E., Sibiga A., Jezierska-Wiejak M.: *Kompass. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum*. Warszawa 2007.
- Skowrońska A.: *Modele funkcjonowania kobiet i mężczyzn w podręcznikach wychowania do życia w rodzinie*, w: Chomczyńska-Rubacha M.: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004, s. 203–210.
- Siemieńska R. (red.): *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Warszawa 1997.
- Stützer M. i in. (red.): *Geschlechterverhältnisse in der Schule*, Opladen 2003.
- Szacka B.: *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, w: Siemieńska R. (red.): *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Warszawa 1997, s. 105–114.
- Środa M.: *Błogosławiona nieświadomość*, „Mam prawo” 2000, nr 1 (13).
- Środa M.: *Taniec z melonem, czyli kobieta, mężczyzna i seks*, „Wysokie Obcasy”, dodatek do „Gazety Wyborczej” nr 18 z dnia 22.01.2000.
- Środa M., Rutkowska E.: *Edukacja*, w: Chołuj B. (red.): *Polityka równości płci*. Polska 2007, Warszawa 2007.
- Świdarska M., Lebidzik M.: *Czy płód jest mężczyzną – ukryte przekazy dotyczące płci w podręcznikach biologii*, w: Chomczyńska-Rubacha M.: *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004, s. 169–174.
- Święcicka K.: *Upadek Tomka Sawyera*, „Newsweek” z dnia 27.04.2009.
- Teutsch A. (red.): *Delikatnie nas zabijają 3. Podręcznik do prowadzenia zajęć w oparciu o film*. Kraków 2009.
- Wołosik A.: *Historia 1. Opowieść Ci ciekawą historię. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa 2006.
- Wołosik A.: *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, [http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania\\_genderfair.pdf](http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf).

## Przypisy

- <sup>1</sup> D. Pankowska, *Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach? Ukryty program szkoły – cz. 3*, w: „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1, s. 37.
- <sup>2</sup> D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, 65–68.
- <sup>3</sup> G. Mazurkiewicz, *Kształcenie chłopców i dziewcząt – naturalny porządek, nierówność czy dyskryminacja?*, Kraków 2006, s. 27.
- <sup>4</sup> D. Pankowska, *Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach?*, op. cit., 37–39.
- <sup>5</sup> D. Pankowska, *Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3, s. 29.
- <sup>6</sup> J. Lenkiewicz, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 6, [http://www.eid.edu.pl/archiwum/1994,24/czerwiec,30/czym\\_sa\\_ukryte\\_programy\\_szkoly,104.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1994,24/czerwiec,30/czym_sa_ukryte_programy_szkoly,104.html).
- <sup>7</sup> A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, [http://www.wstrodziewczat.org.pl/downloads/ania\\_genderfair.pdf](http://www.wstrodziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf).
- <sup>8</sup> A. Buczkowski, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, w: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, pod red. J. Brach-Czajny, Białystok 1997, s. 181.
- <sup>9</sup> D. Pankowska, *Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach?*, op. cit., s. 37–38.
- <sup>10</sup> E. Nasalska, *Role kobiet w historii powojennej w podręcznikach polskich i niemieckich w latach dziewięćdziesiątych*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, pod red. R. Siemieńskiej, Warszawa 1997, s. 155.
- <sup>11</sup> M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, w: *Polityka równości płci*, pod red. B. Chołuj, Warszawa 2007, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/polityka\\_rownosci\\_plci\\_raport.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/polityka_rownosci_plci_raport.pdf).
- <sup>12</sup> E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2, s. 219–253.
- <sup>13</sup> B. Szacka, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział w dle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, pod red. R. Siemieńskiej, Warszawa 1997, s. 105–114.
- <sup>14</sup> A. Buczkowski, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, op. cit., s. 169–196.
- <sup>15</sup> D. Chlebio-Abed, J. Klimczak-Ziółek, *Koncepcja kobiecości i męskości w podręcznikach szkolnych dla klas pierwszych*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Łódź 2004, s. 143–154.
- <sup>16</sup> E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, w: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, pod red. R. Siemieńskiej, Warszawa 1997, s. 127–128.
- <sup>17</sup> B. Szacka, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy*, op. cit.
- <sup>18</sup> A. Buczkowski, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, op. cit.
- <sup>19</sup> Ibidem, s. 187.
- <sup>20</sup> M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, op. cit., s. 48.
- <sup>21</sup> Także w podręcznikach niemieckich ojcowie są obecni w życiu domowym. Jednakże i u naszych zachodnich sąsiadów podręczniki są pełne stereotypowych przekazów. Jednej z obszerniejszych analiz 65 podręczników dla klas 1–10 do języka niemieckiego, geografii i wiedzy o społeczeństwie dokonała w 1997 roku Monika Scheer. Analiza dotyczyła następujących aspektów: reprezentacji kobiet i mężczyzn/dziewcząt i chłopców w podręcznikach, prezentacji kobiet i mężczyzn/dziewcząt i chłopców w odniesieniu do obszarów „zawód”, „rodzina” i „czas wolny”, cech charakteru prezentowanych postaci żeńskich i męskich.
- <sup>22</sup> D. Chlebio-Abed, J. Klimczak-Ziółek, *Koncepcja kobiecości i męskości w podręcznikach szkolnych dla klas pierwszych*, op. cit.
- <sup>23</sup> D. Pankowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Łódź 2004, s. 128.
- <sup>24</sup> Ibidem.
- <sup>25</sup> Ibidem, s. 131.
- <sup>26</sup> M. Chomczyńska-Miliszkiwicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002.
- <sup>27</sup> K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda, fałsz, stereotyp*, Gdańsk 2003, 169–190.
- <sup>28</sup> A. Skowrońska, *Modele funkcjonowania kobiet i mężczyzn w podręcznikach wychowania do życia w rodzinie*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Łódź 2004, s. 203–210.
- <sup>29</sup> D. Pauluk, *Kontrowersje wokół wzorców socjalizacji kobiet w podręcznikach do wychowania seksualnego – próba poszukiwania kompromisowych rozwiązań*, w: *Role płciowe. Kultura i edukacja*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Łódź 2008, s. 151–163.
- <sup>30</sup> P. Porożyński, *Mniejszości seksualne w polskich podręcznikach szkolnych do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”*, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/Raport\\_podreczniki\\_2004.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/Raport_podreczniki_2004.pdf).
- <sup>31</sup> D. Pauluk, *Kontrowersje wokół wzorców socjalizacji kobiet...*, op. cit.
- <sup>32</sup> Ibidem, s. 152.
- <sup>33</sup> Ibidem, 152–153.
- <sup>34</sup> K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach*, op. cit.
- <sup>35</sup> M. Środa, *Taniec z melonem, czyli kobieta, mężczyzna i seks*, w: „Wysokie Obcasy”, dodatek do „Gazety Wyborczej” nr 18 z dnia 22.01.2000.
- <sup>36</sup> A. Skowrońska, *Modele funkcjonowania kobiet i mężczyzn w podręcznikach wychowania do życia w rodzinie*, op. cit., s. 204.
- <sup>37</sup> Ibidem.
- <sup>38</sup> K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach*, op. cit., s. 178.
- <sup>39</sup> M. Środa, *Błogosławiona nieświadomość*, w: *Mam prawo*, [http://www.federa.org.pl/publikacje/biuletyn/biul6/b6\\_2.htm](http://www.federa.org.pl/publikacje/biuletyn/biul6/b6_2.htm); M. Środa, *Taniec z melonem, czyli kobieta, mężczyzna i seks*, op. cit.
- <sup>40</sup> P. Porożyński, *Mniejszości seksualne w polskich podręcznikach szkolnych do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”*, op. cit.
- <sup>41</sup> M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, op. cit., s. 51.
- <sup>42</sup> D. Pankowska, *Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach?*, op. cit., s. 40–41.
- <sup>43</sup> A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, [http://www.feminoteka.pl/downloads/raport\\_www.pdf](http://www.feminoteka.pl/downloads/raport_www.pdf)
- <sup>44</sup> E. Nasalska, *Role kobiet w historii powojennej w podręcznikach polskich i niemieckich w latach dziewięćdziesiątych*, op. cit., s. 153.
- <sup>45</sup> M. Świdarska, M. Lebiecznik, *Czy płód jest mężczyzną – ukryte przekazy dotyczące płci w podręcznikach biologii*, w: *Płeć i rodzaj w edukacji*, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, Łódź 2004, s. 169–174.
- <sup>46</sup> G. Mazurkiewicz, *Kształcenie chłopców i dziewcząt – naturalny porządek, nierówność czy dyskryminacja?*, op. cit.
- <sup>47</sup> Ibidem, 62.
- <sup>48</sup> Ibidem, 78.
- <sup>49</sup> A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości?*, op. cit.
- <sup>50</sup> Ibidem, s. 16.
- <sup>51</sup> M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2010, s. 236–243.
- <sup>52</sup> M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, op. cit., s. 50.
- <sup>53</sup> E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, op. cit.
- <sup>54</sup> K. Święcicka, *Upadek Tomka Sawyera*, w: „Newsweek” z dnia 27.04.2009.
- <sup>55</sup> D. Pankowska, *Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach?*, op. cit., s. 44.

# Androcentryzm w edukacji polonistycznej

## Rozważania wokół podręczników dla gimnazjum

**Sabina Waleria Światała**

Uniwersytet Wrocławski

Badając zjawisko androcentryzmu w edukacji polonistycznej, należy przyrzeć się materiałowi bazowemu, który w istotny sposób wpływa na kształtowanie językowych i literackich przekonań, doświadczeń oraz przyzwyczajzeń osób uczących się. Tym materiałem będą treści umieszczane w podręcznikach szkolnych i teksty kultury wyszczególnione w MEN-owskiej podstawie programowej.

### Wprowadzenie

Niniejszy tekst ma na celu zaprezentowanie wyników analizy językowej, przeprowadzonej w obrębie gimnazjalnych podręczników do nauki języka polskiego. Szczegółowemu badaniu zostały poddane zwroty do osób uczących się, tytuły, polecenia i teksty wyjaśniające zawarte w książkach dla uczennic i uczniów. Poruszona również zostanie kwestia nieobecności zasady *gender balance* w doborze tekstów kultury dla III etapu edukacyjnego. W części pierwszej (dotyczącej języka) zaproponowane zostaną niektóre ze sposobów unikania androcentryzmu językowego, określanego również mianem seksizmu języ-

kowego czy asymetrii rodzajowo-płciowych w języku. Część druga zakończona będzie wnioskami, które są wynikiem poddania treści proponowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej refleksji historyczno-literackiej. Pracę dopełnią wyniki ankiety przeprowadzonej wśród 90 osób w wieku gimnazjalnym.

W 2005 roku ukazała się publikacja Małgorzaty Karwatowskiej i Jolanty Szydry-Kozłowskiej pt. *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Autorki w jednym z rozdziałów przyglądały się „wybranym polskim podręcznikom szkolnym (...) z punktu widzenia językowej niewidzialności kobiet”<sup>1</sup>. Stwierdziły, że w każdym zbadanym przez nie podręczniku osoba czytająca natknie się na zjawisko takiej niewidzialności. Podkreśliły przy tym, że występuje ono w różnym stopniu i nasileniu. Proponują zatem przyrzeć się podręcznikom wydanym po 2006 roku i sprawdzić, czy sytuacja opisywana przez autorki uległa zmianie.

W interesujących nas publikacjach możemy wyróżnić i nazwać kilka płaszczyzn dyskryminacji językowej. Przypomnijmy, że androcentryzm językowy staje się widoczny poprzez użycie rzeczowników męskoosobowych w funkcji gatunkowej, męskich form czasowników, przymiotników i zaimków.

### Wstęp do dyskryminacji

Pierwsza płaszczyzna związana jest z pozapoleceńowymi zwrotami do adresatek/adresatów. Mamy z nią do czynienia już na pierwszych kartach podręcznika, czyli w tzw. słowie wstępnym. Przywołajmy dwa najczęściej spotykane przykłady asymetrii rodzajowo-płciowych. W podręczniku do klasy I *Jest tyle do powiedzenia* wydawnictwa STENTOR (2009) osoby korzystające z książki witane są rzeczownikiem męskoosobowym i męską formą przymiotnika:



„Drodzy Uczniowie”<sup>22</sup>. Natomiast podręcznik Wydawnictwa Naukowego Wiking preferuje rzeczownik rodzaju męskiego „Czytelnik”<sup>23</sup>.

W niektórych publikacjach autorki/autorzy przed każdym większym działem umieszczają również słowo wstępne – zwroty do osób uczących się, w których prezentują pewne zagadnienia związane z tematem działu. Tak jest w podręczniku do klasy trzeciej *Skarb w słowa zaklęty* (2006), gdzie czytamy: „W klasie pierwszej odkrywałeś wartości ważne w życiu człowieka. Czytałeś o różnych obliczach piękna, uczyłeś się dostrzegać dobro, dążyłeś do poznania prawdy o świecie i o sobie samym”<sup>24</sup>. Uderzający i przykry jest brak form żeńskich – zwłaszcza dla uczestniczek procesu edukacji.

Kolejną płaszczyznę, na której dostrzegalne jest zjawisko dyskryminacji form żeńskich, możemy określić mianem tytułowo-nagłówkowej. W jej obrębie widoczne jest użycie rzeczowników męskoosobowych w znaczeniu gatunkowym: „Jestem obywatelem ziemi”<sup>25</sup>, „Sztuki piękne – świat oczami artystów”<sup>26</sup>, „Ciężko być nastolatkiem”<sup>27</sup>. W niektórych książkach użycie osobowych form rzeczowników graniczy wręcz niedorzecznością. Tak na przykład obok wizerunku i wypowiedzi filozofki Barbary Skargi pojawia się pytanie, będące zarazem tytułem: „Co mówi filozof?”. Przypomnijmy, że forma „filozofka” jest dopuszczalna – pojawia się chociażby w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* Stanisława Dubisza (PWN 2003).

Płaszczyzna nośnika wiedzy (dzięki niej przekazywanych jest najwięcej informacji) w analizowanych przeze mnie podręcznikach została całkowicie pozbawiona form żeńskich. Na przykład przy wskazaniu słownictwa przydatnego do charakteryzowania postaci, pojawiają się wyłącznie określenia w rodzaju męskim (tj. „zamknięty w sobie”, „kapryśny”, „sumienny”, „obiektywny”)<sup>28</sup>. Podobnie dzieje się przy prezentacji pojęć związanych z aktem komunikacji. Mimo że w formie wizualnej następuje podział między obie płcie, to w formie słownej proponuje się pozostanie wyłącznie przy rodzaju męskim<sup>29</sup>.

### Polecenia nie dla wszystkich

Kolejny i zarazem ostatni obszar dyskryminacji językowej – polecenia ćwiczeniowe – również przyjmuje zmaskulinizowaną formę. Warto zauważyć, że wiele osób tworzących podręczniki stosuje tryb rozkazujący, który jest jednym ze sposobów zachowania równości płciowej w obrębie języka. Niestety, jak pokazują analizy, seksizm językowy, pomimo pewnych zabiegów, jest elementem nader silnym i częstym. Udaje się go unikać przeważnie w poleceniach, pyta-

niach prostych typu: „Powiedz, jakie cechy manifestu ma tekst Stanisława Przybyszewskiego”<sup>10</sup>. Trudniejsze jest wyzbycie się androcentryzmu językowego w przypadku tworzenia poleceń kładących nacisk na kreatywność: „O co chciałbyś zapytać filozofa. Przygotuj listę pytań”<sup>11</sup>; „Zorganizujcie w klasie lub w szkole spotkanie z ludźmi zajmującymi się leczeniem uzależnień. Skorzystajcie z pomocy szkolnego psychologa, pedagoga lub wychowawcy. Ustalcie, jakie tematy chcielibyście poruszyć. Przygotujcie listę pytań”<sup>12</sup>; „Usiądźcie po dwóch stronach sali – po jednej ci, którzy uważają, że łatwo być dobrym człowiekiem, po drugiej – przeciwnicy tego poglądu”<sup>13</sup>.

W konstruowanych poleceniach nadal widoczne są ogromne „luki” w formach żeńskich. Brak określenia na żeński odpowiednik podmiotu lirycznego jest przyczyną sytuacji takiej jak np. w podręczniku *Nasz wspólny świat* wydawnictwa Wiking – pierwsze z pytań do wiersza *Monolog Kasandry* brzmi: „Kto jest podmiotem lirycznym w utworze W. Szymborskiej?”<sup>14</sup>. Odpowiedź znajdujemy już w pierwszym wersie: „To ja, Kasandra” – nie podmiot, lecz *podmiotka* – forma, której nie znajdziemy w żadnym ze słowników. Notabene, poprawna forma *narratorka* również nie występuje w poleceniach podręcznikowych. Twórczynie podręcznika do klasy pierwszej gimnazjum wydawnictwa PWN, co godne jest podkreślenia, w jednym z poleceń podają receptę na braki w żeńskich formach: „Do podanych rzeczowników w rodzaju męskim dopisz ich żeńskie odpowiedniki. Tam, gdzie nie można utworzyć takiej formy, wymyśl własną”<sup>15</sup>. Przyjęte na gruncie podręcznikowych poleceń takie rzeczowniki, jak: *poetka*, *bohaterka*, *autorka* pokazują, że ich funkcjonowanie jest w pełni możliwe. Szkoda jedynie, że wielu osobom piszącym podręczniki szkolne brakuje konsekwencji w stosowaniu form żeńskich.

Kończąc rozważania dotyczące konstruowania poleceń, warto zaprezentować wyniki ankiety przeprowadzanej w grupie 37 chłopców i 53 dziewcząt w wieku gimnazjalnym. Wyniki pokazują, że obecność form żeńskich na kartach podręczników jest dla wielu osób ważna. Na pytanie: „Czy przeszkadza Ci, że w Twoim podręczniku występują przeważnie męskie formy rzeczowników, czasowników, przymiotników i zaimków? (np.: „Zapisz rozmowę między Tobą a artystą, w której szczegółowo scharakteryzujesz samego siebie”)<sup>16</sup>, 31 dziewcząt i 5 chłopców odpowiedziało, że tak. Obok odpowiedzi pojawiały się niekiedy opinie. Przedstawię dwie z nich:

- Uczeń, klasa II gimnazjum: „Tak. Kiedy wszędzie występują formy osobowe męskie, mam wrażenie jakbym żył w średniowieczu i kobiety były dyskryminowane”<sup>16</sup>.



- Uczennica, klasa III gimnazjum: „Nie podoba mi się to, ponieważ jestem dziewczyną i nie życzę sobie, aby zwracano się do mnie artysta, a nie artystka”.

### Rodzaj rodzajowi nierówny

Literatura antydyskryminacyjna daje wskazówki, propozycje rozwiązań, które pozwoliłyby zreformować język podręczników. Profesorka Magdalena Środa, jak sama siebie określa, pokusiła się o sformułowanie kilku podstawowych zaleceń, które należałoby respektować podczas pisania podręczników i programów. Wśród tych zaleceń na poziomie języka znajduje się m.in. konieczność używania dwóch rodzajów gramatycznych (męskiego i żeńskiego)<sup>17</sup>. Również pomysły zaprezentowane w publikacji Małgorzaty Karwatowskiej i Jolanty Szpyry-Kozłowskiej pomogłyby zmniejszyć zjawisko androcentryzmu językowego. Przypomnijmy chociażby ten dotyczący tworzenia nowych żeńskich odpowiedników form męskoosobowych (zwłaszcza za pomocą produktywnych sufiksów -ka, -istka oraz -ina) – ich użycie być może w przyszłości pozwoli na podniesienie prestiżu społecznego tych słów. Kolejne metody to zastępowanie męskich nazw formami bardziej neutralnymi (klienci – klientela; naukowcy – kadra naukowa) czy stosowanie dwóch rzeczowników w liczbie mnogiej (Uczennico i Uczniu – zamiast Uczniu). Pomocna stanie się także metoda *splittingu* (uczennica/uczeń) – stosowana z umiarem. To przykłady najważniejszych rozwiązań, które powinny mieć na uwadze osoby tworzące podręczniki, jeśli chcą pisać w duchu równości.

Magdalena Środa w raporcie krytycznym dotyczącym edukacji twierdzi, że dbanie o równoprawne przedstawianie udziału kobiet i mężczyzn w życiu

społeczno-kulturalnym sprzyja niwelowaniu androcentryzmu. Nie można się z tym nie zgodzić. Spójrzmy, czy istnieje potrzeba dostosowania się do tego zalecenia na poziomie autorstwa proponowanych tekstów kultury.

Oddajmy głos młodzieży gimnazjalnej. Na pytanie: „W ciągu swojej edukacji poznałeś/poznałaś więcej dzieł napisanych przez mężczyzn czy przez kobiety?” 23 chłopców na 37 odpowiedziało, że przez mężczyzn, 10 stwierdziło, że ich liczba była zbliżona, a 4 nie potrafili określić. Wśród dziewcząt 43 na 53 stwierdziły, że przez mężczyzn; 10 odpowiedziało, że liczba była zbliżona. Wyniki ankiety nie pozostawiają wątpliwości, iż na poziomie doboru autorów i autorek w edukacji polonistycznej również mamy do czynienia z androcentryzmem. Potwierdzeniem jest także liczba autorek pojawiających się w podstawie programowej do gimnazjum – jest to dziesięć kobiet w rozporządzeniach z trzech ostatnich lat, w tym siedem, których teksty są jedynie propozycją. Można pokusić się o stwierdzenie, że na równi z autorami plasują się tylko trzy autorki: Zofia Kossak-Szczucka, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska i Wisława Szymborska. Liczba mężczyzn wskazanych w podstawie wynosi ponad 35. Zaznaczam przy tym, iż nie biorę pod uwagę autorek, których wybór zależy od osób uczących. Rażący jest brak zarówno w podstawie programowej dla gimnazjum, jak i dla szkół ponadgimnazjalnych takich nazwisk, jak chociażby: Elżbieta Drużbacka, Anna Mostowska, Maria Wirtemberska, Narcyza Żmichowska czy Jadwiga Łuszczewska. Tabela 1. zawiera kilka propozycji nazwisk autorek wraz z tytułami dzieł, które mogłyby znaleźć się w kanonie lektur dla gimnazjum lub szkoły średniej<sup>18</sup>.

Tabela 1.

Lp.	Autorka	Tytuł dzieła	Proponowane zagadnienia
1.	Gertruda (1025–1108)	<i>Modlitewnik Gertrudy Mieszkówny</i> , w: Gertruda Mieszkówna 1025–1108, data dostępu 10.02.2011. < <a href="http://www.gertruda.eu/modlitwy.htm">http://www.gertruda.eu/modlitwy.htm</a> >	– Pierwsza pisarka – kwestia autorstwa. – Modlitwy jako język własny, „dziennik intymny” w życiu i twórczości pierwszych niewiast piszących.
2.	Anna Memorata (1612? –1645)	<i>Anny Memoraty, dziewicy polskiej, łacińskie wiersze z lat 1640–1644</i> , zebrał i wydał T. Wierzbowski, Warszawa 1895.	– Jedna z pierwszych pisarek świeckich. – Poezja „banalna i naśladowcza”.
3.	Magdalena Mortęska (1554–1631)	M. Mortęska, <i>Rozmyślania o Męce Pańskiej</i> , w: <i>Pisma ascetyczno-mistyczne benedyktynek reformy chełmińskiej</i> , wyd. K. Górski, Poznań 1937.	– Twórczość zakonnica. – Kobiety wyraz buntu w twórczości religijnej.
4.	Anna Stanisławska (1652–1701?)	A. Stanisławska, <i>Transakcja albo Opisanie całego życia jednej sieroty przez żałosne treny od tejsze samej pisane roku 1685</i> , wyd. I. Kotowa, Kraków 1935.	– „Pierwsza” autorka polska. – Autobiografia w formie trenu.

Lp.	Autorka	Tytuł dzieła	Proponowane zagadnienia
5.	Regina Salomea z Rusieckich Pilsztynowa (1718–ok. 1760)	Regina Salomea z Rusieckich Pilsztynowa, <i>Proceder podróży i życia mego awantur</i> , red. R. Pollak, Kraków 1957.	– „Prototyp dziewiętnastowiecznej emancypantki”. – Dziennik podróży. – Zabawa z osobą czytającą.
6.	Anna Mostowska (1762–1833?)	A. Mostowska, <i>Strach w zamczku: powieść prawdziwa</i> , Kraków 2002.	– Jedyna Polka pisząca wyłącznie w stylu gotyckim. – Cechy stylu gotyckiego. – Poprzedniczka romantyzmu (J. Gebethner).
7.	Elżbieta Drużbacka (1699? –1765)	E. Drużbacka, <i>Zbiór rytmów</i> , wydanie obojętne.	– Pisarka czasów saskich. – Poezja barokowa.
8.	Maria Wirtemberska (1768–1854)	M. Wirtemberska, <i>Malwina, czyli domysłność serca</i> , wydanie obojętne.	– Romans sentymentalny.
9.	Narcyza Żmichowska (1819–1876)	N. Żmichowska, <i>Poganka</i> , wydanie obojętne.	– Pisarka emancypantka. – Cechy powieści „emancypacyjnej”.
10.	Jadwiga Łuszczewska (1834–1908)	J. Łuszczewska, <i>Improwizacje i poezje Deotymy</i> , Warszawa 1858.	– Poezja natchniona.

Brak równowagi kobiet i mężczyzn zauważalny jest także w doborze tekstów i autorek do podręczników szkolnych. Zestawienie z kilku wybranych podręczników przedstawia tabela 2.

Nie istnieje możliwość wyodrębnienia i zaproponowania w podręcznikach takiej samej liczby utworów piszących kobiet i mężczyzn – zwłaszcza na przestrzeni każdej z epok literackich. Nie taka jest

Tabela 2.

Podręcznik	Liczba tekstów napisanych przez kobiety	Liczba tekstów napisanych przez mężczyzn	Liczba autorek	Liczba autorów
J. Konowalska, S. Mateja, <i>Język polski. Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum</i> , Wydawnictwo Edukacyjne Wiking, Wrocław 2009.	15	72	10	46
A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka, <i>Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum</i> , GWO, Gdańsk 2009.	8	66	6	42
J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacufa, <i>Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I</i> , PWN, Warszawa 2009.	15	74	14	42
B. Klimczak, E. Tomińska, T. Zawisza-Chlebowska, <i>Język polski. Podręcznik dla gimnazjum 1</i> , OPERON, Gdynia 2009.	8	65	7	39
A. Nocuń, E. Nowak, A. Cabak, <i>Skarb w słowa zaklęty. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum</i> , WSiP, Warszawa 2006.	26	66	21	52
B. Klimczak, E. Tomińska, T. Zawisza-Chlebowska, <i>JĘZYK POLSKI 2. Podręcznik dla gimnazjum</i> , OPERON, Gdynia 2010.	10	54	9	39

również idea. Jednak należy postulować zwiększenie liczby autorek, których teksty będą proponowane uczennicom i uczniom na różnych poziomach edukacyjnych – jak widać, taka możliwość istnieje. Niezmiernie ważna zdaje się być również kwestia podkreślania zarówno w kręgu piszących kobiet, jak i mężczyzn specyfiki czy pionierstwa w zakresie tematyki, wyboru uprawianych gatunków, stylów itp. Dzięki temu możliwe będzie uwrażliwienie młodzieży, a także nauczycielek i nauczycieli nie tylko na historię, ale przede wszystkim na dyskryminowaną w podręcznikowym literaturoznawstwie *herstorię*.

### Zakończenie

Nie ulega wątpliwości, że potrzebna jest reforma. Brak *gender balance* przeszkadza także młodzieży gimnazjalnej. Oto niektóre odpowiedzi na pytanie wiążące się z tematem ankiety, „Czy zmieniłabyś/zmieniłbyś coś w kwestii doboru tekstów? Jeśli tak, to co?”:

- Wolałbym, żeby liczba piszących kobiet i mężczyzn była bardziej zbliżona. Żeby więcej było dzieł kobiecych, ponieważ interesuje mnie styl kobiecych treści”.
- „Nie podoba mi się to, bo powinno być równo”.
- „Lepiej, żeby było po równo”.
- „Nie. Płeć nie ma dla mnie większego znaczenia, wolałabym, by na zajęciach liczba dzieł obu płci była wyrównana”.
- „Według mnie to jest dyskryminacja. Chociaż wydaje mi się, że więcej mężczyzn pisze książki niż kobiet (...)”.
- „Nie podoba mi się to, powinno być więcej kobiet dobranych do naszej edukacji, ponieważ posiadamy wiele polskich artystek, o których nic nie mówimy”.
- „Uważam, że to nie płeć decyduje o wrażliwości człowieka, dzieła kobiet i mężczyzn kwalifikuję tak samo, choć uważam, że za mało rozmawiamy o kobiecych twórcach i być może wiele tracimy. Chętnie poznałabym więcej dzieł artystek”.
- „Chciałabym, aby było przerabianych więcej tekstów autorstwa kobiet. Są one równie dobre jak mężczyzn, a są niedoceniane”.
- „Kobiety są niedocenione. Mam nadzieję, że to się zmieni”.
- „Trochę mi to przeszkadza. Powinno być tyle samo. A że więcej jest tekstów mężczyzn, toteż wszyscy myślą, że mężczyźni to lepsi pisarze”.
- „Nie podoba mi się to bardzo, gdyż chciałabym znać również światopogląd kobiet na przestrzeni dziejów”.
- „W spisie lektur znajduje się za mało książek napisanych przez kobiety”.

Przytoczone słowa zawierają w sobie wiele prawdy i są wystarczającym powodem, aby zastanowić się nad doбором tekstów zalecanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, ale też tekstów spoza kanonu lektur, proponowanych przez nauczycielki i nauczycieli w kategorii literatury dodatkowej.

Na gruncie badanego materiału zauważalnym staje się zjawisko dyskryminacji płciowej, dyskryminacji pośredniej, nieświadomej, która swoje źródło ma w praktyce, społecznej i kulturowej, wytwarzającej sytuację nierówności<sup>19</sup>. Pamiętajmy o tym, że każdemu przejawowi dyskryminacji należy przeciwdziałać. Najlepiej rozpocząć tę prewencję w szkole.

### Przypisy

- <sup>1</sup> M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2005, s. 106.
- <sup>2</sup> T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska, *Język polski. Gimnazjum. Jest tyle do powiedzenia. Klasa 1, część 1*, Warszawa 2009, s. 3.
- <sup>3</sup> J. Konowska, S. Mateja, *Język polski. Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Wrocław 2009, s. 10.
- <sup>4</sup> A. Nocuń, E. Nowak, A. Cabak, *Skarb w słowa zaklęty. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2006, s. 9.
- <sup>5</sup> J. Konowska, op. cit., s. 11.
- <sup>6</sup> M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Gdańsk 2009, s. 182.
- <sup>7</sup> T. Marciszuk, op. cit., s. 12.
- <sup>8</sup> Por. A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, op. cit., s. 297.
- <sup>9</sup> A. Grabarczyk, *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 2009, s. 240.
- <sup>10</sup> A. Łuczak, E. Prylińska, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Gdańsk 2003, s. 280.
- <sup>11</sup> J. Konowska, op. cit., s. 178.
- <sup>12</sup> A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, op. cit., s. 230.
- <sup>13</sup> M. Chmiel, op. cit., s. 119.
- <sup>14</sup> J. Konowska, op. cit., s. 113.
- <sup>15</sup> J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Paculea, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa 2009, s. 163.
- <sup>16</sup> We wszystkich cytowanych wypowiedziach została zachowana oryginalna pisownia.
- <sup>17</sup> Por. M. Środa, *Wstęp. Oświata, reforma, gender*, w: A. Dzierzowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płeć edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*, Warszawa 2008, s. 7.
- <sup>18</sup> Tabela opracowana m.in. na podstawie: *Pisarki polskie epok dawnych*, pod red. K. Stasiewicz, Olsztyn 1998; G. Borkowska, M. Czermińska, U. Philips, *Pisarki polskie od średniowiecza do współczesności. Przewodnik*, Gdańsk 2000.
- <sup>19</sup> Por. A. Strida, *Polityka równości płci w polityce. Podręcznik*, Warszawa 2006, s. 130.

# Płeć podręczników

## Sposób prezentacji płci we współczesnych podręcznikach do języka polskiego jako obcego

Magdalena Kobus, Anna Szyntor-Bykowska  
Uniwersytet Szczeciński

Celem niniejszego tekstu jest pokazanie zagadnień związanych z płcią we współczesnych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Dokonana przez nas analiza trzech z nich miała na celu określenie sposobu konstruowania postaci kobiecych i męskich. Interesowało nas, w jaki sposób obie płcie są reprezentowane – jakie cechy im się przypisuje, jaka jest ich sytuacja zawodowa i rodzinna, jakie mają plany i marzenia. Analizie została także poddana też obecność tematów trudnych, takich jak: dyskryminacja ze względu na płeć, udział kobiet w polityce, rozwody czy samotność z wyboru.

Tematy te są w naszej ocenie niezwykle ważne, gdyż podręczniki są dla cudzoziemców zarówno źródłem wiedzy o języku, jak i materiałem przekazującym treści kulturowe oraz kształtującym obraz Polski i Polaków w ich oczach. Kryterium decydującym o doborze podręczników do analizy była ich aktualność i popularność wśród lektorów języka polskiego jako obcego.

Seria *Hurra!!! Po polsku* jest pierwszym, całościowym opracowaniem do nauczania języka polskiego jako obcego. W jej skład wchodzi: podręcznik studenta, zeszyt ćwiczeń i podręcznik dla nauczyciela, zawierający wskazówki metodyczne oraz gry komunikacyjne. Atrakcyjna szata graficzna i zastosowanie najnowszych technik i metod nauczania sprawiają, że podręczniki *Hurra!!!* są lubiane zarówno przez uczących się, jak i przez lektorów.

Przed przedstawieniem wyników analizy zaprezentujemy kilka uwag teoretycznych dotyczących kategorii „kobiecości”. Jak pisała Grażyna Borkowska: „Realizacja *kobiecości* przebiega w sposób niejasny, odkąd przestała dotyczyć wyłącznie spraw domowych i macierzyńskich”<sup>1</sup>. W ten sposób badaczka bardzo trafnie ujmuje problem, jaki pojawia się przy próbach wyodrębnienia kategorii „kobiecości”. Wiele zależy bowiem od perspektywy, z której jest ona badana. Inaczej pojmuje ją osoba o poglądach tradycyjnych, inaczej ktoś o zapatrywaniach feministycznych. Niejednolite pojmowanie kategorii „kobiecości” i „męskości” w różnych społeczeństwach, a także duża zmienność kulturowa tego zjawiska świadczą o jego sporej plastyczności i o nabytym charakterze tych cech<sup>2</sup>. W polskim dyskursie już od jakiegoś czasu funkcjonuje rozróżnienie między *sex* i *gender*. *Sex* oznacza płeć biologiczną, daną człowiekowi przez naturę, *gender* natomiast to płeć kulturowa, a więc ustanowiona<sup>3</sup>. Tym mianem określane są te zachowania i postawy, na które wpływ ma szeroko pojęta kultura, czyli wychowanie, szkoła, media, system społeczny. Wiadomo bowiem, że: „O ile natura ujednoliciła mężczyzn i kobiety w ramach ich biologicznej płci, o tyle kultury w znacznym stopniu różnicują zakres i normatywne reguły pełnienia społecznych ról płciowych;



również wartości przypisywane do tego, co męskie i kobiece, są kulturowo zdeterminowane<sup>24</sup>.

Bezpośredni związek z płcią kulturową mają funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy płciowe. Dotyczą one pojmowania roli kobiety i mężczyzny, aprobowanego przez większość. Ich siła i trwałość wynikają z faktu, iż są produktem struktury społecznej, w której istnieje grupa dominująca (mężczyźni) oraz zdominowana (kobiety) i służą utrzymaniu tej struktury<sup>5</sup>. Jednocześnie należy zauważyć, że zachowania uznawane za typowo męskie są w kulturze polskiej cenione znacznie bardziej niż kobiece. Wskazuje na to fakt jednoznacznie negatywnego postrzegania mężczyzny zachowującego się niezgodnie ze swoją rolą. Wiadać to nawet w języku, który nie zawiera określeń żeńskich w stosunku do mężczyzn, zawiera natomiast nazwy męskie używane w stosunku do kobiet (np. „poseł Anna Kowalska”, „psycholog Jabłońska” czy „pani dyrektor”). Społeczeństwo patriarcalne wypiera kobietę ze sfer powszechnie uważanych za przynoszące prestiż, takich jak polityka czy niektóre zawody.

Kobiecość ujmowana z perspektywy feministycznej jest przeciwieństwem kobiecości tradycyjnej. Kładzie się tu duży nacisk na wyeksponowanie mocnych stron kobiety, ukazanie jej w rolach innych niż gospodyni i matka. Trudno wskazać tu zamknięty zbiór cech „prawdziwej kobiecości”, ponieważ feministki sprzeciwiają się wszelkim próbom ograniczania. Dlatego pozostaniemy przy stwierdzeniu, że kobiecość w aspekcie tradycyjnym i ta ujmowana w kategoriach feminizmu wzajemnie się wykluczają, gdyż o ile ta pierwsza charakteryzuje się stereotypizacją, druga stanowczo się temu sprzeciwia.

Z uwagi na jasność wyводу wybrałyśmy tylko niektóre elementy z podanych podręczników. Ilość zadań i ćwiczeń określająca postrzeganie płci we współczesnym świecie jest naprawdę imponująca i świadczy o tym, że autorki serii świadomie podkreśliły tę tematykę i ujęły problem płci jako ważny element składowy światopoglądu i kultury współczesnych Polaków.

W wielu tekstach wyekscerpowanych z trzech części podręcznika ukazany jest schemat polskiej rodziny. W części drugiej *Hurra!!!* w ćwiczeniu, w którym studenci muszą wskazać osobę odpowiedzialną za defraudację dużej sumy pieniędzy, został wykorzystany wizerunek samotnej matki. Obok dwóch mężczyzn – dyrektora generalnego i finansowego (zdecydowanych, z których jeden jest zarozumiały, a drugi lubi kobiety i szybkie samochody), pojawia się podejrzana – kasjerka, któ-

ra ma kredyt i kłopoty finansowe. W rozdziale *Plany na przyszłość* w jednym z ćwiczeń studenci muszą wskazać zalety i wady kandydatów na stanowisko Szefa Działu Zabawek w firmie Ikea. Pozytywnie zaskakujące jest to, że z pięciu kandydatów trzy to kobiety, z których jedna zdecydowanie unika kontaktów z dziećmi, druga jest bezwzględna, a trzecia zrezygnowała z pracy w szkole, bo zależy jej na większych zarobkach. Za to mężczyźni wręcz przeciwnie – dowiadujemy się, że jeden z nich bardzo lubi dzieci, a drugi jest ojcem dwójki pociech. Z drugiej strony, w ćwiczeniu 6d w lekcji *Relacje z ludźmi*, ze scenek w gabinecie psychoterapeuty, które mają za zadanie odegrać studenci, dowiadujemy się, że podstawę konfliktu małżeńskiego stanowi przekonanie męża, że po urodzeniu dziecka jego żona powinna zostać w domu i nie rozpoczynać kariery zawodowej. Z podobnym problemem studenci muszą zmierzyć się w trzeciej części *Hurra!!!*, w której w rozdziale zatytułowanym *Jak żyjemy?* student musi odnieść się do słów swego potencjalnego szefa, że kobiety powinny siedzieć w domu i zajmować się dziećmi.

O otwartości autorek omawianej serii na trudne tematy świadczy przedstawiona w formie listu w rozdziale *Internet* historia Anny Leško – byłej sekretarki, która po urodzeniu niepełnosprawnego dziecka przyznaje się do załamania nerwowego i skorzystania z pomocy psychoterapeuty. Jej życie nabiera sensu w momencie, w którym postanawia założyć stronę internetową dla rodziców z podobnymi problemami. Świadome poruszanie przez autorki podręczników tematu zmiany trybu życia po urodzeniu się dzieci może być świetnym przyczynkiem do rozmowy ze studentami na zajęciach lektoratowych.

Podobnie wygląda problem starości – chętnie poruszany przez twórców *Hurra!!!*. W pierwszej części przy wprowadzaniu formy biernika (lekcja 4) autorki posłużyły się m.in. przykładem kartki walentynkowej, w której zwroty: „kocham cię” i „czy ty mnie kochasz?” wypowiedają ludzie w podeszłym wieku. Temat miłości partnerskiej nie jest tu zarezerwowany jedynie dla ludzi młodych. W rozdziale *Wszystko mnie boli!* widzimy zdjęcie starszej pani, która w zimne, jesienne wieczory chodzi do sąsiadki na partyjkę brydża. Ponownie – obraz starszego człowieka, który żyje aktywnie, ma pasje i w ciekawy sposób spędza wolny czas. Jednak z drugiej strony starsze osoby mają pewne określone poglądy – np. w temacie *Praca* poznajemy babcię (ćwiczenie 6c), która twierdzi, że jej wnuczka nie powinna zostać modelką lub informatykiem, tylko lekarzem pediatrą, bo to dobry

zawód dla kobiety. Z kolei babcia młodej Ewy z rozdziału 8 oczekuje od niej szybkiego wyjścia za mąż.

W bardzo rozległy i ciekawy sposób seria *Hurra!!!* nawiązuje do problematyki funkcjonowania związków w życiu społecznym. I tak: w części stanowiącej propozycję programową na poziom A2, w lekcji 8, w podpunkcie dotyczącym słownictwa, poznajemy historię Magdy i Marka, którzy żyją w wolnym związku. Marek marzy o zawodzie pisarza, a Magda po studiach chce otworzyć własną firmę. Są spełnieni i mają mnóstwo planów na przyszłość. W lekcji 9 w trzeciej części podręcznika studenci, po wysłuchaniu nagrania, mają za zadanie wypowiedzieć się na temat, czy można uniknąć konfliktów w konkubinacie. O życiu singla studenci mogą podyskutować za sprawą zamieszkanego, w drugiej części podręcznika, w rozdziale 10 wywiadu z psycholożką Anną Harasimowicz, w którym czytamy, że decyzja o samotnym życiu jest podyktowana bardzo często dojrzałością emocjonalną i świadomością odpowiedzialności za drugiego człowieka. Potwierdzeniem tej, wciąż w Polsce niepopularnej, teorii są pojawiające się na kartach podręczników postaci. Jedną z nich, Ania – bohaterka ćwiczenia z rozdziału *Zwykle nic nie robię* w pierwszej części – jest młoda, spełniona i aktywna, nie ma męża i dzieci, a wolnym czasie wraz z koleżanką wybiera się na dyskotekę. Podobnie Marta Rudecka, która w mejlu do kolegi pisze (ćwiczenie 1a, rozdział *To już było!*), że dużo się uczy i niedawno spędziła ze znajomymi cudowne chwile na nartach w górach.

Autorki serii *Hurra!!! Po polsku* poruszają również temat rozwodów, które nie stanowią, jak widać, tematu tabu. W omawianym już wyżej rozdziale *Relacje z ludźmi* w ćwiczeniu 5a podane są w formie czterech krótkich scenariuszy przyczyny rozwodów. W pierwszym żona zarabia zbyt dużo pieniędzy i to upokarza jej męża, w drugim przykładzie żona wychowuje dziecko w domu, a mąż rozpoczyna samotnie nowy interes, w trzecim we wspólnie założonej firmie mąż zostaje szefem, a żona jest rozczarowana i dlatego odchodzi. Natomiast w ostatnim scenariuszu zaprezentowana jest sylwetka męża – biznesmena, który wymienia żonę „na nowszy model”. Warto także zwrócić uwagę na jeszcze jeden przykład z tego rozdziału – mianowicie ćwiczenie pierwsze, w którym mamy zaprezentowane cztery krótkie opowiadania dzieci dotyczące relacji między ich rodzicami. Autorki podręcznika dość zauważalnie posłużyły się

tu stereotypami w ujęciu relacji między małżonkami – aktywny mężczyzna, często poza domem, kobieta, która ma o to do niego pretensje i jest zazdrosna, lecz wybacząca mu, gdy dostanie kwiaty lub pierścionek.

Zagadnienie relacji międzyludzkich nie dotyczy jedynie problemu rodzinnych zachowań Polaków, również tematyka pracy, pasji, zainteresowań, możliwości rozwoju jest w omawianych podręcznikach istotnym elementem. I tak w pierwszej części podręcznika, w punkcie przedstawiającym słownictwo związane z typowymi zajęciami i zawodami, na 16 przykładów postaci tylko 2 to kobiety, reprezentujące zawód nauczycielki i kelnerki. Z jednej strony, temu ćwiczeniu towarzyszy z boku spis zawodów z obiema formami – męską i żeńską, ale z drugiej, kod obrazkowy, tu nieco stereotypowy, działa w porównaniu z tekstem pisany mocniej na świadomość odbiorcy. Niestety, podobnie omówiony jest ten problem w rozdziale zatytułowanym *To jest moja wizytówka*, poruszającym głównie tematykę kariery zawodowej. Dominuje tu również rodzaj męski. Już na samym początku lekcji widzimy na obrazku mężczyznę siedzącego przy biurku – pod rysunkiem czytamy: „Lubię być szefem”. Dalej poznajemy krótkie historie dwóch firm, których właścicielami są Jan Zimny i Mariusz Twardowski. W kolejnym zadaniu (5a), polegającym na pogrupowaniu w trzech kategoriach rzeczowników i bezokoliczników, obok dyrektora, menadżera, robotnika i zastępcy dyrektora pojawia się jedynie asystentka i sekretarka. W materiale audio studenci słyszą, że: „(...) od następnego tygodnia będzie z nami pracował nowy menadżer, pani Zyta Korzerska”. Rodzaj męski dominuje w tym rozdziale bardzo wyraziście we wszelkiego rodzaju tytułach i nazwach funkcji.

Ćwiczenie, które stanowi podsumowanie lekcji 11, to świetny przykład potwierdzający, że autorki *Hurra!!!* jednak w bardzo świadomy i przemyślany sposób sięgają do problematyki związanej z równouprawieniem płci. W tym zadaniu studenci, pracując w grupach, muszą napisać, jaki był świat w przeszłości, jaki jest teraz i jaki będzie w przyszłości. Z narzuconych kategorii tematycznych mogą wybrać m.in. ludzi (kobiety, mężczyźni, dzieci), a w wyróżnionym przykładzie opisane jest, że kiedyś kobiety nie mogły być politykami. Na poziomie A3 autorki proponują studentom *Trochę ekonomii*. Zastanawiający jest tu fakt, że w trzech tekstach o firmach właścicielami są jedynie mężczyźni – właściciel restauracji „Pierrogeria”, właściciel hurtowni biżuterii i przedsiębiorca

budujący domy w Niemczech i Austrii. Szkoda, że autorki nie wykorzystały realnych postaci, np. dziś popularnej Magdy Gessler czy Ireny Eris. Na podstawie tego ćwiczenia odnieść można wrażenie, że kobiety w Polsce nie odnosiły sukcesów, prowadząc własne firmy. Jeśli chodzi o włączenie do podręczników autentycznych postaci kobiecych, istotnych dla polskiej kultury, to warto zwrócić uwagę na tekst do odsłuchania (rozdział *Urodziłem się w Polsce*), dotyczący Paszportów Polityki – corocznych, prestiżowych nagród, w którym pojawiają się nazwiska dwóch młodych artystek – piosenkarki Doroty Masłowskiej i piosenkarki Anny Marii Jopek. W *Hurra!!! 2* w rozdziale *Osobowości* studenci poznają sylwetki m.in. Moniki Olejnik i Joanny Brodzik. Choć w ich krótkich charakterystykach pojawiają się formy: „ceniony dziennikarz, komentator, publicysta” oraz „najpopularniejszy aktor”, a przecież odmiana żeńska tych rzeczowników i przymiotników funkcjonuje i w dodatku jest bardzo popularna.

Ciekawie problem określonych ról kobiet i mężczyzn zaprezentowany jest w tematyce dotyczącej sportu i wojska. W *Hurra!!! 1* lekcja 17 poświęcona jest w całości temu problemowi. Już w pierwszym zadaniu studenci muszą ustosunkować się do problemu – czy są „męskie” i „kobiece” dyscypliny sportowe? Za uchybienie można uznać narzucenie słuchaczom w ćwiczeniu 1c przy odmianie wyrazów pochodnych znaczeniowo od różnych dziedzin sportowych nieistnienia formy żeńskiej od rzeczownika „zawodnik”. Dużym plusem jest natomiast możliwość poznania sylwetki polskiej mistrzyni świata – Otylii Jędrzejczak. Oczywiście podsumowanie rozdziału stanowi całostronicowy tekst o Adamie Małyszku.

Niewątpliwą zaletą podręczników z serii *Hurra!!!* jest wykorzystanie artykułów i pism, będących realnymi kopiami rzeczywistych tekstów. Mamy tu na myśli teksty z ustaw i rozporządzeń prawnych. I tak w rozdziale *Polityka? To mnie nie interesuje* we fragmencie wypowiedzi lidera Partii Zielonych czytamy, że: „Ekolodzy będą walczyć o ochronę i wsparcie tradycyjnego rolnictwa, feministki o prawa kobiet, organizacje praw człowieka o prawa dla uchodźców – ale wszystkich łączy jedno. Zawsze jest to obrona słabszej strony”, a w treści części pt. *Mam do tego prawo!* zaprezentowany jest fragment artykułu 33 Konstytucji RP: „Kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym”.

Nawet seria podręczników *Hurra!!!*, współczesna i otwarta na problemy dzisiejszego społeczeństwa, nie jest pozbawiona stereotypowych opisów rzeczywistości. Dobór treści tekstów źródłowych, a nawet określonych form gramatycznych, może powodować, że studenci-cudzoziemcy przez język nieświadomie i automatycznie przejmą zniekształcony obraz polskiego społeczeństwa. Odpowiedzialność za to spoczywa przede wszystkim na barkach lektorów, którzy, wykorzystując w pracy materiały podręcznikowe, powinni dokonywać ekscerpcji i świadomych przekształceń stereotypowych treści, których niewielki procent zaprezentowałyśmy w powyższym tekście.

#### Bibliografia

- Borkowska G.: *Cudzoziemki. Studia o polskiej prozie kobiecej*, Warszawa 1996.
- Borkowska G., Sikorska L. (red.): *Krytyka feministyczna. Siostra teorii i historii literatury*, Warszawa 2000.
- Burkat A., Jasińska A.: *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków 2007.
- Burkat A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A.: *Hurra!!! Po polsku 3*, Kraków 2009.
- Dunin K.: *Czego chcecie ode mnie Wysokie Obcasy?*, Warszawa 2002.
- Humm M.: *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993.
- Iwasiów I.: *Gender dla średniozaawansowanych*, Warszawa 2004.
- Łoch E. (red.): *Modernizm i feminizm*, Lublin 2001.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A.: *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków 2006.
- Miluska J., Boski P. (red.): *Męskość – Kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Warszawa 1999.
- Rich A.: *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*, Warszawa 2000.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> G. Borkowska, *Cudzoziemki. Studia o polskiej prozie kobiecej*, Warszawa 1996, s. 202.
- <sup>2</sup> J. Miluska, P. Boski, *Męskość – Kobiecość: Zarys i poziomy problematyki*, w: *Męskość – Kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, pod. red. J. Miluskiej, P. Boski, Warszawa 1999.
- <sup>3</sup> I. Iwasiów, *Gender dla średniozaawansowanych*, Warszawa 2004.
- <sup>4</sup> Ibidem, s. 14.
- <sup>5</sup> A. Kwiatkowska., *Siła tradycji i pokusa zmiany, czyli o stereotypach płciowych*, w: *Męskość – Kobiecość...*, op. cit.

# Kobieta marzy o dużej kuchni

## Stereotypy ról płciowych w procesie nauczania języka niemieckiego

**Sylwia Rapacka**  
Uniwersytet Łódzki

Kreowany w podręcznikach do nauki języka niemieckiego stereotyp kobiecej i męskiej roli utrwalany jest przede wszystkim poprzez stereotypowy przydział zadań, obowiązków i form aktywności przypisywanych każdej z płci. Kobieta w podręcznikach jest przedstawiana najczęściej jako osoba wspierająca emocjonalnie członków rodziny. We wszelkich opisach prezentuje się zwykle jej cechy charakteru, nie zaś umiejętności i kwalifikacje zawodowe. Zazwyczaj jest kochana, miła, pomocna, uczynna, dobra.

Znajomość języków obcych jest we współczesnym świecie umiejętnością niezbędną, dlatego wpisuje się w system kształcenia jako jego stały i nieodzowny element. Przez system kształcenia rozumiemy uczestników procesu dydaktycznego, tj. nauczycieli z ich kompetencjami, metodami pracy, uczniów z ich potrzebami, możliwościami i motywacją do nauki, a także treści kształcenia

i środowisko nauczania. Wszystkie te elementy muszą współdziałać ze sobą i realizować społecznie wyznaczone cele, jakie społeczeństwo chce osiągnąć poprzez sprawne funkcjonowanie całego systemu<sup>1</sup>. Tak pojmowany system kształcenia musi mieć charakter otwarty, ewoluować wraz z rozwojem nauki i rozwojem społecznym oraz funkcjonować we współdziałaniu i łączności z systemem wychowania, ponieważ „brak (...) współdziałania wpływa na osłabienie i dydaktycznej, i wychowawczej pracy szkoły”<sup>2</sup>.

Ogólnie przyjętym zadaniem szkoły jest przekazywanie wiedzy z zakresu poszczególnych przedmiotów oraz wychowywanie kolejnych pokoleń. Nauka języka obcego, jako jednego z przedmiotów objętych ogólnym systemem kształcenia, rozumiana będzie również jako systematyczna działalność nauczycieli i uczniów umożliwiająca opanowanie wiedzy, wyrabianie sprawności w jej stosowaniu, rozwijanie zdolności i zainteresowań, ale również jako kształtowanie przekonań, uczuć, postaw społecznych, moralnych, estetycznych oraz wszechstronne rozwijanie osobowości<sup>3</sup>.

W procesie nauczania języka obcego należy podkreślić rolę samego nauczyciela, który jako organizator procesu kształcenia i wychowania powinien legitymować się doskonałymi kompetencjami językowymi, wiedzą pedagogiczną, społeczną oraz wiedzą z zakresu kultury<sup>4</sup>. Waldemar Pfeifer nazywa nauczyciela języków obcych „kreatorem procesów glottodydaktycznych”, a do jego funkcji zalicza organizację kreacji, sterowania i kontroli procesów dydaktycznych, funkcję interpretatora kultury obcojęzycznej oraz wychowaw-



cy<sup>5</sup>. Te dwie ostatnie funkcje obligują nauczyciela języków obcych do przekazywania wiedzy na temat codziennych warunków życia, stosunków międzyludzkich, relacji pomiędzy płciami w życiu społecznym, ról przypisywanych kobietom i mężczyznom, systemów wartości, poglądów i postaw poszczególnych grup społecznych, konwencji rządzących zachowaniem użytkowników języka docelowego. Wiedza ta „może być (jednak) zniekształcona obiegowymi stereotypami”<sup>6</sup> funkcjonującymi w świadomości kolejnych pokoleń. Planowa „działalność nauczyciela – kształcenie i wychowanie innych”<sup>7</sup> w połączeniu z przekazywaniem rzetelnej wiedzy socjokulturowej pomaga uczącym się rozwiązywać interkulturowe nieporozumienia oraz przewycięzać stereotypy. Jednym z problemów, z którymi musi się zmierzyć współczesny system kształcenia i wychowania, jest stereotypowe postrzeganie płci kulturowej (*gender*), poprzez propagowanie przestrzegania zasad równości płci w każdej dziedzinie życia społecznego, również w życiu szkoły.

Pojęcie *gender* wprowadziła do socjologii Ann Oakley<sup>8</sup>, która wykazała, że tożsamość płciowa nie jest jednoznacznie zdeterminowana tylko przez anatomię, ale na jej kształt wpływają również warunki społeczno-kulturowe. W wyniku badań wyodrębniła ona *płeć* i *rodzaj*, aby odróżnić te aspekty kobiety i mężczyzny, które są niezmiennie – *płeć*, od tych, które są zmiennie – *gender* i zależą od kontekstu społecznego<sup>9</sup>. Funkcjonujące w społeczeństwie określenia *kobięcy* i *męski* dla zachowań i postaw można rozumieć jako kulturowe kompleksy cech wyznaczone płcią biologiczną oraz uwzględniające wartości społeczeństwa, do którego się odnoszą<sup>10</sup>. Choć cechy biologiczne określają *płeć* (*sex*) człowieka, to jego społeczny kształt (*gender*) zależny jest od procesu socjalizacji. Określona w ten sposób osobowość jest czymś więcej niż zbiorem cech żeńskich i męskich, jest sposobem patrzenia na rzeczywistość, sposobem bycia i zachowania kształtowanym przez normy i zwyczaje społeczne danej kultury, również, a może przede wszystkim, kultury szkoły, której głównym obowiązkiem jest wyposażenie uczniów w wiedzę i kompetencje, które są niezbędne do pełnienia różnych ról społecznych. Zadaniem szkoły jest kształcić i wychowywać w myśl realizacji formalnego programu nauczania. Szkoły przekazują różnorodne wartości społeczne, polityczne i ekonomiczne, które mogą być jawne i oczywiste, jak choćby karanie uczniów za spóźnienia na lekcje, wpajane uczniom poprzez treści programowe poszczególnych przedmiotów

nauczania, jako „ukryty program” działający równolegle z formalnym programem nauczania<sup>11</sup>. To właśnie w trakcie jego realizacji uczy się młodych ludzi określonego sposobu postrzegania świata i kształtuje postawy społeczne. W tym sensie szkoła jest ważnym miejscem socjalizacji do roli płciowej<sup>12</sup>. „Nauczyciele, podręczniki, treści nauczania – wszystko to zachęca dziewczęta do zdobywania wiedzy i umiejętności w *dziedzinach kobiecych* (wychowanie, nauczanie, języki obce), a równocześnie odradza przyswajanie sobie tego, co pomogłoby im uwolnić się z tradycyjnych ograniczeń (nauki ścisłe)”<sup>13</sup>. Już sam zawód nauczyciela jest przykładem stereotypu związanego z predyspozycjami zawodowymi płci i chyba najbardziej sfeminizowanym zawodem z uwagi na ogólnie przyjęte mniemanie, że kobiety są opiekuńcze, bardziej cierpliwe i dzięki instynktowi macierzyńskiemu są go w stanie dobrze wykonywać.

Z drugiej strony, przyjmuje się, że zawód nauczyciela jest jednym z najgorszych – mało atrakcyjny, trudny i słabo opłacany, najczęściej podejmowany przez osoby, którym nigdzie indziej nie udało się znaleźć zatrudnienia. Ponieważ, wedle innego stereotypu, najczęściej nie udaje się to kobietom, którym bardzo trudno piąć się po szczeblach kariery zawodowej, dlatego to one właśnie chwytają się tego zawodu. Kobiety stanowią ok. 80% ogółu zatrudnionych osób w systemie oświaty, ale zajmują stanowiska związane z niższym prestiżem. Dyrektorami szkół są w większości mężczyźni, mimo że stanowią oni niewielki procent kadry nauczycielskiej. To doskonały przykład dwóch mechanizmów blokujących rozwój kariery zawodowej i utrwalających stereotyp zawodów przypisanych płciom – szklanego sufitu (są to niewidzialne przeszkody dzielące kobiety od najwyższych szczebli kariery) oraz lepkiej podłogi (trwałe przypisywanie zawodów zdominowanych przez kobiety do najniższego poziomu dochodów)<sup>14</sup>. Dlaczego zatem kobiety wybierają ten właśnie zawód? Wyniki badań wskazują na ogólnie panujące przekonanie, że kobiety mają „wrodzone” predyspozycje do wychowywania dzieci, z uwagi na fakt, że są matkami, mężczyźni zaś, jako mniej łagodni i cierpliwi, a przy tym krytyczni i despotyczni, nie nadają się do roli nauczyciela-opiekuna.

Mówiąc o stereotypach zachowań uczestników procesu dydaktycznego, nie można pominąć tego problemu w relacjach nauczyciel – uczeń. Gdy zapytamy samych nauczycieli, jak traktują swoich uczniów, odpowiadają zawsze: „wszystkich jedna-

kowo, niezależnie od tego, czy są to chłopcy, czy dziewczynki”. „Badania wskazują jednak, że w praktyce interakcje nauczycieli z uczniami nie są oparte na zasadzie sprawiedliwości, przyjmują odmienny – zależny od płci charakter. Różnice dotyczą zarówno częstotliwości interakcji nauczyciel – uczeń, jak i składowych tych interakcji”<sup>15</sup>. Chłopcy przyciągają większą uwagę nauczycieli, otrzymują więcej wskazówek i objaśnień dotyczących wykonywanych zadań niż dziewczynki<sup>16</sup>. Inny jest również stosunek nauczycieli do zachowań uczniów obojga płci na lekcji. Podczas gdy ogólnie akceptowane jest niestosowne zachowanie chłopców, dziewczynki nagradzane są za cichą i pasywną postawę na lekcji. „Tego typu wzór w zakresie pochwał/krytyki może przekonywać chłopców, że są bystrzy, nawet jeśli ich zachowanie pozostawia wiele do życzenia. Z kolei dziewczęta dowiadują się, że chociaż niekoniecznie są bardzo bystre, zawsze mogą zostać nagrodzone za to, że są grzeczne”<sup>17</sup>.

Przekazy dotyczące płci kulturowej przesyłane uczniom przez nauczycieli są często jeszcze wzmacniane przez treść podręczników wykorzystywanych w procesie dydaktycznym. Podstawowym zadaniem podręczników jest przekazywanie wiedzy. W przypadku podręczników do nauki języka niemieckiego jest to przekazywanie wiedzy o języku, wiedzy krajo- i kulturoznawczej, rozwijanie umiejętności i sprawności językowych oraz moty-

wacji<sup>18</sup>. Jako główny nośnik informacyjny wykorzystywany w procesie dydaktycznym podręczniki powinny uwzględniać najnowsze trendy edukacyjno-wychowawcze, np. przezwyciężanie stereotypów kulturowych oraz przestrzeganie zasad równości płci we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Tymczasem dzieje się odwrotnie. Podręczniki, oprócz wiedzy z zakresu danego przedmiotu objętej formalnym programem, przekazują zestaw wartości i oczekiwań tworzący tzw. ukryty program, dostarczając uczniom wiedzy na temat „ról społecznych, powszechnie akceptowanych zachowań charakterystycznych dla płci i wieku oraz modeli kobiecości i męskości”<sup>19</sup>. Za pomocą treści zawartych w podręcznikach przedstawia się określoną wizję świata, która choć, zdawałoby się, rzadko nawiązuje wprost do tematyki płciowości, to wspierana jest wzorcami osobowościowymi egzemplifikowanymi przez bohaterów określonej płci, prezentowanych w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych – tym samym przekazuje się obiegowe stereotypy ról społecznych przedstawicieli obu płci.

Poddając analizie podręczniki do nauki języka niemieckiego wydawnictwa PWN dla poszczególnych poziomów edukacyjnych<sup>20</sup>, stwierdzić należy, że przekazywane w nich wzorce osobowościowe związane z płcią kulturową nie odbiegają od obrazu przekazywanego w podręcznikach do innych przedmiotów, co obrazuje zestawienie tabelaryczne<sup>21</sup>.

etapy edukacyjne/ prezentacja ról kobiecych i męskich	sfera rodzinna			sfera prywatna			czynności związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego				sfera oficjalna praca	sfera oficjalna szkoła			czynności wykonywane w czasie wolnym					
	rodzice	rodzeństwo	dziadkowie	dom	kuchnia	ogród/garaż	sprzątanie	zakupy	gotowanie	inne	czynności zawodowe	nauka	biernie	czynnie	czas	czytanie książek/ rozmowy	śłuchanie muzyki/ tańczenie	gra na komputerze/ telefonowanie	sport	gra
I etap edukacyjny																				
postać kobieca	3	3		12	4	2		4	1	1	6	6	2		6	1		4	2	
postać męska	3	3		8	1	2		1	1	1	3	6		4				1	9	3
II etap edukacyjny																				
postać kobieca	5	11	5	10	12	2	2	1	7		18	12	5		14	13	3	6	1	
postać męska	5	8	5	7	1	5				1	16	12	1	4	5	6	7	39	3	
III etap edukacyjny																				
postać kobieca	6	4	2	4	10	2	6	5	12		6	6			12	13	3	8	1	
postać męska	6	4	1	3	1	5	3		1		6	6			2	6	7	33	3	
IV etap edukacyjny																				
postać kobieca	4	6	2	3	4		2	5	1	1	10	8	1	1	7	4	1	15		
postać męska	3	6	2	5	2		1	3	5	1	13	8	1	1	3	5	3	17		

Kreowany w podręcznikach do nauki języka niemieckiego stereotyp kobiecej i męskiej roli jest utrwalany przede wszystkim poprzez stereotypowy przydział zadań, obowiązków i form aktywności przypisywany każdej z płci. Analizując prezentowany w podręcznikach do nauki języka niemieckiego obraz kobiecej roli społecznej, należy stwierdzić, że postać kobieca jest przedstawiana najczęściej we wszystkich podręcznikach jako matka, babcia lub ciocia. Jej postać jest związana najczęściej z tematyką domowo-rodzinną, kulinarną lub przyrodniczą, stosunkowo rzadko z zawodową. Pojawia się zwykle w sferze prywatnej, w pomieszczeniach takich, jak: dom, kuchnia i ogród.

Wśród kobiecych zajęć, niezależnie od poziomu edukacyjnego, dominują prace związane z prowadzeniem domu, tj.: gotowanie, sprzątanie, robienie zakupów, prace na działce lub w ogrodku. Często wzbogaca się jej obraz rekwizytami symbolizującymi prace domowe, takimi jak: fartuszek, ścierka kuchenna, garnki, patelnie lub urządzenia gospodarstwa domowego: odkurzacz, pralka, zmywarka. Jeżeli kobieta pojawia się w podręczniku w roli zawodowej, to najczęściej jest nauczycielką, pielęgniarką lub fryzjerką, jeśli zaś w konfrontacji z mężem lub bratem, to prezentuje ona zawód stojący „niżej” na szczeblach kariery zawodowej (np. mężczyzna jest lekarzem, kobieta – pielęgniarką) lub pod względem stopnia atrakcyjności i ważności (mężczyzna jest inżynierem, kobieta – urzędniczką). Kobieta w podręcznikach jest przedstawiana najczęściej jako osoba wspierająca emocjonalnie członków rodziny. We wszelkich opisach prezentuje się zwykle jej cechy charakteru, nie zaś umiejętności i kwalifikacje zawodowe. Zazwyczaj jest kochana, miła, pomocna, czynna, dobra. Także aktywność kobiety, poza czynnościami związanymi z pracą zawodową i prowadzeniem domu, jest raczej mało urozmaicona i ogranicza się również do sfery prywatnej. Kobieta, pokazywana w podręcznikach do nauki języka niemieckiego, swój czas wolny spędza najczęściej na czytaniu książek, słuchaniu muzyki lub pracy w ogrodzie. Również jej marzenia przedstawiane są stereotypowo – np. o „dużej kuchni w nowym domu”.

Postaci dziewczynek i dziewcząt pokazywane w podręcznikach, które mają stać się wzorem dla uczennic lub też „odzwierciedlać” życie odbiorców podręczników, powielają stereotypowe postrzeganie roli kobiety w życiu społecznym. Dziewczynki – bohaterki podręczników są ułożonymi, posłusznymi córkami oraz dobrymi, spo-

kojnymi uczennicami. Pojawiają się najczęściej w towarzystwie koleżanek lub rodziny. Jeśli właśnie nie uczą się pilnie, to spędzają czas na zabawie lalkami, słuchają muzyki, śpiewają, tańczą, plotkują przez telefon, chodzą na zajęcia fitness lub oddają się „ulubionemu” hobby: zbieraniu pocztówek, znaczków, itp. Podobnie jak ich matki, one też najczęściej są pokazywane w sferze prywatnej – w domu, w swoim pokoju lub kuchni, w trakcie sprzątania, przygotowywania posiłków lub na zewnątrz – w czasie robienia zakupów i pomagania członkom rodziny: rodzicom, rodzeństwu, dziadkom.

Zupełnie inaczej kreowane są w podręcznikach postaci męskie. Przedstawiani w nich mężczyźni, niezależnie od wieku, pojawiają się najczęściej jako postaci pierwszoplanowe w kontekście tematyki zawodowej – jako specjaliści w swych dziedzinach. Są najczęściej lekarzami, dyrektorami, inżynierami, prawnikami, szefami. Reprezentują także „niższe” zawody tj.: taksówkarz, pracownik budowy, kelner, ale jedynie wówczas, jeśli towarzysząca im kobieta wykonuje zawód niewymagający wyższego wykształcenia – jest np. fryzjerką, kelnerką, sekretarką. Kobieta wykonująca zawód nauczyciela zestawiana jest, jako żona, zarówno z mężem – inżynierem, jak i mechanikiem samochodowym, co może być odbierane jako uniwersalizm pozycji społecznej zawodu nauczyciela lub też jako lekceważący stosunek do tej profesji.

W sferze rodzinnej mężczyźni są najczęściej ojcami lub dziadkami. Ich dominująca rola uwiadcza się w prezentowanych postawach – jako postaci zarządzające, organizatorzy życia społecznego lub rodzinnego. Często pojawiają się w sferze publicznej – w pracy podczas wykonywania obowiązków, rzadziej w prywatnej – w domu, w czasie biernego wypoczynku z gazetą na kanapie lub w garażu przy drobnych pracach związanych z konserwacją samochodu, tj. mycie, sprzątanie.

W podobny sposób ukazywani są chłopcy – bohaterowie podręczników przeznaczonych do nauki języka niemieckiego. Oni również są postaciami pierwszoplanowymi, dynamicznymi, działającymi, aktywnymi fizycznie i werbalnie, przedstawianymi najczęściej w towarzystwie innych postaci męskich z otoczenia szkolnego – grają z kolegami w piłkę, biegają, jeżdżą na rowerze, wspinają się na drzewa, uprawiają skateboarding, lub rodzinnego – majsterkują z ojcami lub dziadkami w garażu przy samochodzie, wędrują lub uprawiają turystykę, np. wędrują. Aktywność

męskiego bohatera „przejawia się głównie w sporcie i turystyce. W pracach domowych również widać bogactwo jego działań. Choć wykonuje podstawowe obowiązki domowe (...) to oprócz tego majsterkuje i podejmuje drobne prace techniczne. Nawet w zabawach czy zajęciach umysłowych i artystycznych przejawia większą inicjatywę i pomysłowość niż dziewczynka”<sup>22</sup>. Jeśli chłopcy wolny czas spędzają w domu, to przy komputerze. Komputer i sport to również najczęstsze hobby przedstawianych postaci chłopców i mężczyzn. Wśród ich marzeń widać również stereotypy: chłopcy marzą o zawodzie sportowca lub inżyniera, a mężczyźni o nowym dużym domu z garażem.

Taka prezentacja w podręcznikach ról kobiecych i męskich prowadzi do przekonania, że bohaterowie mężczy są „lepsi”, i przyczynia się do utrwalania stereotypu, wśród uczniów-chłopców, ale i uczniów-dziewczyn, że o wiele lepiej być chłopcem<sup>23</sup>.

Analizując podręczniki do nauki języka niemieckiego, należy zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko: polaryzację i separację obu płci. Chociaż w wielu podręcznikach chłopcy i dziewczęta wchodzi ze sobą w interakcje: w środowisku domowym – brat i siostra, oraz szkolnym – jako partnerzy nauki lub zabawy, to jednak przedstawiając uczniów, dzieli się ich bardzo często w zależności od płci. Chłopcy najczęściej są pokazywani w towarzystwie kolegów, dziewczęta w towarzystwie koleżanek, przy czym chłopcy zajmują o wiele więcej przestrzeni niż dziewczęta. Na rysunkach lub zdjęciach w podręcznikach do klas I–III szkoły podstawowej chłopcy biegają i grają w piłkę nożną, dziewczynki – bawią się w kącie lalkami i rozmawiają lub skaczą na skakance na boku placu zabaw. Podobnie dzieje się w podręcznikach dla klas IV–VI. Tutaj też chłopcy jeżdżą na rowerach, uprawiają sport – skateboarding, grają w piłkę, a dziewczynki słuchają w pomieszczeniach muzyki, czytają lub plotkują przez telefon. Podobny obraz jest pokazywany w podręcznikach do gimnazjum – tam również podstawowym zajęciem chłopców jest uprawianie różnych dyscyplin sportowych, podczas gdy dziewczęta w większości preferują bierną formę spędzania wolnego czasu: słuchają muzyki, czytają książki, oglądają telewizję. Pojawiają się jednak też dziewczynki, które przejawiają zainteresowania sportowe, np. w wolnym czasie jeżdżą na rowerze lub uprawiają jogging. Najmniejsza separacja płci jest widoczna w podręcznikach przeznaczonych dla szkół ponadgimnazjalnych – tutaj

postaci chłopców i dziewcząt pojawiają się równomiernie. Związane jest to z tematyką poruszaną w seriach dla tej grupy docelowej. Uczniowie często grupują się niezależnie od płci, kierowani zainteresowaniem albo też preferowaną aktywną lub bierną formą wypoczynku. W tej grupie docelowej zarówno chłopcy, jak i dziewczęta uprawiają różne dyscypliny sportu oraz przejawiają zainteresowania kulturą – chodzą do kina, muzeum, czytają, interesują się różnymi gatunkami muzyki i literatury.

Mimo wielu przemian w sferze edukacji i wprowadzanych reform mających na celu nie tylko podwyższenie jakości nauczania, ale również wyeliminowanie stereotypów związanych z postrzeganiem płci, podręczniki szkolne, w tym także te do nauki języka niemieckiego, pokazują wciąż ten sam wizerunek kobiet i mężczyzn, oferują ten sam lub bardzo podobny wzorzec osobowy w postaci bohaterów podręczników uwarunkowany stereotypowym spojrzeniem na role kobiet i mężczyzn w społeczeństwie.

Zadaniem nauczyciela języka niemieckiego, korzystającego z podręczników zawierających tego typu uprzedzenia, jest uzupełnienie treści innymi materiałami oraz omówienie problemu z uczniami w celu wykształcenia właściwej postawy społecznej. Jest to dla nauczyciela/nauczycielki języka obcego zadanie o tyle trudne, gdyż musi się on/ona zmierzyć ze stereotypami własnego i obcojęzycznego obszaru kulturowego. Uwrażliwiając uczniów na równość płci kulturowych, musi mieć świadomość częstych różnic w pojmowaniu ról kobiety i mężczyzny w kraju języka docelowego i w swoim własnym.

Dlatego jedynie świadomy i właściwie przygotowany do zawodu nauczyciel/nauczycielka, pełniący/pełniąca nie tylko funkcję osoby przekazującej wiedzę, ale i wychowawcy/wychowawczyni będzie potrafił/potrafiła uwrażliwić uczących się na nowoczesne postrzeganie kwestii gender, na równoprawne traktowanie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie, mimo stereotypowych wzorów i ról płciowych przekazywanych w trakcie procesu edukacji.

#### Bibliografia

- Arends R. I.: *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.  
 Burman E.: *What is it? Masculinity and Femininity in Cultural Representations of Childhood*, w: Wilkinson S., Kitzinger C. (red.): *Feminism and Discourse. Psychological Perspectives*, London-New Delhi 1995.  
 Chmura-Rutkowska I.: *Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu*, w: Chomczyńska-Rubacha M. (red.): *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.



- Chomczyńska-Rubacha M. (red.): *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- Ciechomska M.: *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J.: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Golombok S., Fivush R.: *Gender development*, Cambridge 1994.
- Kofta M., Jasińska-Kania A. (red.): *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa 2001.
- Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L.: *Ich und du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1, 2, 3*, Warszawa 2005, 2006, 2008.
- Oakley A.: *Sex, Gender and Society*, London 1972.
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Ostrouch J.: *Kobiecość w klasie. Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, w: Chomczyńska-Rubacha M. (red.): *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- Pankowska D.: *Wizerunek dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, w: Chomczyńska-Rubacha M. (red.): *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004.
- Pfeiffer W.: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Rapacka S., Lewandowska M., Nawrotkiewicz J.: *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa 1, 2, 3*, Warszawa 2005, 2006, 2007.
- Rapacka S.: *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa 4*, Warszawa 2009.
- Renzetti C. M., Curran D. J.: *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa 2004.
- Reymont E., Sibiga A., Jezierska-Wiejak M.: *DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1, 2, 3*, Warszawa 2001, 2002, 2003.
- Rush S. F.: *Why can't you see her? A mother assails color blindness in schools*, New York 1998.
- Zastąpiło L., Krawczyk E., Kozubska M.: *Uns so weiter. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy IV, V, VI*, Warszawa 2006, 2007, 2008.
- Przypisy**
- <sup>1</sup> Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 63.
- <sup>2</sup> Ibidem, s. 63.
- <sup>3</sup> Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny, wydanie czwarte uzupełnione i poprawione*, Warszawa 2004, s. 329.
- <sup>4</sup> Zob. R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 34.
- <sup>5</sup> Zob. W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 121.
- <sup>6</sup> D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. M. Martyniuk, Warszawa 2003, s. 95.
- <sup>7</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 381.
- <sup>8</sup> Zob. A. Oakley, *Sex, Gender and Society*, London 1972.
- <sup>9</sup> Zob. J. Ostrouch, *Kobiecość w klasie. Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, w: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004, s. 33.
- <sup>10</sup> Zob. E. Burman, *What is it? Masculinity and Femininity in Cultural Representations of Childhood*, w: S. Wilkinson, C. Kitzinger (red.): *Feminism and Discourse. Psychological Perspectives*, London-New Delhi 1995, s. 49–66.
- <sup>11</sup> Zob. C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa 2004, s. 139.
- <sup>12</sup> M. Ciechomska, *Od matriarchatu do feminizmu*, Poznań 1996, s. 201.
- <sup>13</sup> J. Ostrouch, op. cit., s. 35.
- <sup>14</sup> I. Chmura-Rutkowska, *Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu*, w: M. Chomczyńska-Rubacha, (red.): *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź 2004, s. 112.
- <sup>15</sup> C. M. Renzetti, D. J. Curran, op. cit., s. 147.
- <sup>16</sup> Wyniki tych badań opisali David i Myra Sadker, w: M. Sadker, D. Sadker, *Failing at fairness*, New York 1994. Autorzy w trakcie wieloletnich obserwacji zajęć szkolnych zauważyli, że nauczyciele znacznie częściej pomagają chłopcom rozwiązywać ich problemy i korygują popełniane błędy.
- <sup>17</sup> S. Golombok, R. Fivush, *Gender development*, Cambridge 1994, s. 174.
- <sup>18</sup> Zob. W. Pfeiffer, op. cit., s. 167.
- <sup>19</sup> D. Pankowska, *Wizerunek dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, w: M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i rodzaj w edukacji*, op. cit., s. 125.
- <sup>20</sup> Analizie poddano podręczniki z oferty wydawniczej WszPWN. Wybrano po jednym podręczniku przeznaczonym na poszczególne etapy edukacyjne, aby porównać sposób postrzegania ról kobiety i mężczyzny w życiu społecznym oraz przedstawiania ich bohaterów, z którymi mają identyfikować się odbiorcy na poszczególnych poziomach edukacyjnych. Podręcznikami tymi są: *Ich und du* – dla I i II etapu edukacyjnego, *Und so weiter* dla II etapu edukacyjnego, *Kompass* – dla III etapu edukacyjnego oraz *Hier und da* dla IV etapu.
- <sup>21</sup> Prezentowane tu wnioski cytowane są za Dorotą Pankowską, która w artykule *Wizerunki dziewczynki i chłopca w podręcznikach do nauczania początkowego i nauczania zintegrowanego* przedstawiła fragment analizy podręczników wydawanych przez WSiP w latach 2000–2001 i stanowią fragment opracowania badań, poświęconych obrazowi systemu ról rodzajowych w podręcznikach nauczania i podręcznikach do trzech programów nauczania zintegrowanego: *Wesoła szkoła*, *Słońce na stole*, *Ja-Ty-My*.
- <sup>22</sup> D. Pankowska, op. cit., s. 127.
- <sup>23</sup> Por. S. F. Rush, *Why can't you see her? A mother assails color blindness in schools*, New York 1998.

# Oblicza kobiecości

## Postawy nastolatek wobec własnej cielesności

**Anna Babicka-Wirkus**

Uniwersytet Szczeciński

Wyznacznikiem kobiecości jest ciało; kobieta stereotypowo utożsamiana jest z naturą, dlatego też jej ciało stanowiło i stanowi obiekt, przez który jest postrzegana. Należy zaznaczyć, iż obecnie męskie ciało również zaświadcza o posiadaczu, a jego wygląd jest tak samo istotny, jak wygląd ciała kobiecego. Ciało kobiece nadal jednak jest poddane większej presji piękna niż ciało męskie. Z tego też powodu istotne wydaje się przeanalizowanie postaw współczesnych nastolatek wobec swojego ciała.

### Wprowadzenie

Ciało od niepamiętnych czasów stanowiło ważny element życia jednostki. Ludzie przejawiali wobec niego różnorodne postawy, uzależnione od kultury i epoki. Mary Douglas twierdzi, iż ciało ludzkie jest wizerunkiem systemu społecznego. Wizerunek ten może być odmienny – na przykład ze względu na pozycję zajmowaną przez jednostkę w strukturze społecznej<sup>1</sup>. Wygląd ciała świadczy również o pozycji i statusie jednostki.

W epoce ponowoczesnej ciało ludzkie jest istotnym kapitałem<sup>2</sup> człowieka, ale także może stanowić jego więzienie<sup>3</sup>. Obecnie w kwestii ciała mamy do czynienia z paradoksem, który odnosi się do sposobów jego traktowania. Z jednej strony jest gloryfikowane, z drugiej zaś zostało sprowadzone do przedmiotu, który charakteryzuje się permanentną niedo-

skonałością. Ciało stanowi, jak mógłby stwierdzić Jürgen Habermas, niedokończony projekt, wymagający ciągłej uwagi i poświęcenia. Zostało pozbawione nieczystej fizjologii i sprowadzone wyłącznie do sfery estetycznej<sup>4</sup>. Ciało stało się obecnie obiektem narcystycznego kultu, którego dominującymi motywami przewodnimi, zdaniem Jeana Baudrillarda, są piękno i erotyzm<sup>5</sup>.

W kulturze współczesnej ciało stanowi centrum ludzkiego życia. Zabiegi z nim związane wyznaczają często rytm codziennej egzystencji jednostki. Ciało jest obecnie tak ważne, ponieważ ludzie są postrzegani właśnie przez jego pryzmat. Tożsamość człowieka jest ulokowana na powierzchni ciała. Stanowi ono tekst, w który wpisują się coraz to nowe formy wiedzy i nowe znaczenia. Ciało jest obecnie permanentnie konstruowane i rekonstruowane<sup>6</sup>.

Młode kobiety już od dzieciństwa są przygotowywane do ciągłego kontrolowania swojego ciała – ich celem jest uzyskanie pięknej aparycji. Zadaniem kobiety jest najpierw być atrakcyjną dla „oka innych”, a dopiero na dalszym planie znajdują się kolejne przymioty, takie jak na przykład posiadanie wiedzy czy specyficznych zdolności. Wiedzę na temat tego, co kryje się pod pojęciem „być piękną”, młode kobiety zdobywają w domu, szkole oraz za pośrednictwem mediów. W ten sposób wykształcają się ich postawy wobec własnego ciała, jako podstawowego wyznacznika kobiecości. To uwikłanie w ciało kobiety Ellyn Kaschack tłumaczy następująco: „wygląd nie jest po prostu jej (kobiety – przyp. A.B-W.) cechą, jak w przypadku mężczyzny; ona jest swoim wyglądem”<sup>7</sup>. Miła aparycja stanowi w wielu przypadkach przepustkę do lepszego życia.

Z przeprowadzonych przez Lucynę Kopciwicz badań wynika, iż w Polsce kobiecość ujmowana jest na cztery różne sposoby: jako atrakcyjny wygląd, matkowanie, tajemnica i naturalność<sup>8</sup>. Istotny jest fakt, że zdecydowana większość respondentek sprowadza kobiecość do atrakcyjnej aparycji. Wygląd ujmowany jest w perspektywie kapitału operacyjnej-

go, który jest wykorzystywany do osiągnięcia strategicznych celów w sferze publicznej. Kobiety, tworząc swój zewnętrzny wizerunek, czynią to przede wszystkim dla mężczyzn<sup>9</sup>. Zdaniem Nancy Etcoff atrakcyjny wygląd stanowi najcenniejszą walutę kobiety<sup>10</sup>.

### Konceptualizacja badań

Podstawową zmienną w moich badaniach są postawy wobec ciała, które rozumiem jako przekonania, uczucia i zachowania, które jednostka przejawia wobec własnego ciała. W takim ujęciu postaw ujawniają się trzy komponenty: afektywny, poznawczy i behawioralny. Komponent afektywny wyrażany jest poprzez reakcje emocjonalne jednostki wobec przedmiotu postawy. Komponent poznawczy stanowi myśl i przekonania człowieka o przedmiocie postawy. Element behawioralny zaś przejawia się poprzez działania, czyli dające się zaobserwować zachowania wobec przedmiotu postawy<sup>11</sup>.

W literaturze istnieje wiele prób ujęcia istoty ciała ludzkiego. Za najbardziej interesujące w tej tematyce uważam rozważania Michela Foucault'a oraz Anthony'ego Giddensa. Foucault utożsamiał ciało z człowiekiem, a duszę pojmował jako metafizyczną fikcję, swoiste „więzienie ciała”. Ciało w tej koncepcji konstituowało powierzchnię zapisu zdarzeń<sup>12</sup>, podlegało serii reżimów, których celem było uczynienie go „posłusznym”<sup>13</sup>.

Giddens z kolei postrzega ciało jako miejsce, w którym jednostka ma szczęście lub nieszczęście przebywać. Jest ono, z jednej strony, źródłem dobrego samopoczucia oraz przyjemności. Z drugiej natomiast, może być obiektem chorób, a także różnorodnych napięć. Brytyjski socjolog pojmuje ciało nie tylko jako przedmiot fizyczny: stanowi ono dla niego przede wszystkim układ działań, którego codzienna aktywność jest konieczna do zachowania poczucia tożsamości<sup>14</sup>.

Według Giddensa można wyróżnić cztery aspekty cielesności, które mają szczególne znaczenie dla tożsamości jednostki oraz dla jej „ja”. Zaliczył do nich: wygląd, sposób bycia, zmysłowość oraz reżimy, jakim ciało jest poddawane. Jeżeli chodzi o wygląd, to obejmuje on wszelkie cechy zewnętrzne człowieka. W tym pojęciu mieszczą się również strój i ozdoby, które stanowią wskazówki do interpretacji zachowań danej jednostki. Sposób bycia wyraża się w użytku, jaki jednostka robi ze swojego wyglądu w codziennych interakcjach. Zmysłowość ciała natomiast odnosi się do sposobu przyjmowania zarówno przyjemności, jak i bólu. Reżimy to wszelkie działania, poprzez które człowiek dyscyplinuje swoje ciało<sup>15</sup>.

Człowiek żyjący w ponowoczesności stał się odpowiedzialny za projekt swojego ciała. Wymusza się na nim niejako permanentną kreację oraz dostosowywanie własnej zewnętrzności do aktualnych trendów<sup>16</sup>.

Szczególnie trudnym etapem w życiu człowieka, związanym z akceptacją własnego ciała, jest okres adolescencji. Przyjmuje się, że trwa on między 10/12 a 20 rokiem życia<sup>17</sup>. Młodość, jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak, jest „czasem przechodzenia od dzieciństwa do dorosłości<sup>18</sup>, (...) okresem normatywnego kryzysu tożsamości a zarazem swoistego zamieszania, konieczności podejmowania ról społecznych”<sup>19</sup>. Trudno jednoznacznie zdefiniować młodość. Wielu autorów określa odmienne ramy wiekowe młodości. Ja przyjmuję, za Czerepaniak-Walczak, podział okresu młodości na trzy podokresy:

- 1) Przedadolescencja – to etap rozwoju, w którym znajdują się ludzie od 10 do 12 roku życia. Charakterystyczne dla tego okresu jest pojawienie się pierwszych zmian w fizjologii i anatomii człowieka. Tutaj także swój początek mają pierwsze formalne operacje myślowe.
- 2) Adolescencja właściwa – przypada na okres między 12/13 a 16/17 rokiem życia. Charakteryzuje się właściwościami przedstawionymi powyżej, ale bardziej zaawansowanymi w rozwoju.
- 3) Późna adolescencja (postadolescencja) – charakterystyczna dla etapu między 17/18 a 24/25 rokiem życia. Cechą specyficzną dla tego okresu jest fakt, że pozostająca w nim osoba jest zależna od rodziców (opiekunów), mimo iż osiągnęła standardy intelektualne oraz społeczno-prawne właściwości, które są typowe dla dorosłego człowieka. W tym okresie, tak samo jak w poprzednich, dominującym typem aktywności jest nauka<sup>20</sup>.

Do przeprowadzenia badań wykorzystałam metodę badań sondażowych. W jej obrębie stosowałam technikę ankiety. Była to ankieta audytoryjna, czyli taka, która wypełniania jest i oddawana na spotkaniu audytoryjnym. Narzędziem, którym posłużyłam się w badaniach, był autorski kwestionariusz ankiety stworzony na potrzeby przeprowadzenia badań. Kwestionariusz składał się z 19 pytań; 11 pytań posiadało kafeterię zamkniętą, 3 pytania były półotwarte, 5 pytań miało charakter otwarty. 3 pytania składały się z szeregu stwierdzeń, do których respondentki musiały się ustosunkować, co zwiększyło w znacznym stopniu liczbę analizowanych zmiennych.

W swoich badaniach skupiałam się na młodych kobietach będących w okresie adolescencji właściwej i późnej. Osoby zaliczające się do tej grupy to uczen-

nice gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Badanie zostało przeprowadzone na grupie 122 respondentek.

### Wyniki badań

Prezentacja wyników badań ukazuje trzy komponenty postaw wobec ciała: poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Ze względu na ramy objętościowe niniejszego opracowania zaprezentuję tylko wybrane składniki poszczególnych elementów postaw.

Obraz komponentu poznawczego postawy wobec ciała wyznaczały odpowiedzi na 11 pytań. Obrazowały one myśli i przekonania respondentek dotyczące ich fizyczności. Jedno ze stwierdzeń dotyczyło ustosunkowania się do myśli, że: „Ładne osoby odnoszą w życiu większe sukcesy”.

**Wykres 1.** Ładne osoby odnoszą w życiu większe sukcesy

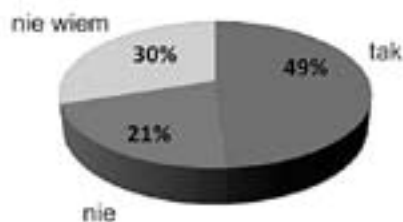


Źródło: badanie własne

Z zaprezentowanych danych wynika, iż znaczna część respondentek uważa, że ładne osoby odnoszą w życiu większe sukcesy. Jednakże co trzecia badana nie poddaje się temu stereotypowemu myśleniu. Postrzeganie atrakcyjnych osób jako miłych, bardziej inteligentnych oraz dobrych jest typowe dla ludzi<sup>21</sup>. Zauważyć można jednak, że przebadane przeze mnie uczennice w większości nie podzielają tego poglądu lub nie mają na ten temat sprecyzowanego zdania.

Stereotypowe myślenie badanych ukazuje rozkład ich odpowiedzi dotyczący tego, czy mężczyźni najbardziej cenią w kobietach ich wygląd.

**Wykres 2.** Mężczyźni najbardziej cenią w kobietach ich wygląd

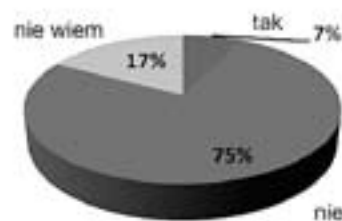


Źródło: badanie własne

Prawie połowa respondentek uważa, że dla reprezentantów płci męskiej najważniejszy jest wygląd kobiety. Stereotypowo kobieta kojarzona jest z naturą i pięknem, a mężczyzna z kulturą i władzą. Doskonałą egzemplifikacją tych poglądów są słowa Nancy Etcoff, która twierdzi, że: „ładniejsze dziewczyny zazwyczaj awansują, czyli zdobywają partnera, który posiada wykształcenie i dochody przeważnie wyższe niż ich własne. Atrakcyjny wygląd jest najlepszą walutą kobiety. Dzięki miłej aparycji może ona zdobyć prestiż, pieniądze a nawet miłość. Mężczyźni zaś pragną pięknych kobiet, ponieważ stanowią one wyznacznik ich wysokiego statusu społecznego”<sup>22</sup>.

Badane były proszone również o ustosunkowanie się do następującego stwierdzenia: „Człowieka poznaje się po tym, jak wygląda”.

**Wykres 3.** Człowieka poznaje się po tym, jak wygląda

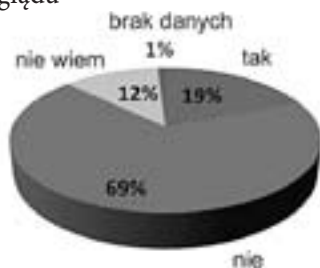


Źródło: badanie własne

Trzy czwarte respondentek uważa, że człowieka nie poznaje się po wyglądzie. Jest to oczywiście kulturowo poprawne stwierdzenie, jednakże prawie zupełnie nieprzystające do współczesnej rzeczywistości, w której ciało człowieka stało się miejscem zapisu jego tożsamości. Modyfikując swój wygląd, np. makijażem lub operacjami plastycznymi, jednostka uzewnętrznia swoje „ja”, komunikuje innym, kim jest i jak mają oni ją traktować w codziennych interakcjach. Jak pisze Melosik: „Niekiedy w procesach wizualizacji ciała tożsamość staje się ciałem. Tożsamość ciała staje się ciałem tożsamości. Tożsamość jest wówczas uosabiana poprzez wizualne reprezentacje. One z kolei są niczym innym, jak prezentacją obowiązujących, dotyczących ciała, form wiedzy/władzy”<sup>23</sup>.

Kolejny wskaźnik komponentu poznawczego zawierał się w pytaniu o częstotliwość wysłuchiwanie uwag krytycznych na temat swojego wyglądu przez respondentki.

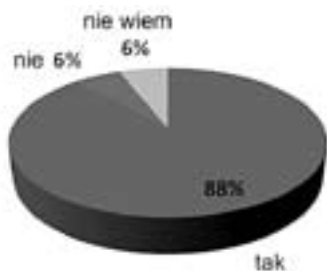


**Wykres 4.** Często słyszę uwagi krytyczne na temat mojego wyglądu

Źródło: badanie własne

Prawie 70% respondentek raczej nie słyszy krytycznych uwag na temat swojego wyglądu. Jednakże niemal 20% badanych słyszy tego typu uwagi często. Taki stan rzeczy może być spowodowany niespełnianiem przez te uczennice obowiązujących obecnie kanonów piękna lub też niepodejmowaniem wysiłku, aby w te standardy się wpisać. Zbyt częste otrzymywanie komunikatów o nieatrakcyjności swojego ciała może być przyczyną niskiej samooceny, a także sprzyja popadnięciu w choroby, takie jak anoreksja czy bulimia.

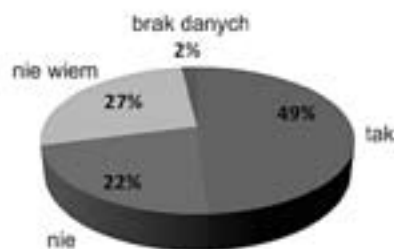
Zagadnieniem bardzo istotnym, z punktu widzenia poruszanej tematyki, było pytanie dotyczące ważności wyglądu dla badanych.

**Wykres 5.** Znaczenie wyglądu w ocenach badanych

Źródło: badanie własne

Z wyżej zaprezentowanych danych wynika, iż wygląd zewnętrzny jest niezmiernie istotny dla prawie 90% badanych młodych kobiet. Tylko dla niewielkiej liczby respondentek nie posiada on znaczenia. Wynika stąd, iż dla większości młodych kobiet atrakcyjny wygląd związany jest z kobiecością. Wygląd zewnętrzny jest podstawowym wyznacznikiem płci, szczególnie tej biologicznej, z tego też powodu kobiety przez jego pryzmat postrzegają swoją kobiecość. Utożsamianie kobiecości z atrakcyjnym wyglądem jest typowe dla znacznej liczby kobiet, co potwierdziły badania przeprowadzone przez Lucynę Kopiczewicz<sup>24</sup>.

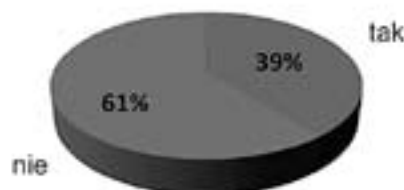
Kolejne zagadnienie dotyczyło opinii badanych na temat własnej atrakcyjności.

**Wykres 6.** Uważam, że jestem ładna

Źródło: badanie własne

Interesujący jest również rozkład odpowiedzi respondentek na pytanie dotyczące ich opinii na temat swojej atrakcyjności. Połowa badanych uważa siebie za ładne kobiety. Taki stan rzeczy świadczy o tym, iż respondentki akceptują swój wygląd. Jednakże akceptacja urody nie oznacza, iż młode kobiety nie chciałyby jej udoskonalić poprzez poddanie się chirurgicznym procedurom estetycznym. Taka postawa ukazuje konsumpcyjne podejście do ciała, które, pomimo iż nie odbiega od standardów urody, zawsze może być atrakcyjniejsze. Jest ono „niedokończonym projektem”, nieustannie wymagającym pracy w postaci ćwiczeń, diet, zabiegów chirurgii estetycznej, kupowania nowych ubrań czy też stosowania nowinek z branży kosmetycznej.

Warto podkreślić, że prawie 50% badanych nie uważa się za ładne lub trudno jest im ustosunkować się do tej kwestii. Wynika to zapewne ze zbyt niskiej samooceny, jeżeli chodzi o wygląd. Młode kobiety w wieku 13–19 lat, jak już wcześniej pisałam, przechodzą trudny okres rozwojowy, ponieważ diametralnie zmienia się ich ciało. W tym czasie chciałyby wyglądać jak modelki ze zdjęć zamieszczonych w kolorowych czasopismach, jednakże w większości przypadków nie jest to możliwe. Owa rozbieżność między realnym a wyidealizowanym wyglądem stanowi często przyczynę niskiej samooceny, pod względem atrakcyjności ciała. Z tego też powodu być może tak duża liczba respondentek chciałaby się poddać operacji plastycznej.

**Wykres 7.** Chęć poddania się operacji plastycznej

Źródło: badanie własne

Powyżej przedstawione dane ukazują stosunek badanych do operacji plastycznych. Prawie 40% chętnie by się im poddało. Stanowią one bardzo dużą grupę respondentek, które już w tak młodym wieku pragną drastycznie zmodyfikować „naturalne” ciało. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż procedurom estetycznym zarówno chirurgicznym, jak i niechirurgicznym poddało się w 2008 r. nieco ponad 160 tys. nastolatek i nastolatków w wieku do 18 roku życia<sup>25</sup>. Taka sytuacja świadczy o tym, iż już bardzo młodzi ludzie nie akceptują w pełni swojego ciała. Prezentowane dane wyraźnie sygnalizują omawiany problem.

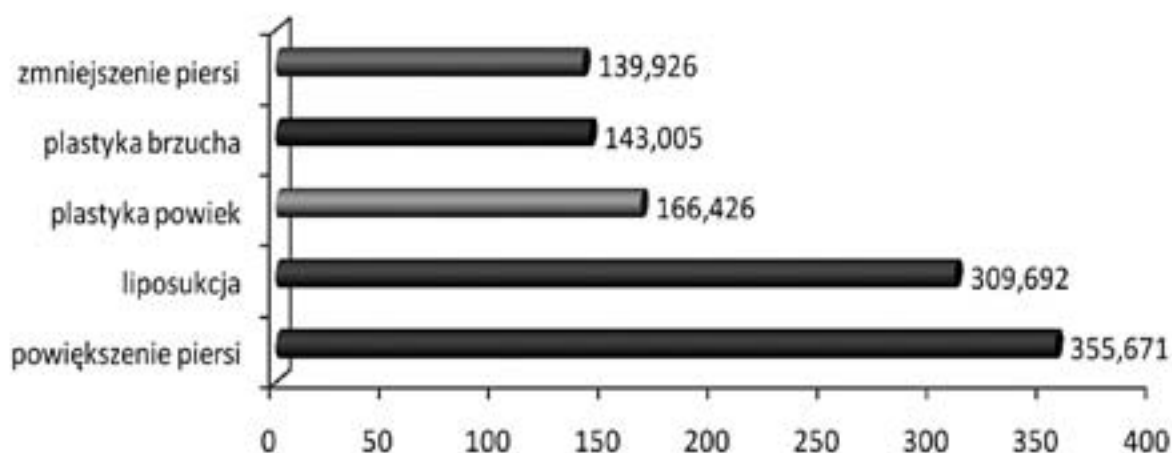
Respondentki, które poddałyby się chirurgicznym zabiegom estetycznym, jako motyw swojego postępowania najczęściej wskazywały chęć bycia atrakcyjniejszą osobą. Młode kobiety chcą poddać się operacji plastycznej głównie z powodu motywacji do stania się piękniejszą. Poczucie bycia nieatrakcyjną w głównej mierze może wynikać z percepcji przekazów medialnych, które przepełnione są pięknymi obrazami ciała obu płci. Lansują one idealne modele, które są niemożliwe do osiągnięcia przez „zwyckie” osoby.

Kolejnym istotnym powodem jest poczucie nieatrakcyjności pewnej części ciała. Zazwyczaj chodzi o piersi lub nos czy też tuszę, w tym nieatrakcyjny wygląd brzucha i nóg. Jak wynika z danych zgromadzonych przez The American Society of Aesthetic Plastic Surgery, te części ciała należą do grupy pięciu najczęściej operowanych (por. wykres 8), ponieważ ich naturalny wygląd zazwyczaj nie przystaje do ideału kobiety lansowanego w mediach<sup>26</sup>.

Z zaprezentowanych danych wynika, iż w 2008 roku kobiety najczęściej poddawały się operacji powiększenia piersi oraz liposukcji. Znaczna grupa kobiet wykonywała również plastykę brzucha. Pokażna liczba przeprowadzonych procedur estetycznych wskazuje, iż kobiety nie akceptują swojego ciała i starają się poprawić jego wygląd. Taka sytuacja dotyczy prawie 40% przebadanych przede mną dziewcząt.

W przeprowadzonym przez CBOS badaniu na temat stosunku Polaków do własnego ciała, kobiety najczęściej zgłaszały chęć poprawy wyglądu swojej sylwetki poprzez zmniejszenie wagi ciała (63%). W tym też celu poddałyby się zabiegowi odessania tłuszczu. W przebadanej przede mną grupie młodych kobiet, zabieg ten znalazł się na trzecim miejscu procedur estetycznych, którym z chęcią by się one poddały. Około 4% Polek chciałoby poprawić wygląd swojego biustu. Fakt ten wskazuje, iż korekcja tej części ciała nie jest bardzo ważna dla kobiet<sup>27</sup>. Jednakże z przeprowadzonych przede mną badań wynika, iż wiele młodych dziewcząt poddałoby się temu zabiegowi (15% ogółu badanych). Należy podkreślić, iż respondentki, które wskazały konieczność powiększenia biustu, znajdowały się w przedziale wiekowym 14–18 lat, z czego największą grupę stanowiły dziewczęta szesnasto- i siedemnastoletnie. Są to osoby, których ciało dopiero się rozwija, a już na tym etapie mają zastrzeżenia co do rozmiaru swojego biustu. Związane jest to z ideałem *pin-up*, który od kilku lat jest lansowany przez media.

Wykres 8. Najczęściej wykonywane procedury estetyczne przez kobiety w 2008 r.



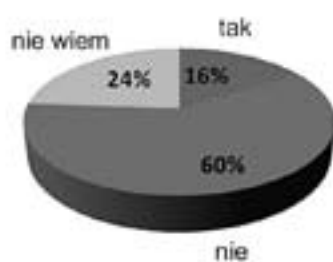
Źródło: Statistic 2008, The American Society of Aesthetic Plastic Surgery, <http://www.surgery.org/media/statistics>, 23.04.2009

Badane wskazywały również takie motywy skłaniające je do poddania się operacjom plastycznym, jak: chęć polepszenia samopoczucia, chęć dokonania zmiany czegokolwiek w ciele, czy też brak poczucia atrakcyjności swojego ciała.

Podsumowując, przekonania badanych na temat ciała są bardzo zróżnicowane. Ogólnie respondentki można podzielić na dwie grupy: pierwsza akceptuje naturalne ciało, zaś druga chce je zmodyfikować. Należy zaznaczyć, iż dziewczęta, które są przekonane, że każdy powinien być sobą i zaakceptować swoją fizyczność, aprobują w znacznej części operacje plastyczne i same chętnie by się im poddały. Ukazany powyżej stan rzeczy świadczy o tym, iż ciało jest projektem, który wymaga nieustannej pracy. Przez pewien moment może odpowiadać nam jego wygląd, lecz potem ponownie próbujemy je udoskonalić.

Stosunek emocjonalny respondentek do własnego ciała był również badany poprzez poproszenie ich o wyrażenie swojej opinii na temat pięciu stwierdzeń. Pierwsze z nich dotyczyło odczuwania przez młode kobiety nienawiści do swojego ciała.

**Wykres 9.** Nienawidzę swojego ciała

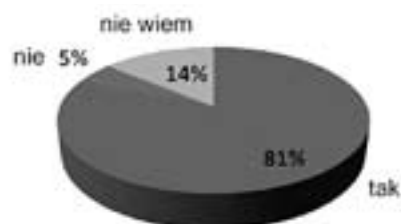


Źródło: badanie własne

Jak wynika z zaprezentowanych danych 16% badanych nienawidzi swojego ciała, a prawie jedna czwarta nie potrafi jednoznacznie się ustosunkować do tego stwierdzenia. Oznacza to, że jedna na cztery respondentki odczuwa w pewnych sytuacjach nienawiść do własnego ciała, a tym samym można zaliczyć te osoby do grona kobiet nieakceptujących własnej fizyczności.

Kolejne stwierdzenie dotyczyło sympatii wobec własnej osoby.

**Wykres 10.** Lubię siebie

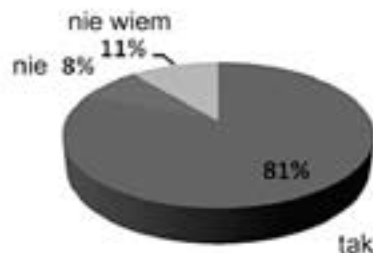


Źródło: badanie własne

Badane w zdecydowanej większości lubią siebie. Istnieje tylko nieznaczna liczba młodych kobiet, które nie mają pozytywnego stosunku do własnej osoby. Taki rozkład odpowiedzi sugeruje, iż respondentki akceptują siebie, mimo zauważania swoich mankamentów w wyglądzie zewnętrznym.

Zdecydowana większość młodych kobiet czuje się także akceptowana przez otoczenie.

**Wykres 11.** Czuję się akceptowana przez otoczenie



Źródło: badanie własne

Taki odbiór reakcji społecznych wpływa w znaczny sposób na pozytywny stosunek do samej siebie, jak i na utrzymywanie adekwatnego poziomu samooceny. Badane dokonują pewnego rozgraniczenia: oddzielają osobę od ciała. Ten podział uwidacznia się w odpowiedziach na analizowane w niniejszym tekście pytania kwestionariuszowe. Przy stwierdzeniach typu „lubię siebie” lub „czuję się akceptowana społecznie” zdecydowana większość badanych zaznacza „tak”. Jednakże, gdy stwierdzenia dotyczą wyglądu ciała i zadowolenia z tego wyglądu, odpowiedzi są już zdecydowanie bardziej krytyczne.

**Wykres 12.** Jestem zadowolona ze swojej wagi



Źródło: badanie własne

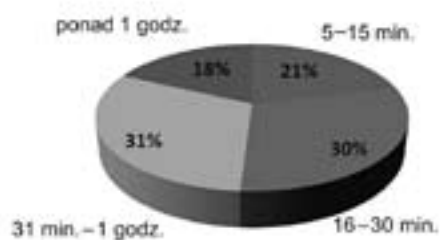
Jak wynika z zaprezentowanych danych, większość respondentek nie jest zadowolona ze swojej wagi. Może to wpływać na okazjonalne sytuacje nie-nawidzenia swojego ciała za to, że nie mieści się w wyznaczonych standardach. Młode kobiety, mimo że są szczupłe, często pragną być szczuplejsze. W tym miejscu należy zaznaczyć, że co trzecia badana nie ma sobie nic do zarzucenia w tej kwestii.

Analiza powyższych danych wskazuje, iż jest znaczna część badanych, które w pozytywny sposób oceniają swoje ciało. Jednak obok nich funkcjonuje spora grupa młodych kobiet, które nie akceptują swojej fizyczności. Występowanie obu tych grup jest naturalne. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez CBOS. Wynika z nich, że większość młodych kobiet jest zadowolona ze swojego wyglądu, jednakże znaczna liczba reprezentantek płci żeńskiej nie postrzega go pozytywnie. Im wyższym wykształceniem legitymowały się osoby badane, tym były one bardziej krytyczne wobec swojej fizyczności<sup>28</sup>.

Ostatni komponent postaw, behawioralny, uwiadacznia się w wyniku analizy 21 pytań. Dotyczą one zwyczajów i praktyk respondentek wobec własnego ciała. Należy podkreślić, iż postępowanie badanych wobec obiektu postawy jest warunkowane ich poglądami oraz stosunkiem emocjonalnym do tegoż przedmiotu.

Pierwsze pytanie, odpowiedzi na które stanowiły jeden ze wskaźników omawianego obecnie komponentu, dotyczyło czasu, jaki badane poświęcają na poprawianie swojego wyglądu.

**Wykres 13.** Ilość czasu poświęcona codziennie na poprawę swojego wyglądu



Źródło: badanie własne

Ponad 60% badanych na poprawie swojego wyglądu spędza każdego dnia od 16 minut do godziny. Natomiast prawie 20% spędza ponad godzinę. Świadczy to o tym, iż respondentki mimo deklarowanej akceptacji własnego wyglądu, a także nastawienia na jego naturalność, codziennie spędzają znaczną ilość czasu na jego ulepszaniu. Jeżeli chodzi o częstotliwość wyko-

nywania określonych czynności, to zestawienie takie przedstawia tabela 1.

Ponad 70% respondentek nie stosuje odpowiedniej diety lub stosuje ją rzadko. Wnioskować z tego można, iż uczestniczki badań raczej spożywają to, na co mają ochotę, a nie to, co jest konieczne do prawidłowego funkcjonowania i rozwoju organizmu. Przyczyn tego stanu rzeczy można również upatrywać w aspekcie finansowym. Moim zdaniem, sytuacja ta może być także warunkowana niskim stanem wiedzy badanych na temat właściwego odżywiania się.

W kulturze, w której prym wiedzie szczupłe ciało, nieznaczna liczba przebadanych przez mnie młodych kobiet stosuje kuracje odchudzające. Tylko 2% zadeklarowało, iż regularnie się odchudza, zaś zdecydowana większość badanych praktycznie nigdy tego nie robi. Fakt ten, w zestawieniu z danymi zaprezentowanymi na wykresie 13, nie świadczy o akceptacji tuszy swojego ciała przez nastolatki, lecz raczej o posiadaniu wiedzy na temat szkodliwości wielu kuracji odchudzających. Warto w tym miejscu podkreślić, że połowa młodych kobiet stosowała kuracje odchudzające często lub rzadko, co wskazuje, iż albo badane nie mają na tyle silnej woli, aby wytrwać w swoich postanowieniach o schudnięciu, albo odchudzają się sezonowo (np. na wiosnę). Taki rozkład odpowiedzi sugeruje, iż dziewczęta nie w pełni akceptują swoją wagę i próbują się wpisać w ideał szczupłej kobiety.

Wiele respondentek dba o zdrowie poprzez uprawianie ćwiczeń fizycznych. Większość ćwiczy często, zaś 20% regularnie. Wnioskuje zatem, iż młode kobiety wolą w aktywny sposób dbać o sylwetkę. Niewielki odsetek badanej próby w ogóle nie ćwiczy.

Prawie połowa respondentek regularnie się maluje, zaś co trzecia badana robi to często. Taki rozkład odpowiedzi jest typowy dla kobiet, ponieważ makijaż od wieków służył poprawianiu wyglądu i maskowaniu mankamentów, przede wszystkim twarzy. W zależności od epoki zmieniała się kolorystyka oraz techniki nakładania odpowiednich kosmetyków. Obecnie makijaż stał się normą, której powinna podporządkować się współczesna kobieta.

Większość badanych prawie nigdy lub w ogóle nie stosuje zabiegów kosmetycznych. Fakt ten spowodowany może być młodym wiekiem respondentek, a także brakiem środków finansowych. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że ponad 30% uczennic często stosuje takie zabiegi, z czego 9% wykonuje je regularnie. W tej grupie najprawdopodobniej stosowanie zabiegów kosmetycznych wyznaczone jest



**Tabela 1.** Częstotliwość wykonywania czynności mających na celu poprawę wyglądu

Czynność	Nigdy	Rzadko	Często	Regularnie	Razem
stosowanie odpowiedniej diety	26%	48%	19%	7%	100%
stosowanie kuracji odchudzającej	46%	36%	16%	2%	100%
ćwiczenia fizyczne*	7%	31%	41%	20%	99%
makijaż	6%	17%	32%	45%	100%
zabiegi kosmetyczne	24%	43%	24%	9%	100%
depilacja	2%	11%	34%	53%	100%
korzystanie z solarium	43%	34%	18%	5%	100%

\*wystąpił brak danych

Źródło: badanie własne

niekorzystną kondycją skóry, np. posiadaniem trądziku młodzieńczego.

Ponad połowa respondentek regularnie się depiluje, a 34% czyni to często. Jedna na dziesięć badanych praktycznie w ogóle nie stosuje tego zabiegu. Depilacja jest tak popularna wśród młodych kobiet, ponieważ jest normą społeczną. Obecnie posiadanie nieogolonych nóg lub pachwin uchodzi za przejaw niedbalstwa i lenistwa. Posiadanie gładkiej skóry to jeden z wyznaczników kobiecości i chociaż obecnie również mężczyźni zaczynają się depilować, to jednak nadal ta praktyka jest głównie domeną kobiet.

Jedną z praktyk, które młode kobiety stosują do poprawy swojego wyglądu, jest korzystanie z solarium. Jednakże często i regularnie czyni to 23% badanych. Zdecydowana większość raczej nie stosuje tej praktyki. Taka sytuacja wskazuje, iż respondentki nie poddawały się obowiązującej do niedawna modzie na opalone ciało.

Kolejne pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyło zachowań, które mają negatywny wpływ na zdrowie człowieka. Respondentki poproszone zostały o wskazanie częstotliwości wykonywania czynności takich, jak: spożywanie alkoholu, palenie papierosów, zażywanie narkotyków, okaleczanie się oraz chodzenie w ubraniu nieadekwatnym do pogody. Zestawienie odpowiedzi badanych prezentuje poniższa tabela.

**Tabela 2.** Częstotliwość wykonywania czynności szkodzących zdrowiu

Jak często wykonujesz następujące czynności?	Nigdy	Rzadko	Często	Regularnie	Razem
spożywanie alkoholu	19%	46%	28%	7%	100%
palenie papierosów	32%	9%	16%	43%	100%
zażywanie narkotyków	61%	21%	16%	2%	100%
okaleczanie się	66%	30%	3%	1%	100%
chodzenie w ubraniu nieadekwatnym do pogody	32%	48%	20%	0%	100%

Źródło: badanie własne

Znaczna część młodych kobiet regularnie lub często pali papierosy. Jest to najpopularniejsza czynność wśród respondentek, która w znacznym stopniu szkodzi ich zdrowiu. Wiele młodych kobiet spożywa regularnie bądź często alkohol. Prawie połowa czyni to rzadko, a tylko jedna na pięć dziewcząt nigdy nie piła. Grupa abstyntenek jest bardzo mała i tym samym wskazuje, że bardzo młode kobiety sięgają po ten środek odurzający.

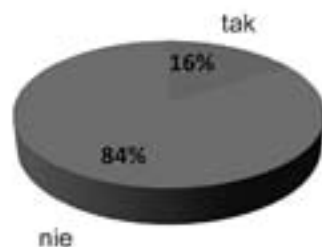
Należy odnotować fakt, iż ponad 60% respondentek nigdy nie zażywało narkotyków. Jednakże znaczna ich część narkotyzuje się regularnie bądź często, a 21% czyni to okazjonalnie. Jest to duża grupa badanych. Na podstawie zaprezentowanych danych można wnioskować, iż istnieje problem narkotykowy wśród młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej.

Kolejnym zachowaniem szkodzącym zdrowiu jest okaleczanie się. Jest to problem dla ponad 30% badanych, z czego znaczna część rzadko się okalecza, zaś 4% czyni to bardzo często. Związane jest to z problemami natury emocjonalnej, z którymi młodzi ludzie nie potrafią sobie poradzić. Oczywiście, przyczyn tego stanu rzeczy może być wiele, poczynając od przemocy domowej na braku akceptacji samego siebie kończąc. Z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań należy wskazać, iż blizny na ciele są widoczną oznaką wołania o pomoc osoby, która nie potrafi poradzić sobie z problemami osobistymi.

Znacznej części badanych zdarza się chodzić ubranym nieodpowiednio do warunków atmosferycznych. Związane jest to, moim zdaniem, albo z panującą modą na skąpe stroje, albo ze złymi warunkami materialnymi rodziny badanej.

Istotnymi wskaźnikami omawianego komponentu postawy wobec ciała są odpowiedzi respondentek dotyczące posiadania tatuażu, *piercingu* czy też celowo zrobionych blizn. Rozkład odpowiedzi na poszczególne pytania prezentują poniższe wykresy.

**Wykres 14.** Posiadanie tatuażu

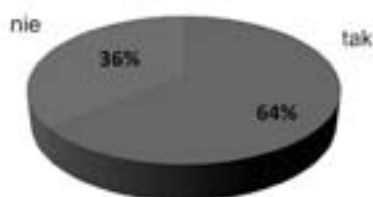


Źródło: badanie własne

Większość badanych nie posiada tatuażu. Nie jest to zatem popularna forma zdobnictwa ciała wśród przebadanej młodzieży. Fakt ten może wynikać z tego, iż zdaniem badanych rysunek cielesny nie zwiększa atrakcyjności fizycznej jednostki bądź z problematyczności w wykonaniu tatuażu, ponieważ większość z nich jest niepełnoletnia. Warto jednak podkreślić, że 16% respondentek posiada tatuaż. Ten znak cielesny pełni dla nich wiele funkcji: od estetycznej, przez seksualną, na indywidualizującej kończąc.

Posiadanie *piercingu* jest o wiele bardziej popularne niż tatuaż.

**Wykres 15.** Posiadanie *piercingu*

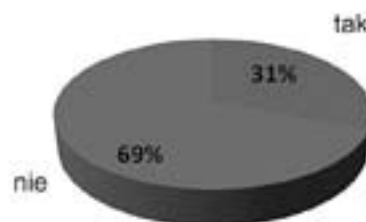


Źródło: badanie własne

Znaczna grupa badanych ma kolczyki umieszczone w różnych częściach ciała, na co wskazywały wypowiedzi badanych towarzyszące odpowiadaniu na to właśnie pytanie. *Piercing* jest praktyką bardzo popularną wśród młodych ludzi. Większość

rodziców przywykła już do myśli, że ich dziecko posiada kolczyk w pępku, brodzie czy na ustach. Ta uległość dorosłych wobec mody na *piercing* wśród ich dzieci spowodowana jest faktem, iż jest to nietrwała forma zdobnictwa ciała. Po wyciągnięciu kolczyka przekute miejsce zabliznia się. Nie jest to możliwe w przypadku tatuażu czy blizn.

**Wykres 16.** Posiadanie celowo zrobionych blizn



Źródło: badanie własne

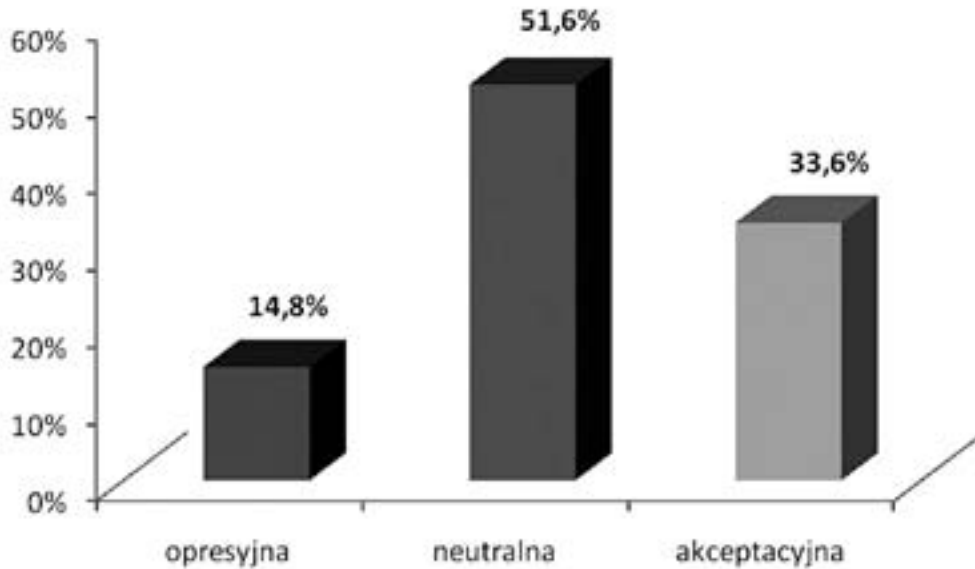
Większość respondentek nie robi sobie celowo blizn na ciele, jednakże jednocześnie duża grupa stosuje tę praktykę. Pozostawia ona trwałe ślady, które oszpecają osobę. Należy zaznaczyć w tym miejscu, iż badane nie tworzą na sobie artystycznych blizn (tzw. skaryfikacji). Poprzez nacinanie, przypalanie, szarpanie ciała karzą one siebie z różnych powodów, o których wspominałam już powyżej. Jednym z celów tej praktyki jest oszpecenie ciała, aby zmniejszyć jego atrakcyjność. Nie będę jednak w tym miejscu rozwijać tego wątku, ponieważ wykracza on znacznie poza zagadnienia podejmowane w niniejszym opracowaniu i obejmuje perspektywę natury psychologicznej.

Rekapitulując rozważania dotyczące obrazu komponentu behawioralnego postawy wobec ciała, stwierdzam, iż młode kobiety przejawiają dużo zachowań, które skierowane są przeciw zdrowiu. Do praktyk tych należą przede wszystkim: palenie papierosów i spożywanie alkoholu. Tym czynnościom poddaje się znaczna ilość badanych. Część z nich zapewne eksperymentuje i poszukuje nowych doznań, co jest typowe dla okresu adolescencji. Jednak pewna część tych młodych kobiet jest już prawdopodobnie uzależniona od wskazanych używek, co niesie ze sobą konsekwencje natury społecznej i zdrowotnej. Wiele działań młodych dziewcząt jest ukierunkowanych na zamaskowanie naturalności ciała, co przejawia się chociażby w depilacji czy malowaniu się. Są to praktyki powszechnie stosowane w kulturze zachodnioeuropejskiej, jednakże opresyjne względem ciała.

Na podstawie analizy zgromadzonych danych, wyłoniłam trzy rodzaje postaw, jakie przejawiają młode kobiety wobec swojego ciała. Są to: postawa opresyjna, neutralna i akceptacyjna.

dziewcząt pokłada w swojej aparycji nadzieje na lepsze życie, które pojmują jako związek z zamożnym mężczyzną i posiadanie dobrze płatnej pracy. W wynikach moich badań znalazły potwierdzenie

Wykres 17. Postawy wobec ciała badanych



Źródło: badanie własne

Najwięcej respondentek przejawia postawę neutralną wobec swojego ciała. Są to zatem dziewczęta, które raczej z rozsądkiem podchodzą do kwestii piękna i zdrowia. Dla nich wygląd jest istotny, lecz dbanie o aparycję i upiększanie jej odbywa się w granicach zachowań nieszkodzących zdrowiu jednostki. Najmniej osób zaś manifestuje postawę opresyjną, która często przejawia się w zachowaniach szkodzących zdrowiu, takich jak stosowanie używek bądź też samookaleczenie. Dziewczęta, demonstrujące taką postawę, nie tylko narzucają reżim swojemu ciału, który przecież współcześnie jest czymś naturalnym, ale przede wszystkim dążą często za cenę zdrowia do uzyskania wymarzonej sylwetki. Te młode kobiety określają siebie przez swój wygląd.

### Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym tekście dane ukazują uwikłanie młodych kobiet w swoje ciała. Przez pryzmat ciała i atrakcyjnego wyglądu definiują one kobiecość. Kobieta musi być atrakcyjna, dlatego nosi makijaż, niewygodne obuwie i ubrania, stosuje ćwiczenia i diety, aby wpisać się w obowiązujący kanon piękna. Prawie połowa badanych jest przekonana, że mężczyźni w kobietach najbardziej cenią ich wygląd. Dlatego też tak wiele młodych

słowa Nancy Etcoff, że wygląd jest najlepszą walutą kobiety.

Kobiecość jest projektem, który przejawia się w dążeniu do doskonałości ciała. Mimo iż znaczna liczba respondentek akceptuje swoje ciało, to i tak stosują one wiele zabiegów mających na celu jego udoskonalenie. Socjalizowane od dzieciństwa do roli kobiety, zdają się nie dostrzegać reżimów ciała, które organizują ich codzienną rzeczywistość. Traktują je jako naturalną część codziennych zabiegów higienicznych. Neutralizacja chociażby dyskursu depilacji jest obecnie tak daleko posunięta, że kobieta, która nie stosuje tego zabiegu, uznawana jest za niechlujną i leniwą, a także mniej kobiecą niż inne kobiety.

W imię ideału piękna wiele z przebadanych respondentek jest w stanie zaryzykować swoje zdrowie, a niekiedy nawet życie. Taki stan rzeczy wyraźnie uwidaczniają dane zaprezentowane na wykresie 7, z którego wynika, że prawie 40% badanych z chęcią poddałoby się operacji plastycznej. Tak duże zainteresowanie tymi praktykami wynika z faktu ich daleko posuniętej neutralizacji w kulturze konsumpcyjnej. Obecnie operacje plastyczne traktowane są często jako typowe sposoby dbania o urodę. Świadczą o tym dane zaprezentowane przez American Society of Aesthetic Plastic Surgery.

Prowadzone w tym tekście analizy doskonale konkludują słowa Jeana Baudrillarda: „(...) zarządzamy własnym ciałem tak jak własnym majątkiem, manipulujemy nim w taki sposób, jakby był jednym z wielu «znaczących społecznego statusu». (...) Odzyskane jako narzędzie rozkoszy i wykładnik prestiżu ciało staje się zatem przedmiotem «pracy osadzenia i inwestycji»<sup>29</sup>.

### Bibliografia

Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.

Babicka A.: *Ciało – więzienie kobiety. Wyzwanie dla pedagogiki emancypacyjnej*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 4.

Bardziejewska M.: *Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: A. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.

Baudrillard J.: *Spółczesność konsumpcyjna – jego mity i struktury*, przeł. S. Królak, Warszawa 2006.

Bourdieu P.: *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciwicz, Warszawa 2004.

Czaja D.: *Ciało w kilku odsłonach*, w: Czaja D (red.): *Metamorfozy ciała. Świadectwa i interpretacje*, Warszawa 1999.

Czerepaniak-Walczak M.: *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwości odczarowania młodości*, w: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.): *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2007.

Czerepaniak-Walczak M.: *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków 1997.

Douglas M.: *Symbole naturalne. Rozważania o kosmologii*, przeł. E. Dżurak, Kraków 2004.

Etoff N.: *Przetrwają najpiękniejsi*, przeł. D. Cieśla, Warszawa 2002.

Foucault M.: *Filozofia historia polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, Warszawa-Wrocław 2000.

Foucault M.: *Nadzorować i karać*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1998.

Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2007.

Kaschack E.: *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, przeł. J. Węgrocka, Gdańsk 1996.

Kopciwicz L.: *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Kraków 2005.

Melosik Z.: *Ciało jako przedmiot studiów kulturowych*, w: Gromkowska-Melosik A. (red.): *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań-Leszno 2007.

Melosik Z.: *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń 1996.

Statistic 2008, The American Society of Aesthetic Plastic Surgery, (<http://www.surgery.org/media/statistics>).

*Stosunek do własnego ciała – ideał pięknej kobiety i przystojnego mężczyzny*, CBOS, Warszawa 2003, ([www.cbos.pl](http://www.cbos.pl)).

### Przypisy

<sup>1</sup> M. Douglas, *Symbole naturalne. Rozważania o kosmologii*, przeł. E. Dżurak, Kraków 2004.

<sup>2</sup> Por. P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciwicz, Warszawa 2004.

<sup>3</sup> Por. A. Babicka, *Ciało – więzienie kobiety. Wyzwanie dla pedagogiki emancypacyjnej*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 4.

<sup>4</sup> Por. D. Czaja, *Ciało w kilku odsłonach*, w: D. Czaja (red.), *Metamorfozy ciała. Świadectwa i interpretacje*, Warszawa 1999.

<sup>5</sup> J. Baudrillard, *Spółczesność konsumpcyjna – jego mity i struktury*, przeł. S. Królak, Warszawa 2006, s. 174.

<sup>6</sup> Z. Melosik, *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń 1996, s. 73–74.

<sup>7</sup> E. Kaschack, *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, przeł. J. Węgrocka, Gdańsk 1996, s. 77.

<sup>8</sup> L. Kopciwicz, *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Kraków 2005, s. 44.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 44–45.

<sup>10</sup> N. Etoff, *Przetrwają najpiękniejsi*, przeł. D. Cieśla, Warszawa 2002, s. 81–82.

<sup>11</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 315.

<sup>12</sup> M. Foucault, *Filozofia historia polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, Warszawa-Wrocław 2000, s. 27.

<sup>13</sup> Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1998.

<sup>14</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 137.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 142.

<sup>17</sup> M. Bardziejewska, *Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2007, s. 346.

<sup>18</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwości odczarowania młodości*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2007, s. 173.

<sup>19</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*. Kraków 1997, s. 21.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>21</sup> *Stosunek do własnego ciała – ideał pięknej kobiety i przystojnego mężczyzny*, CBOS, Warszawa 2003, ([www.cbos.pl](http://www.cbos.pl)).

<sup>22</sup> N. Etoff, *Przetrwają...*, op. cit., s. 81–82.

<sup>23</sup> Z. Melosik, *Ciało jako przedmiot studiów kulturowych, w: Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, A. Gromkowska-Melosik (red.), Poznań-Leszno 2007, s. 121–122.

<sup>24</sup> Por. L. Kopciwicz, *Kobiecość, męskość i przemoc...*, op. cit., s. 44–45.

<sup>25</sup> *Statistic 2008*, The American Society of Aesthetic Plastic Surgery, (<http://www.surgery.org/media/statistics>).

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> *Stosunek do własnego ciała...*, op. cit.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> J. Baudrillard, *Spółczesność konsumpcyjna...*, op. cit., s. 173.



ISSN 1425-5383

Nr. 5

# Reflexie

Westpommersche  
Zeitschrift für Pädagogen

2011  
September/Oktober

Erscheint zweimonatlich 1991

Kostenlose Zeitschrift



DAS GESCHLECHT  
IN DER EDUKATION



In „Refleksje“ kehren wir zum Gender-Thema zurück – diesmal präsentieren wir Ihnen den Stoff, den wir während der I. Polnisch-Deutschen Konferenz Gender Mainstreaming in Edukation gesammelt haben, die im Mai 2010 im Westpommerisches Lehrerfortbildungszentrum stattgefunden hat. Einerseits rückt der Inhalt dieser Nummer die Idee des in der Geschichte vom Westpommerischen Zentrum für Weiterbildung der Lehrer ersten Treffens der Forscherinnen und der Forscher näher, die sich mit der Geschlechtsproblematik in der Edukation beschäftigen, andererseits gibt das breitere Bild von angesprochenen Themen – einige Auftreten wurden um die bisher nichtveröffentlichten Materialien ergänzt.

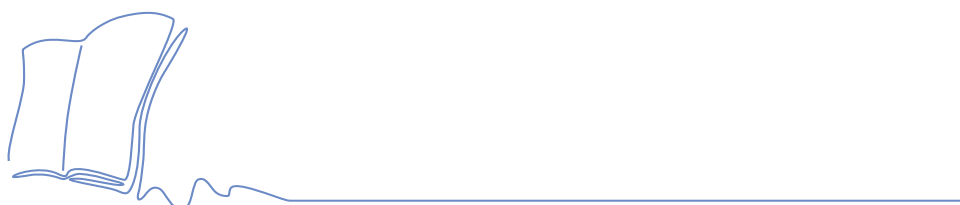
Das Hauptziel der Konferenz war darauf aufmerksam zu machen, dass man vom Geschlecht in der Edukation nicht nur in den biologischen Kategorien sprechen sollte, aber auch kulturellen, die sogar mehr als „naturelle“ Gegebenheiten die Entwicklung der Mädchen und der Jungen, der Schülerinnen und der Schüler beeinflussen, aber auch soll man nicht die Lehrerinnen und die Lehrer vergessen. Wie bereiten wir die Jugendlichen zum Funktionieren in der Gesellschaft vor? Welchen Einfluss nimmt die alltägliche Sprache auf die Erziehung? Hat das Wissen ein Geschlecht? Das sind nur die wichtigsten Fragen, die man stellen kann, wenn die unten gesammelten Texte gelesen werden.

Der Nachkonferenzverlag kennzeichnet sich durch spezifische, hermetische Struktur, deswegen haben wir auf einige feste Abschnitte von „Refleksje“ verzichtet (wie Interview, Feuilleton oder Buchrezensionen), damit sofern es möglich ist, die Übermittlung zu vereinheitlichen.

Ich hoffe, dass „Refleksje“ auch in dieser neuen Form Ihnen gefallen werden.

*Urszula Pańska*

Direktorin des Westpommerischen  
Lehrerfortbildungszentrums



## Refleksje

Westpommerische  
Zeitschrift für Pädagogen  
Nr. 5, September/Oktober 2011  
Kostenlose Zeitschrift  
Auflage: 1500 Exemplare  
ISSN 1425-5383

## Herausgeber

Westpommerisches  
Lehrerfortbildungszentrum

## Chefredakteur

Sławomir Iwasiów  
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

## Redaktionssekretariat

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

## Redaktionsteam

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Zusammenarbeit

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz

## Die Zeichnungen auf dem Buchdeckel

Kacper Mańkowski

## Übersetzung

Centrum Tłumaczeń „Lingua-Dar”

## Anschrift

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

## Computerzusammensetzung, Druck

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk  
Spółka Jawna

Die Nummer wurde geschlossen  
30 September 2011

Redaktion behält sich das Recht  
auf Kürzung der Texte  
und Titelveränderung vor



Westpommerisches  
Lehrerfortbildungszentrum  
wird von dem  
Westpommerischen  
Schulkurator akkreditiert  
und besitzt das  
Qualitätszertifikat  
ISO 9001:2008



<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>4</b>
<b>Monika Marcinkowska-Bachlińska</b> <i>Geschlechtstypisierung in Schulen</i>	4
<b>Anna Maria Wróblewska</b> <i>Zwei Perspektiven</i>	5
<b>Grażyna Osak</b> <i>Wann beginnt die Geschlechtssozialisation?</i>	6
<b>Michał Sokolski</b> <i>Schicksal von Dinosauriern</i>	7
<b>Sabina Czajkowska-Prokop</b> <i>Weggefallen und abwesend</i>	8
<b>Sabina Waleria Światała</b> <i>Androzentrismus in der polonistischen Edukation</i>	9
<b>Sylvia Rapacka</b> <i>Die Frau träumt von großer Küche</i>	10
<b>Magdalena Kobus, Anna Szyntor-Bykowska</b> <i>Geschlecht der Lehrbücher</i>	11
<b>Anna Babicka-Wirkus</b> <i>Gesichte der Fraulichkeit</i>	12

In der individuellen Auffassung antwortet das Geschlecht für die Unterschiede im Verhalten; in der sozialen Auffassung ist es eine Art der Nachricht über die Einheit, ein Element der Überzeugungen und der Erwartung bezüglich des Funktionierens in der Gesellschaft. Die Grundlage der Genreinterpretation der Gesellschaft ist das biologische Geschlecht, das durch den Körper als eine Gruppe von eingeborenen anatomisch-physiologischen, für einen Mann und eine Frau typischen Merkmalen ausgedrückt und beobachtet wird. Dagegen drückt sich das Kulturgeschlecht (gender), das eine Gruppe von den Merkmalen umfasst, die im Prozess der Sozialisierung und der Erziehung erworben werden, in der allgemein verstandenen Weiblichkeit und der Männlichkeit aus, bezieht sich auf die sozialen Relationen zwischen den Frauen und den Männern und beeinflusst alle Lebensgebiete: privat, ökonomisch, sozial, politisch und kulturell.

*(Geschlechtstypisierung in Schulen, S. 4)*

Es weckt keinen Zweifel, dass der Modell der Männlichkeit als zusammengesetzter Komplex von kulturellen Mustern in den letzten Jahrzehnten den weitgehenden Wandlungen unterliegen hat. Die bestimmten Muster haben in den neuen Bedingungen den Vorzug der „Natürlichkeit“ und der Adäquatheit verloren, gleichzeitig haben aber den humanistischen Vorzug gewonnen; das bedeutet jedoch nicht, dass wir mit der Krise der Männlichkeit tout court zu tun haben. Wenn wir die Krise der Männlichkeit ernst betrachten möchten – und nicht als Versuch einer moralischen Panik – soll man das beschriebene Phänomen in den breiteren Kontext der kulturellen Wandlungen einschreiben.

*(Schicksal von Dinosauriern, S. 7)*

Die Gestaltung der Genreidentifizierung beginnt von den ersten Lebenstagen als Ergebnis der Interaktion einer Einheit mit der Umgebung sowie inneren Regulationsmechanismen. Die sozialisierenden Faktoren mit der stärksten Wirkung sind: Familie, gleichaltrige Gruppen, Literatur, Massenmedien und Schule. Wie Mazurkiewicz schreibt, der junge Mensch, der seine Bildung auf der Etappe der Oberschule abschließt, verbrachte mit den Lehrern ungefähr dreizehn tausend Stunden – mehr als mit den Eltern und den Gleichaltrigen. In dieser Zeit nimmt die Schule den riesigen Einfluss auf den Prozess der Gestaltung von Geschlechtsrollen. Die Muster der Weiblichkeit und der Männlichkeit liefern vor allem die Lehrbücher, die Organisation der Arbeit und des Raumes in der Schule sowie Verhalten der Lehrerinnen und der Lehrer gegenüber den Schülerinnen und den Schülern.

*(Weggefallen und abwesend, S. 8)*

Die Kenntnis der Fremdsprachen ist heute die unentbehrliche Fähigkeit, deswegen schreibt sie sich in das Bildungssystem als festes und unerlässliches Element ein. Durch das Bildungssystem versteht man die Teilnehmer des didaktischen Prozesses, d.h. Lehrer mit ihrer Kompetenzen, Arbeitsmethoden und Schüler mit ihren Bedürfnissen, Möglichkeiten und Motivation zum Lernen, sowie die Bildungsinhalte und Lernumgebung. Alle diese Elemente müssen miteinander wirken und gesellschaftlich genannte Ziele realisieren, die die Gesellschaft durch das effektives Funktionieren des gesamten Systems erreichen will. So verstandenes Bildungssystem sollte einen offenen Charakter haben, mit der Entwicklung der Wissenschaft und der gesellschaftlichen Entwicklung evaluieren sowie im Zusammenwirken und der Verbindung mit dem Erziehungssystem funktionieren.

*(Die Frau träumt von großer Küche, S. 10)*

Das Ziel unseres Textes ist es die Fragen zu berühren, die mit dem Geschlecht in den modernen Lehrbüchern zum Lehren der polnischen Sprache als der Fremdsprache verbunden sind. Die vorgenommene Analyse stellt dar, auf welche Art und Weise die weiblichen und männlichen Gestalten konstruiert werden. Es wurde die Anwesenheit von schweren Themen analysiert, wie Diskriminierung hinsichtlich des Geschlechts, die Teilnahme der Frauen an der Politik, Scheidungen oder Einsamkeit von Wahl.

*(Geschlecht der Lehrbücher, S. 11)*

# Geschlechtstypisierung in Schulen

## Psychologische Konsequenzen in der Entwicklung des Kindes

**Monika Marcinkowska-Bachlińska**

**Lodzer Universität**

In der allgemeinen Definition ist das Geschlecht eine Gruppe von Organismus-Merkmalen, die seine Fähigkeit zum Erzeugen der Fortpflanzungszellen bedingen, die Zeugen und Erziehung des Nachwuchses ermöglichen. Die ausführlichen Definitionen des Geschlechts basieren auf elf Kriterien, die eine Vielzahl und eine Vielfalt der Aspekte dieses Begriffs zeigen – die eines der wichtigsten sozialen lesbaren Kriterien für die Unterscheidung der Menschen ist. In der individuellen Auffassung antwortet es für die Unterschiede im Verhalten; in der sozialen Auffassung ist es eine Art der Nachricht über die Einheit, ein Element der Überzeugungen und der Erwartung bezüglich des Funktionierens in der Gesellschaft. Die Grundlage der Genreinterpretation der Gesellschaft ist das biologische Geschlecht, das durch den Körper als eine Gruppe von eingeborenen anatomisch-physiologischen, für einen Mann und eine Frau typischen Merkmalen ausgedrückt und beobachtet wird. Dagegen drückt sich das Kulturgeschlecht (*gender*), das eine Gruppe von den Merkmalen umfasst, die im Prozess der Sozialisierung und der Erziehung erworben werden, in der allgemein verstandenen Weiblichkeit und der Männlichkeit aus, bezieht sich auf die sozialen Relationen zwischen den Frauen und den Männern und beeinflusst alle Lebensgebiete: privat, ökonomisch, sozial, politisch und kulturell.

Die Gleichheit des Geschlechts wird als die Freiheit der Einheit zur Entwicklung der eigenen Fähigkeiten, zum Entscheiden ohne Einschränkungen, die durch die Geschlechtsrolle aufgeworfen wurden, definiert. Die Gleichheit setzt gleiche Benutzung durch die Frauen und die Männer von den sozial geschätzten Gütern, Möglichkeiten, Ressourcen und der Preise voraus. Das Ziel der Gleichheit ist nicht dazu zu führen, dass die Frauen und die Männer gleich sind, aber dass ihre Möglichkeiten und Lebenschancen gleich sind.

Die Schule, durch Propagieren eines „angemessenen“ Geschlechtsmusters kann den negativen Einfluss, sowohl auf die Mädchen, wie auch auf die Jungen ausüben. Die Mädchen verlieren den Glauben in eigene Möglichkeiten und wählen den „für die Frauen angemessenen“ Lebensweg statt des mit ihren eigenen Aspirationen einhergehenden Weges. Dagegen bringt der Zusammenstoß mit der Wirklichkeit, den Schwierigkeiten im Abschluss der

guten Schule oder im Finden der gut bezahlten Arbeit (Ernährer der Familie) den Jungen, von denen man die Erfolge erwartet und die in der Überzeugung von der Unbegrenztheit eigener Möglichkeiten aufwachsen, die Frustrationen und die entarteten Verhalten. Die Schule erweitert den Freiheitsraum, wenn sie der Geschlechtsstereotypisierung gegenwirken wird und die Bedingungen bildet, dass die jungen, Volljährigkeit erreichenden Menschen die individuellen Konzeptionen der Genrerollen ausarbeiten können. Die bewussten, selbstständig und kritisch denkenden Menschen, die Verantwortung für persönliche Wahlen nehmen können, sind die Bedingung für die Demokratisierung des sozialen Lebens. Das Bildungssystem, indem es von den sozialisierenden Praxen weggeht, die die stereotype Einstellung zur Weiblichkeit und Männlichkeit bilden, wird seine Grundziele erfolgreicher realisieren: allseitige Entwicklung der Persönlichkeit von Schülern sowie Vorbereitung der Kinder und der Jugendlichen zum Funktionieren im erwachsenen Leben.

Die Schule, durch die Unterstützung der holistisch verstandenen Gesundheit, muss sich um die Gestaltung des Bildes eines offenen Menschen, der die stereotypen Muster der Männlichkeit und der Weiblichkeit überschreitet, der kritisch die Zusammenhanglosigkeit der Übermittlungen der nachmodernen Kultur bemerkt, kommunikativ, tolerant und bereit zur Zusammenarbeit ist, kümmern.

Zur Realisation der oben gestellten Postulate sollte sie ohne Betonung, aber mit der Akzeptanz der Geschlechtsunterschiede, und auch ohne künstliche und nicht berechnete (obwohl berechnete im Rahmen der Kultur und der heutigen Ordnung: Freimarkt-, politischen) Bewertung und Opposition gelangen. Durch die Teilnahme an der Erläuterung der Wirklichkeit sollte sie diese also nicht unter dem Gesichtspunkt der Genreschemas erklären; während der Vorbereitung zum Erfüllen der Rollen in der Gesellschaft kann sie nicht durch die Befehle der Genrerollen begrenzt sein.

Die Identität kann nicht außer der Kultur erreicht werden, deswegen geht es hier nicht um die Änderung der Tradition, der Normen oder der Werte, sondern um ihre Plastizität und Offenheit auf einen Menschen, und auch um Gestalten dieser zu den Faktoren der freien Einheitsentwicklung.



# Zwei Perspektiven

## Geschlechtsrollen der Lehrerinnen und der Lehrer

**Anna Maria Wróblewska**

**Mikołaj-Kopernik-Universität in Thorn**

Während der Arbeit bei der Organisation der Schulungen in der Diskriminierungsgegenwirkung ist mir eingefallen, die Stellungen der Lehrerinnen und der Lehrer gegenüber den Geschlechtsrollen, vor allem aus der Hinsicht auf eigene Forschungsinteressen sowie verhältnismäßige Leichtigkeit dieser Untersuchung aus der Hinsicht auf die Zugänglichkeit der Forschungsprobe, zu untersuchen.

Die Lehrer und die Lehrerinnen von meiner Forschungsprobe bevorzugen überwiegend den Partnermodell der Familien, in dem der Mann und die Frau fast die gleiche Zeit der Arbeit widmen, die beiden sich gleichsam mit dem Haus und den Kindern beschäftigen, also solchen, der das Familienleben mit der Berufsarbeit in Einklang bringt. Alle Untersuchten sind für die Anwesenheit der Frauen im öffentlichen Leben, die Mehrheit von ihnen unterstützt die Aktivitäten für die stärkere Teilnahme der Frauen im öffentlichen Leben. Jedoch gefragt nach den bestimmten Tätigkeiten, die man für das Erreichen dieses Ziels unternehmen könnte, z.B. Gesetz über minimale Sitze für Frauen in der Regierung, Verwaltung usw., stellt sich heraus, dass sie durch weniger als die Hälfte akzeptiert werden. Es geschieht so, obwohl der hohe Anteil von den Befragten die Probleme der Frauen bezüglich der Aktivität im öffentlichen Raum bemerkt, wie geringere Chancen für politische Karriere, niedrigere Einkommen oder höhere Chancen für Arbeitsverlust.

Alle Lehrer und Lehrerinnen sind nicht damit einverstanden, dass die im Vergleich zu den Männern niedrigeren Qualifikationen und Kompetenzen sowie unrichtige Veranlagung sind die Ursache dafür, dass wenige Frauen die verantwortlichen öffentlichen Funktionen erfüllen. Die Mehrheit von ihnen sieht die Ursache für diesen Tatbestand eher in der Belastung durch Hausverpflichtungen sowie Dominanz der Männer im öffentlichen Leben. Die

Ambitionen der Frauen im Zusammenhang mit dem beruflichen Aufstieg werden durch über drei Viertel von Befragten damit erläutert, dass die Frauen beweisen möchten, dass sie einen Erfolg im beruflichen Leben erzielen können und hier nicht schlimmer als andere sind sowie das Interesse an der beruflichen Arbeit haben, dagegen werden die Männer hauptsächlich durch Geld motiviert. Bezüglich der Veranlagung zu verschiedenen Berufen (mit Ausnahme des Bergmannes) haben die mehrheitlichen Befragten festgestellt, dass das Geschlecht keine Rolle spielt. Jedoch die Lehrer und die Lehrerinnen betreiben die geschlechtsbedingten Stereotypen, was sich durch die Aussagen über den Beruf Bergmann, aber auch Polizist, Masseur, Sekretärin, Krankenschwester, Putzfrau und ... Lehrerin zeigt.

Es scheint, dass das Problem der Empfindlichkeit auf die weit verstandene Diskriminierungspolitik in der polnischen Schule langsam bemerkt wird. Die Lehrer und die Lehrerinnen nehmen an den Werkstätten teil, die zur Leitung von Gleichheitsunterricht vorbereiten, benutzen die Lehrbücher mit den Szenarien über Toleranz, Gleichheit, Vielfältigkeit, teilen sich mit ihren Erfahrungen und Ideen der guten Praxis. Leider sind das eher in ihre Arbeit engagierte Einheiten, die sich für eigene Hand bemühen, die ihrer Meinung nach wichtige und notwendige Problematik in die Schule einzuleiten. Es fehlt eine systemische Förderung von der Seite der Bildungsbehörde, der Analyse von Lehrbuchinhalten bezüglich der Sprache sowie der stereotypen Gestalt Darstellung. Bestimmt sollte man auch das Betrachten der Geschlechtsrollen in die Bildungs- und Weiterbildungsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer einleiten und sie zur Aufnahme dieser Problematik in der alltäglichen Arbeit mit den Schülern und den Schülerinnen zu ermuntern.

# Wann beginnt die Geschlechtssozialisation?

## Analyse von Gebieten der Genresozialisation

**Grażyna Osak**

Lehrerin im Öffentlichen Kindergarten Nr. 29 in Stettin

Oft denken wir darüber nach, warum der Junge in eine Hysterie gerät, wenn er einen rosa Pullover anziehen hat oder im Paar mit einer Freundin zu stehen hat? Das Mädchen will nicht mit einem Jungen spielen, aber läuft sogar mit dem kleinsten Problem zur Lehrerin oder dem Erwachsenen. Woher kommen diese gewaltigen Reaktionen bei den Kindern, und bei anderen die Neigung zur Rückziehung und Unfähigkeit zum Zurechtkommen ohne Hilfe oder Akzeptanz der Erwachsenen? Warum beanspruchen die Jungen den mehrheitlichen Raum, ohne dass sie auf die „in den Ecken stehenden“ Mädchen aufmerksam werden?

Im Kindergarten gibt es die Maskulinisierungs- und Feminisierungsprozesse nicht nur in den Beziehungen zwischen den Lehrern, anderen Angestellten der Anstalt und den Kindern, aber auch in den Relationen zwischen den Gleichaltrigen. Die Kinder im Kindergartenalter wissen ausgezeichnet, welche Spielsachen für ihr Geschlecht entsprechend sind und welche Verhalten für Mädchen, und welche für die Jungen angemessen sind. Es wird auch der sog. Genreseparatismus beobachtet.

Schon die jüngsten Kinder spielen und kontaktieren sich in den Eingeschlechtsgruppen. Selten sind die Spiele der Jungen mit den Mädchen, und wenn solche Erscheinung vorkommt, dann in der Konfiguration: ein Mädchen und einige Jungen oder ein Junge in der Mädchengruppe. Gleichzeitig spielen die Jungen in den größeren Gruppen als die Mädchengruppen, beanspruchen mehr Raum, und in ihren Spielen gibt es ein Hierarchieelement, wobei die wichtige Rolle hier Aggression und physische Kraft spielt.

Irgendwelche Integration der Lehrer stößt auf den heftigen Widerstand der Kinder. Der Grund für dieses Verhalten können manche Praxen der Kindergartenlehrer sein, die darin bestehen, dass die gleichaltrigen Gruppen in die Jungen und die Mädchen geteilt wer-

den. Im offiziellen Diskurs der Lehrer erfüllt die Geschlechtsdifferenzierung organisatorische Funktionen: ermöglicht schnelle Teilung in Gruppen, diszipliniert Kinder und hilft Ordnung zu bewahren. Den erwähnten Praxen folgt jedoch die Stellung des Geschlechtes als einer binaren Kategorie, und das bedeutet, dass die Kinder einen Zwang zur Identifizierung und Lokalisierung in der sozialen Struktur der Gruppe spüren - entweder als Mädchen oder als Jungen. Keine andere Option ist möglich. Solche Situation verursacht die Reproduktion des bestimmten Geschlechtsregimes. Wilchins kennzeichnet ihn durch Annahme von fünf Regeln: es gibt nur zwei Kästen; (2) jeder muss in einem Kasten sein; (3) es gibt keinen Zwischenraum; (4) man kann nicht den Kasten wechseln; (5) man kann nicht den Kasten wählen. Zusammen mit der Vergeschlechtigung der gleichaltrigen Gruppe sind diese Kinder, die sich auf das Gebiet des Gegengeschlechts zu treten wagen, auf die Stigmatisierung ausgesetzt, weil sie sich anders verhalten. Die Teilungen in die Geschlechtsgruppen basieren auch auf den Stereotypen bezüglich der Mädchen und der Jungen sowie widerspiegeln die vorhandenen Hierarchien zwischen den Frauen und den Männern. Die hier genannten Aktivitäten der Lehrer tragen, oft unabsichtlich, zum Verstärken der Grenzen zwischen den Geschlechtern bei.

Die Vertiefung der Geschlechtsstereotypen durch die gleichaltrigen Gruppen, die Bücher für die Jüngsten, die Schulbücher und Media vervollständigen diese Wirkung. Wir wachsen in der jeweiligen Kultur auf, wir kennen keine anderen Verhaltensmuster, unsere Eltern, Großeltern verhielten sich ähnlich, und wir ahmen die traditionelle Welt nach. Später werden wir zu den Lehrern und überweisen unseren Schützlingen das, was wir im Laufe unserer persönlichen Sozialisation feststellten.

# Schicksal von Dinosauriern

## Männlichkeit als ein Relikt und eine Falle

Michał Sokolski

Stettiner Universität

Der Begriff von „Krise der Männlichkeit“ wurde populär sowohl in den humanistischen Wissenschaften, wie auch in der Ratgeber-Literatur sowie vielgelesenen illustrierten Schriften. Wie immer in solchen Situationen ist ein breit eingesetzter Begriff mit einer Reihe von nichtidentischen Inhalten verbunden.

Erstens ist jede Krise eine beunruhigende und unerwünschte Abweichung vom günstigen und normalen Zustand. Für Beschreibung der Krise muss man zuerst eine Situation als Krisenlage bewerten, also nicht normal: davon erfolgt, dass im Begriff der Krise sowohl der beschreibende, wie auch der normative Inhalt enthalten ist. Zum anderen, weil in der Krisenlage die gültige gesellschaftliche Ordnung und (oder) naturelle Ordnung bedroht wird, kann die Krise sowohl die Einheiten, die Institutionen, wie auch die ganzen Gesellschaften bedrohen. Der Ausbruch der Krisenlage folgt normalerweise die Aufnahme der vorbeugenden Aktivitäten – der Krise kann man und soll man entgegenwirken. Drittens kann man in einigen Krisenformen dafür sein, dass die dafür verantwortlichen Gruppen, Einheiten und Institutionen oder wenigstens die Nutznießer des neuen (Krise- oder Nachkrise-) Sachverhaltes genannt werden. Endlich viertens kann man die Hilfe und die Genugtuung für die durch die Krise benachteiligten Gruppen und Einheiten verlangen.

Das alles verursacht, dass jeder soziale Wandel vom Standpunkt einiger Gruppen, Institutionen und Einheiten für die Krise gehalten werden kann: alles hängt davon ab, welcher Zustand von wem für normal, naturell, richtig und günstig gehalten wird. Dem folgt die nächste wichtige Konsequenz – die Situation kann nur durch potentielle Beschädigte für Krisenlage gehalten werden, sie kann nicht objektiv bewertet werden. Überdies kann der Statut der Opfer in bestimmten Bedingungen rentabel sein: davon wissen z.B. die Arbeitgeber und ihre Organisationen, die ein Bild des durch absurdes Arbeitsrecht benachteiligten Unternehmers kreieren, wissen die Tabakkonzerne, die das Recht ihrer Kunden zum Rauch-

vergiften wehren. Doch ist „die Krise in der Tabakindustrie“ auch eine Krise.

Nicht anders gibt es mit der „Krise der Männlichkeit“, die vom Standpunkt der beschädigten Gruppen gesehen wird: von diesem Standpunkt möchte ich mich eindeutig distanzieren. Es weckt keinen Zweifel, dass der Modell der Männlichkeit als zusammengesetzter Komplex von kulturellen Mustern in den letzten Jahrzehnten den weitgehenden Wandlungen unterliegen hat. Die bestimmten Muster haben in den neuen Bedingungen den Vorzug der „Natürlichkeit“ und der Adäquatheit verloren, gleichzeitig haben aber den humanistischen Vorzug gewonnen; das bedeutet jedoch nicht, dass wir mit der Krise der Männlichkeit *tout court* zu tun haben. Wenn wir die Krise der Männlichkeit ernst betrachten möchten – und nicht als Versuch einer moralischen Panik – soll man das beschriebene Phänomen in den breiteren Kontext der kulturellen Wandlungen einschreiben.

Ich habe entschieden, zwei Analysen zusammenzustellen, die diese Bedingung erfüllen: Beschreibung des kulturellen Musters der gleichläufigen Liebe, die durch Anthony Giddens in der Arbeit *Wandlungen der Intimität* dargestellt wurden sowie das Bild der Männlichkeit als einer sozialen Falle, das im Buch *Krise der Männlichkeit in der modernen Kultur* von Zbyszko Melosik dargestellt wurde. In den beiden Konzeptionen haben wir mit der Beschreibung von ähnlichen Tatsachen zu tun, wobei sie anders bewertet werden, dem wiederum andere praktische Direktiven folgen.

Gemäß der Konzeption von Giddens gibt es keine „Krise der Männlichkeit“ – wir haben jedoch mit der übergreifenden Transformation der Sitten mit großem emanzipatorischem Potential zu tun.

Im Licht der Konzeption von Melosik ist die Krise der Männlichkeit nur Anzeichen einer breiteren Krise der Rationalität, angesichts deren ist die eigentlich noch nicht geformte Einheit ganz kraftlos. Die Bildungsinstitutionen können jedoch – und sollten – ihr eine zumutbare Hilfe leisten.

# Weggefallen und abwesend

## Geschlechtsrollen in polnischen Schulbüchern

**Sabina Czajkowska-Prokop**

**Germanistin, Lehrerkollegium für Fremdsprachen in Breslau**

Die Gestaltung der Genreidentifizierung beginnt von den ersten Lebenstagen als Ergebnis der Interaktion einer Einheit mit der Umgebung sowie inneren Regulationsmechanismen. Die sozialisierenden Faktoren mit der stärksten Wirkung sind: Familie, gleichaltrige Gruppen, Literatur, Massenmedien und Schule. Wie Mazurkiewicz schreibt, der junge Mensch, der seine Bildung auf der Etappe der Oberschule abschließt, verbrachte mit den Lehrern ungefähr dreizehn tausend Stunden – mehr als mit den Eltern und den Gleichaltrigen. In dieser Zeit nimmt die Schule den riesigen Einfluss auf den Prozess der Gestaltung von Geschlechtsrollen. Die Muster der Weiblichkeit und der Männlichkeit liefern vor allem die Lehrbücher, die Organisation der Arbeit und des Raumes in der Schule sowie Verhalten der Lehrerinnen und der Lehrer gegenüber den Schülerinnen und den Schülern.

Es könnte scheinen, dass das Geschlecht der Schüler keine größere Bedeutung hat: offizielle Bildungsprogramme in der polnischen Schule sind gleich für beide Geschlechter; sind in der Anlehnung um die konstitutionellen Aufzeichnung über die Gleichheit der Bürger konstruiert. In den Bildungszielen unterstreicht man die Subjektivität der Schüler sowie die notwendige Entwicklung solcher Stellungen, wie: Toleranz und Offenheit auf Andersartigkeit, Gleichheit (darunter der Frauen und der Männer), Achtung und Demokratie.

Inzwischen zeigt die Analyse des tatsächlichen Funktionierens der Schule sowie der durch sie gestellten Stellungen, dass die angenommenen Bildungsziele nicht realisiert werden. Wie Dorota Pankowska unterstreicht, in den Lehrbüchern und den Lernprogrammen werden fast vollständig die Inhalte über andere Rassen, Kulturen, Religionen, einige europäische Länder (wie Albanien, Portugal und Ungarn), Literatur und Kunst außer des Westeuropas ausgelassen, und wenn die schon erwähnt werden, dann im Kon-

text der exotischen Merkwürdigkeiten, Versklavung und des Bedrängnissen, womit die die Stereotypen über Unbeholfenheit und Schwäche der Rassen, Nationalitäten oder der Kulturen intensivieren.

Auch werden die Muster der Männlichkeit und der Weiblichkeit unredlich, und oft nicht wahr dargestellt. Das alles ist jedoch nicht in den offiziellen Bildungsprogrammen enthalten, sondern erscheint außer der Didaktik und ist die Widerspiegelung vom u.a. umgangssprachlichem Wissen, der herrschenden sozialkulturellen Ordnung, der herrschenden Vorurteilen.

Die Darstellungsweise der Bilder der Weiblichkeit und der Männlichkeit in den Lehrbüchern hat natürlich bestimmte Folgen. Die Frauen benutzen nicht ihre Möglichkeiten und Fähigkeiten, wählen den stereotypen Weg der beruflichen Entwicklung. Den Jungen bringt man bei, dass sie besser sind, riesige Möglichkeiten haben, dass die Welt ihnen offen steht - und das Leben verifiziert schnell diese Anschauungen, was die Frustrationen, Gefühl des Unrechtes, der Enttäuschung verursacht, manchmal zum Selbstmord oder der Gewalt führt. Die Bilder der Frauen und der Männer, die in den Lehrbüchern dargestellt werden, sind nicht realistisch, weil sie nicht die Wirklichkeit widerspiegeln, aber an die Stereotypen stützen. Notwendig sind als die Aktivitäten, die der Umwandlung der in den Lehrbüchern dargestellten Geschlechtsmustern dienen.

Im Zusammenhang mit der im Schuljahr 2009/2010 eingeleiteten neuen Programmbasis entstand die Notwendigkeit, neue Lehrbücher zu schreiben oder die Ausgeber mussten sich um den Eintrag von vorhandenen Lehrbüchern in die Liste von Materialien, die zum Schulgebrauch zugelassen sind, bewerben. Also vielleicht auch Polen wartet eine Gruppe von Expertinnen und Experten ab, die von der Nichtzulassung der Lehrbücher, die stereotyp die Geschlechtsrollen der Frauen und der Männer zeigen, zum Schulgebrauch entscheiden werden.



# Androzentrismus in der polonistischen Edukation

## Erwägungen über die Lehrbücher und die MEN-Kulturtexte für Gymnasium

Sabina Waleria Świtała

Breslauer Universität

Dieser Text zielt auf die Darstellung der Ergebnisse einer sprachlichen Analyse, die innerhalb von den Gymnasiumlehrbüchern zur polnischen Sprache durchgeführt wurde. Der ausführlichen Untersuchung wurden die Wendungen, die an die Lehrlinge gerichtet werden, die Anweisungen und die Erläuterungstexte in den Büchern für Schülerinnen und Schüler unterzogen. Es wurde auch die Abwesenheit des Prinzips *gender balance* in der Auswahl der Kulturtexte für die 3. edukative Etappe berührt. Die Arbeit wird durch die Ergebnisse einer Umfrage vervollständigt, die unter 90 Personen im gymnasialen Alter durchgeführt wurde.

In 2005 wurde die Publikation von Małgorzata Karwatowska und Jolanta Szpyra-Kozłowska unter dem Titel *Geschlechtslinguistik. Sie und er in der polnischen Sprache. (Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim)* veröffentlicht. Die Autorinnen haben in einem der Abschnitte „ausgewählte polnische Schulbücher (...) hinsichtlich der sprachlichen Unsichtbarkeit der Frauen“ betrachtet (M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Geschlechtslinguistik. Sie und er in der polnischen Sprache*, Lublin 2005). Sie haben festgestellt, dass in jedem untersuchten Lehrbuch stoßt der Leser auf das Phänomen dieser Unsichtbarkeit. Sie haben unterstrichen, dass es im verschiedenen Grad und der Intensität vorkommt. Wie soll man damit zu recht kommen?

Es weckt keine Zweifelhaften, dass eine Reform notwendig ist. Die fehlende *gender balance* stört auch Gymnasialisten. Unten gibt es einige der Antworten auf die Frage von der Umfrage, „Hättest du etwas in der Auswahl der im Unterricht benutzten Texte geändert? Wenn ja, dann was?“:

- Ich möchte, dass die Zahl von schreibenden Frauen und Männern ähnlich wird. Dass es mehr Frauenwerke gibt, weil ich mich für den Stil der Fraueninhalte interessiere“.
- „Es gefällt mir nicht, weil es gleich sein sollte“.
- „Besser, wenn es gleich wird“.
- „Nein. Das Geschlecht hat für mich keine größere Bedeutung, ich möchte, dass die Zahl von Werken beider Geschlechter im Unterricht ausgeglichen wird“.

- „Meiner Meinung nach ist das Diskrimination. Obwohl es mir scheint, dass die Männer mehr Bücher als die Frauen schreiben (...)“.
- „Das gefällt mir nicht, es soll mehr Frauen in unserer Edukation ausgewählt werden, weil wir viele polnische Künstler haben, von denen wir nichts wissen“.
- „Ich denke, dass das Geschlecht für die Empfindlichkeit des Menschen nicht ausschlaggebend ist, die Werke von Frauen und Männern qualifiziere ich gleich, obwohl ich meine, dass wir zu wenig von der Frauenkünstlern sprechen und vielleicht etwas verlieren. Ich würde gern mehr Werke der Künstlerinnen kennen gelernt“.
- „Ich möchte, dass mehr Texte von der Hand der Frauen bearbeitet wird. Sie sind so gut wie diese der Männer, aber sind unterschätzt“.
- „Die Frauen sind unterschätzt. Ich hoffe, dass es ändert“.
- „Das stört mich etwas. Es sollte gleich sein. Und weil es mehr Texte von Männern gibt, denken alle, dass die Männer bessere Schriftsteller sind“.
- „Das gefällt mir sehr nicht, weil ich sowohl die Weltanschauung von Frauen vom Anbeginn an kennen möchte.“
- „Im Verzeichnis der Lektüren gibt es zu wenig Bücher, die durch die Frauen geschrieben wurden“.

Die zitierten Aussagen beinhalten viel Wahrheit und sind ausreichende Ursache dafür, damit über die Auswahl der MEN-Texte, aber auch Texte außer des schulischen Lektürekansons, die durch die Lehrerinnen und Lehrer als zusätzliche Literatur empfohlen wird, nachgedacht wird.

Auf der Basis des untersuchten Stoffes wird das Phänomen der Geschlechtsdiskriminierung, mittelbaren Diskriminierung, unbewussten Diskriminierung sichtbar, die ihre Quellen in der gesellschaftlichen und kulturellen Praxis haben, die eine Ungleichheitssituation schaffen. Beachten wir, dass man jeder Erscheinung der Diskriminierung vorbeugen muss. Am besten ist es, diese Prävention in der Schule zu beginnen.

# Die Frau träumt von großer Küche

## Stereotypen von Geschlechtsrollen im Lehrprozess der deutschen Sprache

**Sylwia Rapacka**

**Institut für Germanistik an der Lodzer Universität**

Die Kenntnis der Fremdsprachen ist heute die unentbehrliche Fähigkeit, deswegen schreibt sie sich in das Bildungssystem als festes und unerlässliches Element ein. Durch das Bildungssystem versteht man die Teilnehmer des didaktischen Prozesses, d.h. Lehrer mit ihrer Kompetenzen, Arbeitsmethoden und Schüler mit ihren Bedürfnissen, Möglichkeiten und Motivation zum Lernen, sowie die Bildungsinhalte und Lernumgebung. Alle diese Elemente müssen miteinander wirken und gesellschaftlich genannte Ziele realisieren, die die Gesellschaft durch das effektives Funktionieren des gesamten Systems erreichen will. So verstandenes Bildungssystem sollte einen offenen Charakter haben, mit der Entwicklung der Wissenschaft und der gesellschaftlichen Entwicklung evaluieren sowie im Zusammenwirken und der Verbindung mit dem Erziehungssystem funktionieren.

Das in den Lehrbüchern für Deutsch (als Fremdsprache) kreierte Stereotyp der weiblichen und der männlichen Rolle wird vor allem durch die eindeutige Zuteilung von Aufgaben, Pflichten und Aktivitätsformen jedes Geschlechtes verfestigt.

Die Gestalt der Frau in den Lehrbüchern ist eine Person, die emotionell die Familienmitglieder unterstützt. In allen Beschreibungen werden ihre Charakterzüge, aber nicht Fähigkeiten und berufliche Qualifikationen dargestellt. Die Frauen sind üblich lieb, nett, hilfreich, gut. Und träumen sie von großer Küche.

Wenn die Jungen die Freizeit verbringen, dann am Computer. Der Computer und der Sport sind die häufigsten Hobbys der dargestellten jungenhaften und männlichen Gestalten. Unter ihren Träumen sieht man auch Stereotypen: die Jungen träumen vom Beruf des Sportlers oder des Ingenieurs, die Männer vom großen Haus mit der Garage.

Trotz vieler Umwandlungen in der Edukation und eingeleiteten Reformen, die der Erhöhung der Lernqualität dienen, aber auch das Eliminieren der Geschlechtsstereotypen dienen – die Lehrbücher, darunter auch diese für Deutsch, zeigen immerhin dasselbe Bild der Frauen und der Männer, bieten denselben oder ähnlichen persönlichen Muster in den Gestalten der Lehrbuchprotagonisten, der durch das stereotype Betrachtung der weiblichen und männlichen Rollen in der Gesellschaft bedingt wird.

Die Aufgabe des Deutschlehrers, der die Lehrbücher mit solchen Vorurteilen benutzt, ist den Inhalt mit anderen Stoffen zu ergänzen und das Problem mit den Schülern zu besprechen, damit die richtige soziale Stellung ausgebildet wird. Für den Lehrer/die Lehrerin der Fremdsprache ist das eine schwere Aufgabe, weil sich er/sie mit den Stereotypen des eigenen und fremdsprachigen Kulturgebietes auseinandersetzen muss. Während der Sensibilisierung der Schüler auf die Gleichheit der Kulturgeschlechter muss er vieler Unterschiede im Betrachten der Rollen von Frauen und Männern im Land der Zielsprache und im eigenen Land bewusst sein.

Im Lehrprozess der Fremdsprache soll man die Rolle des Lehrers unterstreichen, der sich als der Veranstalter des Bildungsprozesses und der Erziehung durch die ausgezeichneten Sprachkompetenzen, pädagogisches, soziales Wissen sowie durch Kulturwissen legitimieren sollte. Deswegen nur bewusster und entsprechend zum Beruf vorbereiteter Lehrer/Lehrerin, der nicht nur die Funktion einer Wissen überweisenden Person erfüllt, aber auch der Erziehers/der Erzieherin, wird imstande, die Lernenden auf die moderne Betrachtung der gender-Frage, gleichberechtigtes Behandeln der Frauen und der Männer in der Gesellschaft trotz der stereotypen Muster und Geschlechtsrollen, die im Edukationsprozess übermittelt werden, zu sensibilisieren.

# Geschlecht der Lehrbücher

## Darstellungsweise des Geschlechts in den modernen Lehrbüchern für Polnisch als Fremdsprache

Magdalena Kobus, Anna Szyntor-Bykowska

Stettiner Universität

Das Ziel unseres Textes ist es die Fragen zu berühren, die mit dem Geschlecht in den modernen Lehrbüchern zum Lehren der polnischen Sprache als der Fremdsprache verbunden sind. Die vorgenommene Analyse stellt dar, auf welche Art und Weise die weiblichen und männlichen Gestalten konstruiert werden. Es wurde die Anwesenheit von schweren Themen analysiert, wie Diskriminierung hinsichtlich des Geschlechts, die Teilnahme der Frauen an der Politik, Scheidungen oder Einsamkeit von Wahl. Im theoretischen Teil fanden sich die Bemerkungen bezüglich der Kategorie der Weiblichkeit – es wurden u.a. verschiedene Methoden für Definierung dieser Kategorie dargestellt. Im weiteren Teil wurden die konkreten Beispiele für Darstellen der weiblichen und männlichen Gestalten in den Lehrbüchern für Polnisch als Fremdsprache von der Serie *Hurra!!! Po polsku* gezeigt. Die ausgewogenen Beispiele beweisen, dass die besprochene Serie nicht frei von den stereotypen Aufnahmen ist, und in der grammatischen Schicht die männlichen Formen überwiegend sind.

Die Serie *Hurra!!! Po polsku* ist die erste, ganzheitliche Bearbeitung zum Lehren des Polnischen als der Fremdsprache. Sie besteht aus: Studentenbuch, Arbeitsbuch und Lehrerbuch mit den methodischen Hinweisen sowie Kommunikationsspiele. Aus der Hinsicht auf die Klarheit der Ausführung wählten wir nur einige Elemente von genannten Lehrbüchern. Die Menge von Aufgaben und Übungen, die das Betrachten des Geschlechtes in der modernen Welt beeinflusst, ist wirklich imponierend und zeugt davon, dass die Autorinnen dieser Serie bewusst diese Thematik unterstrichen haben und das Geschlechtsproblem als ein Bestandteil der Weltanschauung und der Kultur der modernen Polen erfassten.

Das attraktive Layout und die Anwendung der modernsten Lehrtechniken und -methoden verursachen, dass sich die Lehrbücher *Hurra!!!* sowohl unter den Lernenden wie auch den Lektoren einer großen Popularität erfreuen.

Das unzweifelhafte Vorteil der Lehrbücher von der Serie *Hurra!!!* ist Anwendung von Artikeln und Schriften, die reale Kopien der wahren Texte sind. Hier meinen wir die Texte von Gesetzen und Rechtsverordnungen. Und so im Abschnitt *Polityka? To mnie nie interesuje* im Fragment der Aussage des Leaders der Grünen Partie lesen wir, dass: „Die Ökologen werden um den Schutz und die Unterstützung der traditionellen Landwirtschaft kämpfen, die Feministen um die Frauenrechte, die Organisationen der Menschenrechte um die Rechte für die Flüchtlingen – aber alle verbindet eines. Immer ist das der Schutz der schwachen Seite“, und im Inhalt vom Teil unter dem Titel *Mam do tego prawo!* wird das Fragment des Art. 33 der Verfassung der Republik Polen zitiert: „Die Frau und der Mann in der Republik Polen haben die gleichen Rechte im familiären, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Leben“.

Sogar die Serie der Lehrbücher *Hurra!!!*, die moderne und auf die Probleme der heutigen Gesellschaft offene Serie, ist nicht frei von stereotypen Beschreibungen der Wirklichkeit. Die Auswahl der Quellentexte, und sogar die bestimmten grammatischen Formen können verursachen, dass die Studenten-Ausländer durch die Sprache das verformte Bild der polnischen Gesellschaft unbewusst automatisch übernehmen. Die Verantwortung dafür liegt auf den Rücken der Lektoren, die in der Arbeit mit den Lehrbuchstoffen eine Exzerption und bewusste Umgestaltung der stereotypen Inhalte vornehmen sollten.

Die im Text vorgenommene Thematik ist in unserer Bewertung sehr wichtig, weil die Lehrbücher für Ausländer sowohl die Quelle des Wissens von der Sprache sind, wie auch ein Stoff sind, die die Kulturinhalte übermittelt sowie das Bild des Polens und der Polen in ihren Augen gestaltet. Das entscheidende Kriterium für die Wahl der Lehrbücher für die Analyse war ihre Aktualität und die Popularität unter den Lektoren des Polnischen als der Fremdsprache.

# Gesichte der Fraulichkeit

## Einstellungen der weiblichen Jugendlichen angesichts eigener Körperlichkeit

**Anna Babicka-Wirkus**

**Stettiner Universität**

Der Körper war seit unvordenklichen Zeiten ein wesentliches Element des Einheitslebens. Die Menschen zeigen verschiedene Stellungen ihm gegenüber, abhängig von der Kultur und der Epoche. Mary Douglas ist der Meinung, dass der menschliche Körper das sichtbarste Bild des gesellschaftlichen Systems darstellt, in dem er funktioniert. Dieses Bild kann innerhalb einer Gesellschaft aus der Hinsicht auf die in der gesellschaftlichen Struktur beanspruchte Position verschieden sein. Das Aussehen zeugt auch vom Status der Einheit. Deswegen ist das Thema des Körpers so wesentlich für moderne soziologische, pädagogische und psychologische Untersuchungen.

In der postmodernen Epoche ist der menschliche Körper das wesentliche Kapital des Menschen, und kann auch zu seinem Gefängnis werden. Zur Zeit haben wir bezüglich des Körpers mit einem Paradox zu tun, das sich auf sein Betrachten bezieht. Einerseits wird er glorifiziert, andererseits wurde er zum Gegenstand, das sich durch permanente Unvollkommenheit kennzeichnet. Der Körper ist, wie Jürgen Habermas feststellen könnte, „ein nicht abgeschlossenes Projekt“, das die ständigen Aufmerksamkeit und die Hingabe erfordert. Er wurde der unreinen Physiologie beraubt und ausschließlich zur ästhetischen Ebene zurückgeführt. Er wurde zum Gegenstand des narzisstischen Kultus, dessen federführende Motiven, nach Jean Baudrillard, Schönheit und Erotismus sind.

In der modernen Kultur ist der Körper ein Zentrum des menschlichen Lebens. Weil die Menschen unter seinem Gesichtspunkt betrachtet werden, werfen die damit verbundenen Behandlungen den Rhythmus der alltäglichen Existenz der Einheit oft auf. Die Identität des Menschen ist auf die Oberfläche des Körpers gelegen. Er wird zu einem Text, in den sich immer neuere Wissensformen und neue Bedeutungen

einschreiben. Der Körper wird heute permanent konstruiert und rekonstruiert.

Der Körper ist auch ein Maßstab der Weiblichkeit; die Frau wird stereotyp mit der Natur identifiziert, deswegen war und ist ihr Körper ein Objekt, durch dieses die Frau betrachtet wird. Am Rand soll man bemerken, dass heute auch der männliche Körper von seinem Besitzer zeugt und sein Aussehen so wesentlich wie das Aussehen des weiblichen Körpers ist. Der weibliche Körper ist jedoch weiterhin auf den stärkeren Schönheitsdruck als der männliche Körper ausgesetzt. Deswegen scheint es wesentlich zu sein, die Einstellungen der modernen Jugendlichen angesichts ihrem Körper zu analysieren.

Den jungen Frauen werden von der Kindheit an die Fähigkeiten der permanenten Kontrolle des eigenen Körpers beigebracht, damit der gewünschte Effekt als die schöne Apparition gewonnen wird. Ihrer Meinung nach müssen sie attraktiv „in den Augen der anderen sein“, und erst später kommen die weiteren Merkmale, wie zum Beispiel: Wissen oder spezifische Fähigkeiten hinzu. Das Wissen davon, was unter dem Begriff „schön zu sein“ steckt, erwerben die jungen Frauen zu Hause, in der Schule oder durch die Medien. So gestalten Sie die Einstellungen angesichts des eigenen Körpers als des grundsätzlichen Maßstabes der Weiblichkeit.

Aus den Untersuchungen von Lucyna Kopiciewicz erfolgt, dass die Weiblichkeit in Polen auf vier Weisen betrachtet wird. Die Weiblichkeit wird betrachtet als: attraktives Aussehen, Bemuttern, Geheimnis und Natürlichkeit. Wesentlich ist es, dass die entscheidende Mehrheit von Befragten ihre Weiblichkeit zur attraktiven Apparition zurückführt. Das Aussehen wird als operatives Kapital gesehen, dass zum Erreichen der strategischen Ziele auf der öffentlichen Ebene benutzt wird. Die Frauen bilden ihr äußeres Bild vor allem für Männer.