

MACIEJ  
SOKOŁOWSKI-ZGID

WIZERUNKI  
KOBIECOŚCI  
I MĘSKOŚCI  
W PODRĘCZNIKACH  
EDUKACJI  
WCZESNOSZKOLNEJ



**Wizerunki kobiecości i męskości  
w podręcznikach  
edukacji wczesnoszkolnej**



**Maciej Sokółowski-Zgid**

**Wizerunki kobiecości i męskości  
w podręcznikach  
edukacji wczesnoszkolnej**



**Poznań 2021**

Copyright by:  
Maciej Sokolowski-Zgid

Copyright by:  
Wydawnictwo Rys

Recenzja:  
dr hab. Janina Świrko, prof. Politechniki Koszalińskiej

Projekt okładki:  
Wydawnictwo Rys

Korekta:  
Sebastian Surendra

## **Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość, t. 13**

Wydanie I  
Poznań 2021

**ISBN 978-83-66666-65-8**

**ISSN 2082-8667**

**DOI 10.48226/978-83-66666-65-8**

Wydanie:



Wydawnictwo Rys  
ul. Kolejowa 41  
62-070 Dąbrówka  
tel. 600 44 55 80  
e-mail: [tomasz.paluszynski@wydawnictworys.com](mailto:tomasz.paluszynski@wydawnictworys.com)  
[www.wydawnictworys.com](http://www.wydawnictworys.com)

# Spis treści

Wstęp .....	7
Rozdział I.	
Podręcznik szkolny jako przedmiot zainteresowania nauk o edukacji .....	13
1.1. Miejsce i rola podręcznika w edukacji – możliwe kierunki badań .....	14
1.2. Podręcznik edukacji wczesnoszkolnej w kontekście przemian oświatowych w Polsce... ..	19
Rozdział II.	
Perspektywa pedagogiki rodzaju w edukacji i badaniach nad podręcznikiem szkolnym ...	31
2.1. Kobiecość i męskość – między esencjalistycznym a konstrukcjonistycznym sposobem ujmowania kategorii płci i rodzaju.....	33
2.2. Wychowawcze konteksty płci kulturowej – <i>doing/undoing gender</i> .....	43
2.3. Obraz podręczników edukacji wczesnoszkolnej w badaniach wykorzystujących perspektywę rodzajową .....	50
2.4. Sprawiedliwość rodzajowa w edukacji .....	61
Rozdział III.	
Perspektywa metodologiczna oraz założenia analityczne badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej .....	67
3.1. Konceptualizacja badania wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej .....	67
3.2. Paradigmatyczne umiejscowienie badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w książkach szkolnych edukacji wczesnoszkolnej .....	73
3.3. Tekstualność podręcznika – językowy i ikoniczny wymiar wizerunków kobiecości i męskości.....	78
3.4. Analiza tekstu książki szkolnej w podejściu hermeneutycznym .....	86
3.5. Strategia badawcza i etapy analizy wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej .....	91
Rozdział IV.	
Konstruowanie wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej – od analizy hermeneutycznej do projektu narzędzia analizy książek szkolnych wczesnej edukacji w kontekście sprawiedliwości rodzajowej .....	97
4.1. Kategoria wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej jako rezultat hermeneutycznej analizy wybranych książek szkolnych.....	98
4.2. Wizerunki kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej – wyniki analizy hermeneutycznej wybranych książek szkolnych.....	98
Rozdział V.	
Instrumentarium analizy rodzajowej i pracy nad sprawiedliwym rodzajowo podręcznikiem edukacji wczesnoszkolnej .....	163
5.1. Wybrane instrumenty rodzajowej analizy podręczników szkolnych i innych materiałów edukacyjnych.....	164

5.2. Projekt narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości .....	170
5.3. W stronę sprawiedliwego rodzajowo podręcznika edukacji wczesnoszkolnej – zalecenia dla autorek_rów i recenzetek_tów .....	204
Zakończenie .....	215
Bibliografia .....	217
Literatura .....	217
Akty prawne .....	224
Podręczniki z badań zewnętrznych (wg serii i klas) .....	225
Podręczniki użyte do badań własnych.....	227



## Wstęp

Podjęcie przeze mnie badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej jest wynikiem z jednej strony przekonania o konieczności włączania kategorii rodzaju do rozważań nad edukacją, a z drugiej – dostrzeżenia potrzeby kontynuowania prac badawczych, które na polu pedagogiki rodzaju rozwijane są przez polskie\_ich pedagożki\_gów<sup>1</sup>. Za szczególnie ważne uznają analizy dotyczące podręczników szkolnych. Płynące z nich wnioski przyczyniają się do poszerzenia krytycznej wiedzy o treściach książek szkolnych, a także do wzmożenia zainteresowania miejscem i rolą podręcznika w edukacji rodzajowej<sup>2</sup>. Przed wszystkim jednak pokazują, że podręczniki nie są wolne od stereotypów płciowych, co wobec faktu powszechności ich użycia może stanowić istotny czynnik sprzyjający powstawaniu i utrwalaniu nierówności między kobietami a mężczyznami. Dzięki analizom tego obszaru rzeczywistości otwiera się też możliwość przyjrzenia się relacjom między kobiecością a męskością we współczesnym społeczeństwie. Funkcjonują one w ramach kultury patriarchalnej, w którą z definicji wpisana jest niesymetryczność rodzajowa, jednak zarówno w skali globalnej, jak i lokalnie mogą one przybierać różną formę, a także ulegać przemianom<sup>3</sup>. Ronald Inglehart i Pippa Norris w pracy *Wzbie-*

<sup>1</sup> Staram się unikać używania form językowych, które mogłyby przyczyniać się do dyskryminacji ze względu na płeć. W tej sprawie brak jest jednoznacznych wskazówek Rady Języka Polskiego. Zaznacza ona, w stanowisku w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów, że tego rodzaju kwestie nie powinny być przedmiotem regulacji prawnych. Wskazuje jednocześnie na problematyczność tworzenia form żeńskich, min. na potencjalne nacechowanie potocznością (np. profesor-ka) bądź sugerowanie małości desygnatu (np. premierka) (Cf. Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów, [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow) [5.05.2016]). Dbając jednak o równościowy charakter tekstu, będę starała się, tam, gdzie jest to możliwe i wskazane, stosować formy żeńskie. W przypadkach, kiedy moje słowa dotyczyć będą zarówno kobiet, jak i mężczyzn, zastosuję formę zapisu, którą zaproponowała Agnieszka Weseli w artykule UFA TO TAO. Opisuje ona w nim, jakim językiem posługuje się UFA (otwarta, kobieco-queerowa centra kulturalno-społeczna, działająca na zasadach niehierarchicznych, prowadzona przez wolontariuszki\_szy): „UFA nie mówi jak wszyscy. Nie stosuje powszechnie używanych męskich form wyrazów, ale nie stosuje też wyłącznie żeńskich ani nie ucieka się do zapisu z ukośnikiem („uczestnicy/uczestniczki”). Zdecydowała się na wykorzystanie podkreślnika: „uczestniczki\_cy bawiły\_ili się”. Najpierw pojawia się końcówka formy żeńskiej, która podkreśla odrzucenie uniwersalności męskiego podmiotu, potem końcówka formy męskiej. Pozioma linia między nimi pozostawia miejsce na całe spektrum możliwości między i poza tymi biegunami. Powstaje słowo z wyborem na końcu, z niedopowiedzeniem, przygotowane na każdą płeć i tożsamość” (A. Weseli, UFA to TAO, [http://interalia.org.pl/pl/artykuly/2010\\_5/04\\_ufa\\_to\\_tao.htm](http://interalia.org.pl/pl/artykuly/2010_5/04_ufa_to_tao.htm) [5.05.2015]).

<sup>2</sup> Szerzej badania te omawiam w rozdziale drugim, odnosząc się do najnowszych badań nad podręcznikami edukacji wczesnoszkolnej podjętych w ramach projektu *Gender w podręcznikach* oraz tekstach opartych na badaniach Doroty Pankowskiej.

<sup>3</sup> Według Maggie Humm, autorki ważnego opracowania *Słownik teorii feminizmu*, patriarchat jest systemem „(...) władzy i dominacji mężczyzn nad kobietami, będący – za pośrednictwem swoich instytucji społ., ekon. i polit. – źródłem opresji kobiet. Niezależnie od konkretnej hist. formy

*rajca fala* wskazują na ogólnoswiatowy wzrost równouprawnienia, który wiąże się z rozwojem społecznym na poziomie ekonomicznym i kulturowym. Zauważają oni, że sztywny podział ról płciowych charakterystyczny jest dla społeczeństw agrarnych, a wraz ze wzrostem industrializacji ulega on rozluźnieniu na rzecz modelu względnie egalitarnego w społeczeństwach postindustrialnych. Poparcie dla równości kobiet i mężczyzn zwiększa się także wraz ze wzrostem wykształcenia społeczeństwa oraz spadkiem jego religijności (choć jak zauważają autorki, większy wpływ na wzrost równouprawnienia od stopnia religijności ma rodzaj wyznawanej religii)<sup>4</sup>. Z jednej strony mamy więc do czynienia z ogólnoswiatową tendencją wzrostu równouprawnienia sprzęgniętego ze zmianą społeczną na poziomie ekonomicznym i kulturowym, z drugiej jednak istnieje szereg czynników, które decydują o wzmocnieniu tradycyjnego podziału ról i zachowaniu relacji między kobietami a mężczyznami opartej na nierówności. Występują one w społeczeństwach mniej zamożnych, kulturowo zorientowanych na restrykcyjną religijność. W skali lokalnej zauważalne są również zwroty w rozwoju równouprawnienia, co ma związek głównie z czynnikami politycznymi: wprowadzaniem restrykcyjnego prawa regulującego sprawy obyczajowe i związane z kontrolą urodzeń. W wyniku tego dostrzegalne są duże różnice między krajami europejskimi, na tle których Polska nadal hołduje tradycyjnemu modelowi relacji międzypłciowych.

---

społeczeństwa patriarchalnego (...) zawsze równocześnie funkcjonuje w nim system kulturowego różnicowania płci (sex-gender system) oraz system ekon. dyskryminacji kobiet. Fundamentem i źródłem siły p[atryarchatu] jest to, że mężczyźni mają szerszy dostęp do materialnych i psych. gratyfikacji oferowanych przez struktury władzy polit., w rodzinie i poza domem. P[atryarchat] odgrywa zarazem rolę pośrednika, przez co kontroluje i ogranicza dostęp innych grup do środków sprawowania władzy” (cf. M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, Wydawnictwo Semper, Warszawa 1993, s. 158). Jak zauważa Humm, niektóre autorki feministyczne nie uważają patriarchy za zjawisko uniwersalne. Wymienia tu m.in. Michelle Rosaldo, która jest przeciwna oddzielaniu idei patriarchy od konkretnych społecznych praktyk sprawowania władzy nad kobietami przez mężczyzn. Bez względu na stanowisko w kwestii uniwersalności patriarchy, nie ulega wątpliwości, że brak symetrycznych relacji ekonomicznych i kulturowych między kobietami i mężczyznami może być opisywany przy użyciu kategorii patriarchy, ale też – bardziej szczegółowo odnoszących się do braku symetrii rodzajowej – tzw. pryzmatów rodzaju: androcentryzmu, polaryzacji rodzaju i esencjalizmu biologicznego (cf. S.L. Bem, *Męskość – kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk 2000, s. 16).

<sup>4</sup> Co ciekawe, istnieje też korelacja m.in. czynnikami rozwoju społecznego a równouprawnieniem, np. wzrostem zużycia energii oraz wzrostem przeciętnej długości życia. Autorzy, formułując wnioski swoich analiz, podkreślają także: „Analiza przeprowadzona w poszczególnych kohortach wykazała, że istnieją przewidywalne wzorce: młodsze pokolenia w społeczeństwach postindustrialnych są w swoich postawach bardziej egalitarne niż ich rodzice czy dziadkowie. Taka zmiana międzypokoleniowa jest ograniczona w społeczeństwach industrialnych, a w społeczeństwach biedniejszych, agrarnych, nic nie wskazywało na to, że w ogóle zachodzi. W poszczególnych typach społeczeństw odkryliśmy znaczące różnice między kobietami i mężczyznami, ale w społeczeństwach postindustrialnych u młodszych mężczyzn system wartości zmienił się tak jak u kobiet. Poparcie dla równości płci było też silniejsze wśród osób lepiej wykształconych, mniej religijnych, niepozostających w związku małżeńskim i o postmaterialistycznych przekonaniach. Pomimo wszystko różnica, jaka powstała między tradycyjnymi, agrarnymi a postindustrialnymi społeczeństwami, jest dużo większa niż różnica istniejąca między kobietami i mężczyznami wewnątrz tych społeczeństw” (cf. R. Inglehart, P. Norris, *Wzbierająca fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2009, s. 184-185).

Mimo tego jednak „wzbierająca fala” równouprawnienia dociera także do Polski. Obserwowanie zakresu tej zmiany możliwe jest na wielu obszarach. Z racji podejmowanej przeze mnie problematyki za interesujący w tym kontekście uważam obszar edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem podręczników szkolnych. Wizerunki kobiecości i męskości, z którymi można się w nich spotkać, są z jednej strony odbiciem stanu relacji międzypłciowych w społeczeństwie, z drugiej mają potencjał kreowania zmian w mentalności ich użytkowniczek\_ków. Są więc tekstami kultury, w których dostrzec można zmieniającą się rzeczywistość społeczną, odgrywającymi jednocześnie rolę stymulującą bądź hamującą rozwój postaw równościowych w młodym pokoleniu.

Problematyka rodzaju w edukacji jest ważna nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale także praktycznym, ponieważ skutki dyskryminujących praktyk rodzajowych dotyczą wszystkich członków i członkiń społeczeństwa. Michael Kimmel w swojej pracy poświęconej analizie współczesnych społeczeństw zachodnich przez pryzmat płci kulturowej zauważa, że doświadczamy rozmaitych praktyk rodzajowych już we wczesnym dzieciństwie, co ma potem swoją kontynuację w wieku szkolnym:

Nasze ukształtowane w oparciu o płć kulturową doświadczenia zaczynają się, zanim pójdziemy do szkoły. Zanim po raz pierwszy wejdziemy do klasy, uczymy się nie tylko alfabetu, pisania, matematyki, przyrody, nie tylko fizyki i literatury. Uczymy się – i uczymy siebie nawzajem – co to znaczy być mężczyznami i kobietami. Widzimy to też wszędzie dookoła w naszych szkołach – kto nas uczy, czego nas uczą i w jaki sposób szkoły zorganizowane są jako instytucje. Szkoły przypominają przestarzałe fabryki, a ich produktami są jednostki ukształtowane ze względu na płć kulturową. Zarówno poprzez oficjalny program nauczania – podręczniki i tym podobne – jak i poprzez równoległy „ukryty program nauczania” – nasze nieformalne interakcje z nauczycielami i innymi uczniami – stajemy się istotami ukształtowanymi ze względu na płć kulturową. (...) Przekaz, który otrzymują uczniowie – płynący zarówno z treści, jak i formy edukacji – jest następujący: kobiety i mężczyźni są różni, ale nie równi, nierówność wynika z tych różnic; taka nierówność jest zatem uzasadniona<sup>5</sup>.

Szczególnie ważne jest więc, aby podejmować badania, które mogą przyczynić się do zmiany niesprawiedliwej rzeczywistości poprzez wspieranie edukacji równościowej oraz dbałość o wyeliminowanie krzywdzących i stereotypowych treści ze szkolnej rzeczywistości każdej\_go uczennicy\_nia. Joanna Ostrouch-Kamińska we wprowadzeniu do publikacji *Przywiązanie i przekraczanie. Płć w studiach empirycznych* stwierdza:

Dotychczasowe wyniki badań (...) wskazują, że stereotypowe wyobrażenia nagromadzone wokół płci bardzo powoli się zmieniają w ciągu ostatnich lat, zatem dalsze eksploracje w tym obszarze mogą odgrywać ważną rolę w procesie zmian społecznych i kulturowych, których doświadcza polskie społeczeństwo<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> M. Kimmel, *Spoleczeństwo genderowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 238.

<sup>6</sup> J. Ostrouch, *Wprowadzenie*, [w:] eadem (red.), *Przywiązanie i przekraczanie. Płć w studiach empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006, s. 7.

Działania na polu nauki mogą przyczynić się do zintensyfikowania pozytywnej zmiany społecznej, ale istotne jest, aby wyniki badań prowadzonych z perspektywy rodzajowej w jak największym stopniu wykorzystywać w działaniach praktycznych, zmierzających do rozwiązywania realnych problemów związanych z negatywnym wpływem stereotypów na wszystkie\_kich uczestniczki\_ków życia społecznego. W dziedzinie edukacji ważny jest podręcznik szkolny, który powinien sprzyjać budowaniu równości i sprawiedliwości rodzajowej<sup>7</sup>. Potrzebę taką zauważa Mariola Chomczyńska-Rubacha, która twierdzi, że korzystanie z podręczników nierespektujących zasady równości płci ma poważne konsekwencje:

Po pierwsze, podręczniki wzmacniają nierówności społeczne ze względu na płeć. Po drugie, osoby dyskryminowane w tych podręcznikach mają obniżone poczucie własnej wartości, nie wierzą w swoje siły. Po trzecie, połowa nominalnych odbiorców podręczników jest w nich nieobecna, co wpływa na spadek ich osiągnięć (...). Po czwarte, następuje pokoleniowa reprodukcja statusu płci dyskryminowanej, co służy zwrótnie uzasadnieniu słuszności tej dyskryminacji (...)<sup>8</sup>.

Podjęcie przeze mnie badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej wynika więc nie tylko z chęci lepszego poznania tego obszaru rzeczywistości edukacyjnej, ale przede wszystkim z głębokiego przekonania, że edukacja może i musi być sprawiedliwa, a uczestniczki\_cy procesów edukacyjnych mają prawo partycypować w nich na równych prawach. W kontekście podręczników szkolnych nie jest to możliwe bez zmiany systemowej, ponieważ na ostateczny kształt książki szkolnej ma wpływ szereg czynników społecznych i instytucjonalnych. Jak pisze M. Chomczyńska-Rubacha:

Treść programów nauczania i podręczników jest wypadkową interesów wielu środowisk, a często bywa, że jakiegoś dominującego politycznie środowiska. Niezależnie od tego jednak treści kojarzone z płcią są tak silnie zdeterminowane przez stereotypy, że często niezależnie od intencji autorów bywają dyskryminujące<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Postulat ten wynika z tego, że podręcznik może mieć zarówno pozytywną rolę w edukacji, jak i stanowić narzędzie utrwalania nierówności rodzajowych. Lucyna Kopciewicz szkolny podręcznik określa jako zbiór narzędzi poznawania i panowania. Powołując się na P. Bourdieu (cf. idem, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004), podkreśla, że podręcznik oprócz funkcji dydaktycznych odgrywa też dodatkową rolę: „Zadania, które spełnia podręcznik szkolny, zawierają się w następującej formule: podręcznik dostarcza osobie uczącej się kompletu narzędzi poznawczych pomocnych w rozumieniu rzeczywistości. Jednak, jak przekonuje Pierre Bourdieu, narzędzia poznawania funkcjonują również doskonale jako narzędzia panowania, jako subtelne, niewidoczne rusztowanie społeczne (władza), podtrzymujące obowiązujący kształt znaczeń i cenzurujących znaczenia alternatywne” (cf. L. Kopciewicz, *Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. Tom 1) *O projekcie. Metodologia badań, Wprowadzenie teoretyczne*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, s. 82).

<sup>8</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Możliwa jest szkoła walcząca o równość*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 271.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 272.

Mimo braku prostego rozwiązania problemu pojawiania się dyskryminujących treści w podręcznikach szkolnych ważne jest, aby podejmować próby zmiany tej niekorzystnej dla wszystkich rzeczywistości. Dlatego uważam, że obowiązkiem pedagożek i pedagogów zainteresowanych problematyką rodzaju w edukacji jest prowadzenie badań, których wyniki mogą poszerzyć wiedzę osób odpowiedzialnych za edukację w Polsce, w tym tworzenie narzędzi, które będzie można wykorzystać do krytycznej analizy edukacyjnych treści.

Wobec tych uwag mam nadzieję, że prezentowane w monografii treści stanowią będą wkład w rozwój pedagogiki rodzaju na polskim gruncie z jednej strony poprzez zaprezentowanie wyników badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 2009-2017, a z drugiej poprzez sformułowanie zaleceń mogących pomóc w tworzeniu sprawiedliwych i równościowych podręczników edukacji wczesnoszkolnej. Najważniejszym dla mnie celem, którego realizację stanowi niniejsza książka, jest przede wszystkim zaprojektowanie narzędzia do badania podręczników szkolnych, które pozwalałoby na krytyczną analizę ich zawartości ocenianą przez pryzmat sprawiedliwości rodzajowej. Podobne narzędzia, mające także zastosowanie w analizie podręczników szkolnych, funkcjonują w opracowaniach obcojęzycznych, jednak powstały one w innych realiach społeczno-kulturowych i z tego powodu nie zawsze nadają się do wykorzystania w polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

Droga do realizacji tak nakreślonych celów została przeze mnie przedstawiona w pięciu rozdziałach następujących po sobie tak, aby czytelniczka\_nik mogła\_mógł na wstępie zapoznać się z teoretycznym tłem badań oraz z prezentacją metodologicznych aspektów prowadzonych analiz, aby następnie prześledzić kroki, które doprowadziły mnie do stworzenia narzędzia analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości. W kolejnych rozdziałach książki:

- omówię miejsce i rolę podręcznika w edukacji oraz możliwe kierunki badań nad książką szkolną, skupiając się na badaniach wpisujących się w nurt pedagogiki rodzaju;
- przedstawię tło polityczno-prawne funkcjonowania podręcznika w polskiej rzeczywistości oświatowej;
- omówię najważniejsze założenia perspektywy badawczej pedagogiki rodzaju oraz zaprezentuję najważniejsze badania podręczników szkolnych prowadzone w tym nurcie na gruncie polskim;
- odniosę się szczegółowo do używanych przeze mnie kategorii kobiecości i męskości, prezentując ich esencjalistyczny i konstrukcjonistyczny sposób rozumienia;
- zarysuję najważniejsze kwestie problematyki edukacji równościowej i omówię stosowaną przeze mnie kategorię sprawiedliwości rodzajowej;
- odniosę się do hermeneutyki jako stosowanego przeze mnie podejścia w badaniu tekstu podręcznika szkolnego;
- zaprezentuję konceptualizację badania obejmującą omówienie przedmiotu badania, celów i problemów badawczych, zagadnień związanych z doбором materiału do analizy oraz jej strategią;

- przedstawię szczegółowe wyniki przeprowadzonych badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 2009-2017;
- zaprezentuję instrumentarium rodzajowej analizy podręczników szkolnych, które traktuję jako inspirację do pracy nad narzędziem własnym;
- przedstawię projekt narzędzia służącego do analizy podręczników szkolnych edukacji wczesnoszkolnej w kontekście realizowania przez nie zasady sprawiedliwości rodzajowej;
- sformułuję zalecenia i rekomendacje dla osób, które uczestniczą w procesie tworzenia książek szkolnych, które mogłyby pomóc w tworzeniu sprawiedliwych i równościowych podręczników edukacji wczesnoszkolnej.

Badaczki i badacze, zajmując się zagadnieniami związanymi z edukacyjnym charakterem praktyk rodzajowych, mogą podejmować swoje analizy, stojąc na gruncie różnych paradygmatów i podejść badawczych. Chciałbym w tym miejscu podkreślić, że z mojego punktu widzenia za istotny uważam paradygmat interpretacyjny. Jest on, jak stwierdza Mariola Chomczyńska-Rubacha, niezaangażowany politycznie, co w materii podejmowanej problematyki postrzegam jako niewątpliwą zaletę<sup>10</sup>. Oprócz tego skupia się na rozumieniu i pozwala badać rzeczywistość z perspektywy humanistycznej. Wobec licznych badań osadzających się w paradygmacie normatywnym czy krytycznym sądzę, że istnieje potrzeba badań hermeneutycznych, które, jak pisze Krystyna Ablewicz, w ramach swojej metodologii dają możliwość konstruowania i odkrywania sensu<sup>11</sup>. Hermeneutyka jest także u swoich źródeł „inspirowana tęsknotą człowieka do zrozumienia sensu jego antropologicznego przesłania”<sup>12</sup>. W moim rozumieniu jest więc szczególnie istotne, aby mierząc się z problematyką mieszczącą się w nurcie pedagogiki rodzaju, nie tracić z oczu tej ważnej dla namysłu pedagogicznego kwestii.

Książka ta powstała w oparciu o dysertację doktorską *Wizerunki kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej*, nad którą pracowałem pod kierunkiem dr. hab. Marcina Wlazły, prof. US. Jej najważniejszy element, a więc przede wszystkim projekt narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości, nie uległ zasadniczej zmianie, ponieważ stanowi on efekt prowadzonych analiz hermeneutycznych i jako taki jest integralnym elementem badania. Zmianom uległa przede wszystkim struktura tekstu, tak aby lepiej oddawał ona proces powstawania narzędzia i drogę badawczą, którą przeszedłem, zaczynając od niezbędnych analiz teoretycznych, poprzez hermeneutyczną lekturę szkolnych podręczników, kończąc na sformułowaniu zaleceń mogących pomóc w tworzeniu bardziej sprawiedliwego rodzajowo podręcznika edukacji wczesnoszkolnej.

<sup>10</sup> M. Chomczyńska-Rubacha., *Pleć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 202.

<sup>11</sup> Cf. K. Ablewicz, *Hermeneutyka-fenomenologiczna...*, op. cit., s. 24.

<sup>12</sup> Ibidem.

# Rozdział I.

## Podręcznik szkolny jako przedmiot zainteresowania nauk o edukacji

Podręcznik szkolny wykorzystuje się obecnie na wszystkich poziomach kształcenia w Polsce. Będąc mocno wrośniętym w rodzimą rzeczywistość edukacyjną, stanowi on istotny element systemu kształcenia i jest jednym z najważniejszych środków dydaktycznych funkcjonujących obok żywego nauczania<sup>13</sup>. Mocna pozycja podręcznika nie jest zjawiskiem nowym, co potwierdzają uwagi Wincentego Okonia, który ponad trzydzieści lat temu pisał o swoistej fetyszyzacji podręcznika<sup>14</sup>. Współcześnie jednak tendencja ta utrzymuje się, a rola podręcznika nie słabnie, co ma również swój wyraz w zainteresowaniu opinii publicznej jego formą i treścią,

<sup>13</sup> Zakwalifikowanie podręcznika wyłącznie jako środka dydaktycznego nie jest jednoznaczne, o tyle, że bywa on czasem w literaturze przedmiotu traktowany jako pomoc naukowa. Jednym z najważniejszych środków dydaktycznych określa go m.in. Czesław Kupisiewicz (cf. idem, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 95). Stanisław Okoń jednak w latach osiemdziesiątych poddał pod dyskusję kwestię, czy podręcznik powinien być głównym środkiem dydaktycznym, czy może jedynie pomocą naukową (dydaktyczną) (cf. idem, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 219-221). Szczególnie krytykował on sytuację, w której podręcznik zastępuje żywe nauczania lub też gdy nauczyciel całkowicie podporządkowuje proces dydaktyczny pod treści podane w podręczniku. Zajął także negatywne stanowisko wobec podręczników, które wyręczają nauczyciela w swojej pracy. Co ciekawe, prezentując taką ocenę, powołał się na głos, który w latach trzydziestych XX w. zabrał Z. Mysłakowski (cf. idem, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Księgarnia Pedagogiczna, Lwów 1936, przedruk w: Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964). Pokazuje to, że kwestia myślenia o podręczniku szkolnym w kategoriach środka dydaktycznego lub pomocy dydaktycznej nie jest problemem formalnym, a odbiciem zróżnicowanych poglądów środowiska pedagogożółców na kwestie związane z rolą podręcznika w procesie nauczania i uczenia się. W tym kontekście warto odnotować także słowa Jadwigi Hanisz, która pisze: „We współczesnej edukacji [podręcznik] pełni nie tylko funkcję środka dydaktycznego, ale wręcz jest określanym jako środek-metoda kształcenia (cf. eadem: *Podręcznik (hasło)*, w: T. Pilch i inni (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 461-462). Obecnie problem ten ma nowe oblicze w związku ze zmianami w formie podręcznika. Jak pisze A. Puszka: „We współczesnej szkole zmniejsza się popularność konwencjonalnego p[odręcznika] na rzecz p[odręcznika] »obudowanego«, multimedialnego. (...) Do obudowy p[odręcznika] zaliczamy karty pracy ucznia, zeszyty ćwiczeń, zbiory ćwiczeń, zbiory zadań, wypisy literackie, atlasy, materiały demonstracyjne, encyklopedie, filmy, przeźrocza, nagrania dźwiękowe, programy komputerowe (...), a także przewodniki metodyczne dla nauczycieli (A. Puszka: *Podręcznik (hasło)*, [w:] J. Karbowiczak (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014). Puszka dodaje też, że tak rozumiany podręcznik w cyklu kształcenia systematycznego jest nie do zastąpienia. Pogląd ten jest oczywiście dyskusyjny, ale dobrze pokazuje mocną pozycję podręcznika we współczesnej edukacji. Dodatkowo włączanie do podręcznika całej jego obudowy powoduje, że wiele jego elementów można określić jako pomoce naukowe, wykorzystywane także w procesie samokształcenia.

<sup>14</sup> Cf. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 323.

a nawet wykorzystywaniem tematu podręczników szkolnych do prowadzenia sporów o charakterze politycznym<sup>15</sup>.

Badanie wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej wymaga uprzedniego zastanowienia, jakie miejsce ma w procesie edukacji podręcznik, jaka jest jego rola jako środka dydaktycznego oraz jakie kierunki badań nad książką szkolną mogą być w związku z tym podejmowane na gruncie nauk o edukacji. Kwestie te omawiam w podrozdziale 1.1. Podrozdział 1.2 poświęcam natomiast analizie najważniejszych kwestii związanych z politycznymi i prawnymi uwarunkowaniami funkcjonowania podręcznika edukacji wczesnoszkolnej. Omówienie tej problematyki pozwoli mi na zrozumienie czynników, które zdecydowały o jego kształcie w interesującym mnie w badaniu okresie obejmującym lata 2009-2017. Analiza treści podręczników edukacji wczesnoszkolnej nie byłaby pełna bez przyjrzenia się ich funkcjonowaniu w ramach zmieniającego się systemu oświatowego oraz decyzji legislacyjnych, które zdecydowały o kształcie i zawartości książek szkolnych. Aspekt polityczno-prawny jest istotny, ponieważ to ustawodawca reguluje, w jaki sposób podręcznik funkcjonuje w systemie edukacji. Jednocześnie ważne jest także zrozumienie, jak wprowadzane zmiany odbierane były przez różne podmioty tworzące system edukacji w Polsce.

## 1.1. Miejsce i rola podręcznika w edukacji – możliwe kierunki badań

Podręcznik szkolny przeznaczony jest do „realizacji celów kształcąco-wychowawczych, których zakres i poziom treści określa program nauczania oraz zastosowanie odpowiednich strategii kształcenia”<sup>16</sup>. Sposoby rozumienia tego, czym jest podręcznik, są zróżnicowane. W wielu ujęciach występują jednak pewne elementy wspólne, pozwalające używać tego określenia wobec konkretnego rodzaju książek będących środkami dydaktycznymi. Dobrze wyraża to definicja Ryszarda Mellera, która według Jadwigi Hanisz łączy w sobie elementy innych definicji występujących w literaturze

<sup>15</sup> Podręcznik szkolny w medialnym dyskursie na temat szkoły i edukacji występuje najczęściej w kilku kontekstach, przede wszystkim politycznym i ekonomicznym. Przykładem pierwszego może być debata dotycząca kształtu tzw. podręcznika ministerialnego edukacji wczesnoszkolnej – *Naszego elementarza* oraz *Naszej Szkoły* – wprowadzanym do szkół przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od 2014 roku. Toczyła się ona wokół formy i treści elementarza, ale przede wszystkim wykorzystywana była pozamerytorycznie, w celu prowadzenia sporów ideologicznych różnych grup społecznych i partii politycznych. Kontekst ekonomiczny dotyczy z jednej strony dyskusji o rynku podręczników, w których jest on traktowany w kategoriach towarowych, a z drugiej budżetów rodziców uczennic\_niów i postulatów ich odciążenia od corocznych zakupów nowych książek szkolnych poprzez wprowadzanie rozwiązań systemowych. Ta ostatnia kwestia obok problemu nadmiernego ciężaru plecaków uczennic\_niów klas początkowych wydaje się dominować w przekazach medialnych o polskiej edukacji, stając się tematem dyżurnym, ale jednocześnie sypłającą, w mojej ocenie, tę złożoną problematykę.

<sup>16</sup> L. Preuss-Kuchta, *Z teorii i praktyki modelowych opracowań podręcznika szkolnego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 1991.



przedmiotu. Meller określa podręcznik jako specyficzną kategorię książki przeznaczoną do celów edukacyjnych, zawierającą dokładnie określony przez program nauczania zakres i poziom treści kształcenia, spełniającą zgodnie z wyznaczonymi funkcjami wymagania pedagogiczne, językowe i graficzne<sup>17</sup>. To ogólne ujęcie pozwala wskazać, które z książek mogą pełnić funkcję podręcznika, jednak nie oddaje ono różnorodności jego form, które cały czas ewoluują zarówno w warstwie merytorycznej, jak i edytorskiej. Hanisz dokonała także interesującego przeglądu, analizując sposoby definiowania podręcznika szkolnego przez Czesława Kupisiewicza, Konstantego Lecha, Tadeusza Parnowskiego i Jana Trzynadłowskiego<sup>18</sup>. Powołując się przy tym na zaproponowany przez Józefa Skrzypczaka podział, porządkuje definicje wspomnianych autorów na takie, które wyliczają zadania podręcznika (autorstwa Cz. Kupisiewicza i K. Lecha), i takie, w których zwraca się uwagę na jego cechy (autorstwa T. Parnowskiego i J. Trzynadłowskiego). Pierwszy rodzaj definicji skupia się na tym, że podręcznik powinien służyć zaznajamianiu z określoną dziedziną wiedzy, ale także porządkowaniu i utrwalaniu tych informacji, kształtowaniu określonych umiejętności i nawyków, posługiwaniu się zdobytą wiedzą w działalności praktycznej oraz w dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu dostępnych uczniom problemów<sup>19</sup>. W tego rodzaju definicjach zaakcentowana jest też rola ułatwiająca proces poznawczy uczniom, dzięki której mogą oni uwolnić się od dokonywania mechanicznych zapisów i streszczeń materiału, z którym się zaznajamiały<sup>20</sup>. W drugim rodzaju definicji akcent pada na własności podręcznika, które sprawiają, że stanowi on specyficzny rodzaj książki. Podkreślane są cechy takie jak: pełnienie celowo ukierunkowanej roli kształcącej i światopoglądowej, normatywność doboru materiału merytorycznego i jego formy, powiązany z procesem kształcenia przekaz edytorski<sup>21</sup>. Inne wymieniane atrybuty to: wyraźnie określony przedmiot oraz celowo wybrany zakres prezentowanej wiedzy, a także wykorzystanie środków mnemotechnicznych<sup>22</sup>.

Podręcznik ma w procesie dydaktycznym funkcje, których realizacja w praktyce zależna jest od stopnia rozwoju psychicznego i zasobu wiedzy uczniom. Zestawienie funkcji podręcznika szkolnego formułuje Jan Grzesiak<sup>23</sup>, według którego

<sup>17</sup> Cf. R. Meller, *Z badań nad koncepcją podręcznika „Praca-Technika”*, IKNiBO, Zielona Góra 1980, za: J. Hanisz, *Podręcznik* (hasło), [w:] T. Pilch et al. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 461-462.

<sup>18</sup> Cf. J. Hanisz, op. cit., s. 461-462.

<sup>19</sup> Cf. Cz. Kupisiewicz, *Przedmowa*, [w:] Cz. Kupisiewicz, Z. Matulka (red.), *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 5.

<sup>20</sup> Cf. K. Lech, *System nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 100-101.

<sup>21</sup> Cf. T. Parnowski, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1976, s. 9.

<sup>22</sup> Cf. J. Trzynadłowski, *Autor – Dzieło – Wydawca*, Ossolineum, Wrocław 1979, s. 181.

<sup>23</sup> Podobne określenie funkcji podręcznika szkolnego można znaleźć u Wincentego Okonia. Wymienia on funkcję informacyjną, badawczą, transformacyjną i samokształceniową (cf. idem, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 221-223). Powołuję się jednak na J. Grzesiaka, ponieważ analizuje on funkcje podręcznika w odniesieniu do kwestii kształcenia we wczesnej edukacji.

pełni on przede wszystkim funkcję motywacyjno-weryfikacyjną, transformacyjno-badawczą, ćwiczeniowo-samokształceniową oraz informacyjno-strukturyzacyjną<sup>24</sup>. Pierwsza z nich pomaga uczniom\_om w określeniu celów podejmowanych zadań oraz umożliwia kontrolę ich realizacji. Funkcja transformacyjno-badawcza wypełnia się poprzez możliwość pracy eksplorującej określony obszar rzeczywistości i dokonywania na tej podstawie uogólnień niemających charakteru potocznego. Funkcja ćwiczeniowo-samokształceniowa pomaga uczniom\_om w utrwalaniu wiedzy i kształtowaniu określonych umiejętności. Funkcja informacyjno-strukturyzacyjna daje możliwość zaznajomienia się z nowymi wiadomościami i włączenia ich do struktury wiedzy już posiadanej. Co istotne, Grzesiak zaznacza, że funkcje podręcznika w edukacji wczesnoszkolnej nie powinny mieć charakteru statycznego, gdyż waga każdej z nich zmienia się wraz z rozwojem psychospołecznym uczennicy\_nia<sup>25</sup>. Jak podkreśla Lucyna Preuss-Kuchta, poprzez określanie funkcji podręcznika, w rzeczywistości mówimy o tym, jaki powinien on być, ponieważ funkcje „(...) wyprowadzane są z teorii kształcenia, celów i treści nauczania przedmiotów, stanowią podstawę wszelkich zabiegów metodycznych warunkujących podstawę procesu dydaktycznego”<sup>26</sup>. Właśnie na tej płaszczyźnie może być on przedmiotem badań pedagogicznych skupiających się na podręczniku jako środku dydaktycznym (np. badanie adekwatności zawartych w podręczniku informacji do programu nauczania, analiza merytoryczna, analiza sposobu strukturacji wiedzy w podręczniku itd.). Możliwe są też badania odwołujące się do opinii użytkowników\_ów podręczników (zarówno uczennic\_niów, jak i nauczycielek\_li), badania eksperymentalne (polegające na analizie zmiany efektów nauczania i uczenia się spowodowanej używaniem podręcznika w porównaniu z efektami tych procesów bez jego użycia<sup>27</sup>) oraz badania jakościowe (w tym hermeneutyczne), skupiające się na zawartej w podręczniku treści<sup>28</sup>.

<sup>24</sup> Cf. J. Grzesiak, *Metodologiczne uwarunkowania modelowania podręcznika dla klas początkowych*, [w:] Z. Krzemianowski, J. Skrzypczak (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty metodologii badań podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Koszalinie, Koszalin 1986, s. 163.

<sup>25</sup> Cf. ibidem.

<sup>26</sup> L. Preuss-Kuchta, *Z teorii i praktyki...*, op. cit., s. 5.

<sup>27</sup> Cf. J. Skrzypczak, *Metody i narzędzia oceny podręczników szkolnych*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 2, s. 21.

<sup>28</sup> W tym kontekście na uwagę zasługują artykuły ukazujące się w monografiach, które sygnalizują o wielości możliwych obszarów badawczych łączących się z kategorią podręcznika szkolnego. Duża liczba współcześnie powstających wydawnictw o charakterze monograficznym, przy jednoczesnym małym ich zasięgu, wydaje się jednak ograniczać ich potencjalnie inspirujący do dyskusji i prowadzenia dalszych badań wpływ. Pojawiają się jednak głosy warte uwagi. W dziedzinie edukacji wczesnoszkolnej zasługują na nią artykuły autorstwa M. Drost-Rudnickiej (cf. eadem, *Miejsce i rola podręcznika kształcenia wczesnoszkolnego w wybranych systemach edukacyjnych*, [w:] S. Włoch (red.), *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009, oraz: eadem, *Podręcznik w procesie samokształcenia w młodszych uczniach w opiniach nauczycieli*, [w:] E. Smak, S. Włoch (red.), *Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo NOWIK, Opole 2011). W pierwszym z wymienionych artykułów autorka analizuje miejsce i rolę podręcznika wczesnej edukacji w systemach edukacyjnych funkcjonujących w przeszłości i wyko-

Złożoność uwarunkowań polityki oświatowej oraz zachodzące zmiany w płaszczyźnie społeczno-kulturowej i ich związek z funkcjonowaniem podręcznika szkolnego są ważnymi czynnikami, dla których warto podejmować nowe badania na tym polu, ale zmieniająca się rzeczywistość nie jest jedynym powodem, dla którego podręcznik powinien być ważnym przedmiotem zainteresowania pedagogicznego. Wspomina o tym Zenon Gajdzica, który zaznacza jednocześnie:

Mimo już dzisiaj powszechnej obecności podręcznika w procesie kształcenia (...), jego strukturze i funkcji w rozprawach naukowych czy opracowaniach metodycznych poświęca się niewiele miejsca. Być może spowodowane jest to bogactwem innych środków dydaktycznych wykorzystywanych w procesie kształcenia i związanych z nimi nowymi możliwościami projektowania oryginalnych metodycznie sytuacji dydaktycznych, być może także sporym wyeksploatowaniem problematyki użytkowania podręcznika w ostatnich dekadach ubiegłego wieku<sup>29</sup>.

Według Gajdzicy ponowne podejmowanie problematyki struktury podręczników, ich funkcji i sposobów użytkowania jest współcześnie ważne. Wskazuje on na kilka powodów<sup>30</sup>. Jeden z nich odwołuje się do przemian w myśleniu o nowoczesnej dydaktyce:

(...) wydaje się, że tradycyjna dydaktyka jako subdyscyplina pedagogiczna wychodzi z kryzysu, czego przykładem są opracowania uaktualniające tradycyjne ujęcia oraz ukazujące procesy kształcenia w nowych perspektywach, co nie tylko zachęca, ale wręcz wymusza nowe perspektywy dyskusji nad książką szkolną (...)<sup>31</sup>.

Kolejny powód formułowany jest przez Gajdzicę w związku z szybkimi przemianami formy książki szkolnej<sup>32</sup>:

---

rzystywanych obecnie (m.in. systemie M. Montessori, w szkołach winnetkowskich, w pedagogice R. Steinera, w koncepcji szkoły Summerhill itd.), co w mojej opinii jest ciekawym głosem wskazującym na konieczność podejmowania analiz historycznych i porównawczych oraz wykorzystywania ich w dyskusji nad rolą podręcznika we współczesnej edukacji. W drugim z wymienionych artykułów autorka przedstawia badania własne „(...) nad podręcznikiem w procesie rozwijania umiejętności samokształceniowych uczniów klas początkowych, [które] (...) miały charakter sondażu z nauczycielami klas I-III [i obejmowały] (...) 300 nauczycieli, po 150 w szkołach miejskich i wiejskich województwa opolskiego (M. Drost-Rudnicka, *Podręcznik w procesie...*, op. cit., s. 163).

<sup>29</sup> Z. Gajdzica, *Podręcznik w tradycyjnie ujętym procesie kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – na marginesie dyskusji o nowym powszechnym i jednolitym elementarzu*, „Szkoła Specjalna” 2014, nr 4 (275), s. 277.

<sup>30</sup> Z. Gajdzica przytacza te powody, odnosząc się do kontekstu podręcznika w kształceniu uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Mają one jednak wymiar szerszy i uzasadniają konieczność takich badań w kontekście kształcenia wszystkich uczennic\_ników.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 278.

<sup>32</sup> Badane mogą być różne rodzaje podręczników, a więc akademickie i szkolne (ze względu na szczebel kształcenia, na którym są używane), podręczniki dla uczennic\_ników i nauczycielek\_li (ze względu na ich adresatki\_ów), podręczniki konwencjonalne, programowane i kombinowane (ze względu na koncepcję dydaktyczną) podręczniki do kształcenia stacjonarnego w ramach instytucji szkoły i indywidualnego (ze względu na formę kształcenia), podręczniki klasyczne i e-podręczniki (ze

Coraz bogatsza oferta podręczników multimedialnych (także programów obudowujących tradycyjne podręczniki) zachęca do ich analiz, wszak bez względu na formę zewnętrzną charakteryzują się one sprecyzowaną strukturą metodyczną i spełniają określone funkcje dydaktyczne<sup>33</sup>.

W swojej argumentacji odwołuje się także do politycznych decyzji związanych z funkcjonowaniem podręcznika:

Obecnie wprowadzany jest jedyny, darmowy podręcznik dla wszystkich uczniów (...), co wzbudza spore kontrowersje (...)<sup>34</sup>.

Gajdzica stwierdza więc, opierając się na przytoczonych wyżej słowach:

W związku z tym kwestia podręcznika (jego formy, struktury, funkcji, sposobu wykorzystania) jest problemem aktualnym naukowo i ważnym metodycznie<sup>35</sup>.

Podjęcie analiz związanych z dydaktycznym wymiarem podręcznika powinno iść w parze z rozwojem badań nad treściami książki szkolnej. Mając związki z innymi elementami systemu dydaktycznego, treść podręcznika może być interesującym przedmiotem analiz w ramach badań porównawczych ideologii edukacyjnych oraz systemów oświatowych i szkolnych innych krajów<sup>36</sup>. Zawartość podręcznika nie jest bowiem

---

względem na formę publikacji) oraz podręczniki przedmiotowe lub tematyczne. Różnorodność rodzajów podręczników otwiera pole do badań, w których badaczki i badacze mogą szukać odpowiedzi na pytania o ich rolę w procesie kształcenia, pełnione funkcje, perspektywy wykorzystania w procesie edukacji i wiele innych. Podjęcie tego rodzaju analiz wobec szybkiej ewolucji formy podręcznika wydają się wręcz niezbędne. Ze względu na podjętą przeze mnie problematykę za szczególnie interesujące uważam badania nad podręcznikami edukacji wczesnoszkolnej. Skupienie się na tym konkretnym szczeblu kształcenia otwiera możliwość podejmowania działań badawczych uwzględniających współczesne urozmaicenie form podręczników wczesnej edukacji. Przykładem może być tu elementarz, który w węższej perspektywie czasowej z podręcznika przeznaczanego do nauki czytania i pisania, zaczął, po wprowadzeniu koncepcji kształcenia zintegrowanego w 1999 roku, realizować także inne, wykraczające poza pierwotne zastosowanie, zadania. Kolejne pole badań wiąże się z tendencją (obejmującą nie tylko podręczniki wczesnej edukacji) do wzbogacania ich o materiały dodatkowe, często multimedialne. Otwarte dla badaczek czy pozostają więc pytania o wpływ tych przemian na proces kształcenia, a także kontekst społeczny i naturę samej zmiany. Nasylenie treściami w formie multimedialnej i sama digitalizacja podręcznika, choć często przedstawiana przed wydawców jako rewolucyjna dla procesu kształcenia, wymaga dokładnego, naukowego przyjrzenia się i zbadania przez zajmujące się tą problematyką pedagogiki i pedagogów.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> Bardzo interesującą pozycją z zakresu historycznych badań porównawczych podręcznika szkolnego jest publikacja W.E. Marsdena, *The School Textbook: Geography, History, and Social Studies*. Jest to studium podręcznika szkolnego, w którym autor dokonuje zarówno analiz historycznych z uwzględnieniem kontekstu społecznego i geograficznego, jak i porównawczych, zestawiając doświadczenia brytyjskie z amerykańskimi (cf. idem, *The School Textbook: Geography, History, and Social Studies*, Routledge Taylor&Francis Group, London–New York 2001).

wyłącznie związana z teorią kształcenia, ale także z wieloma uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi, czyniącymi podręcznik tekstem kultury.

## 1.2. Podręcznik edukacji wczesnoszkolnej w kontekście przemian oświatowych w Polsce

Historia wprowadzanych w polskiej oświacie zmian, które wpłynęły na obecny kształt podręczników edukacji wczesnoszkolnej, nie jest prosta, a liczne decyzje legislacyjne podejmowane były pod wpływem doraźnej sytuacji politycznej, często bez odpowiedniego przygotowania i bez uwzględnienia potencjalnych trudności i problemów, które towarzyszą tego rodzaju reformom. W podrozdziale tym przedstawię założenia reformy systemu oświaty z 1999 roku oraz kolejnych zmian następujących po niej, które miały istotny wpływ na kształt pierwszego etapu edukacyjnego i na podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego w latach 2009-2017. Dla analizy treści podręczników istotne jest jednak poznanie kwestii kluczowych, które zmieniły oblicze polskiej edukacji. Szczególnie ważne są więc dla mnie te czynniki, które miały bezpośredni wpływ na kształt i rolę podręczników wykorzystywanych w jej pierwszym etapie<sup>37</sup>.

Ustrój oświaty w Polsce, jego sposób zorganizowania i działania zostały określone w ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 roku<sup>38</sup>. Była ona wielokrotnie nowelizowana, jednak największa zmiana wprowadzona została wraz z reformą ustroju szkolnego z 8 stycznia 1999 roku, która rozpoczęła etap funkcjonowania polskiej oświaty w nowym kształcie<sup>39</sup>. Zainicjowała ona, wraz z trzema innymi reformami systemowymi, poważne przemiany rzeczywistości społecznej w Polsce. Był to początek procesu przebudowy systemu oświaty, który od 1999 roku do chwili

<sup>37</sup> Badanie skupiające się na analizie treści podręczników wymaga, jak wspomniałem, odniesienia się do szerszego kontekstu, w jakim powstał podręcznik i przepisy prawne, regulujące jego kształt. Chęć zachowania odpowiednich proporcji w stosunku do innych problemów poruszanych w tekście powoduje, że kwestie te zostaną przeze mnie przedstawione w zarysie uwzględniającym zagadnienia kluczowe dla problematyki funkcjonowania podręcznika w rzeczywistości oświatowej. Z pewnością jednak każda pogłębiona analiza zmian w systemie szkolnictwa pozwala lepiej zrozumieć problematykę samego podręcznika i sprawniej analizować treści w nim zawarte. Niezwykle cenną w tej kwestii jest publikacja Bogusława Śliwerskiego, który omawia w niej problemy współczesnej edukacji w świetle zmian w polityce oświatowej w III RP. Dekonstrukcyjny charakter analiz, dostarcza krytycznego oglądu proponowanych przez politycznych decydentów zmian, dając także możliwość konfrontacji rzeczywistej realizacji polityki oświatowej z przedstawianymi opinii publicznej deklaracjami i politycznymi obietnicami (cf. B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009).

<sup>38</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [9.04.2016].

<sup>39</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r., Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. 1999 nr 12 poz. 96, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990120096> [9.04.2016].

obecnej prowadzony był przez kolejne rządy. Sama reforma i jej nowelizacje oraz związane z tym zmiany w innych ustawach i aktach wykonawczych, a także nowe rozporządzenia dotyczyły wielu aspektów funkcjonowania całego polskiego systemu edukacji, jednak część zmian odnosiła się do wczesnej edukacji, co z racji podejmowanego przeze mnie tematu interesuje mnie szczególnie.

Rok 1999 był początkiem zasadniczych zmian, ale przynosiły je także kolejne lata w związku ze stopniowym wcielaniem założeń reformy w życie oraz kolejnymi decyzjami reformowania obowiązującego prawa inicjowanymi przez resort edukacji. Przede wszystkim jednak, wraz z nastaniem roku szkolnego 1999/2000, wprowadzono koncepcję kształcenia zintegrowanego, które stało się obligatoryjne<sup>40</sup>. Jak piszą Grażyna Rura i Michał Klichowski:

Podstawową strategią edukacyjną przyjętą (...) [w koncepcji kształcenia zintegrowanego było] organizowanie procesu uczenia się poprzez zadania będące m. in. wynikiem własnej aktywności dziecka, jego ciekawości i niepokoju poznawczego (...), [wychodzenia] od potrzeb dziecka, wyzwiania u niego motywacji i chęci podejmowania zadań już na etapie przygotowywania zajęć i gromadzenia potrzebnych materiałów<sup>41</sup>.

U podstawy tej koncepcji miało leżeć przekonanie, że rzeczywistość szkolna wymaga szybkich zmian, ze względu na jej niedostosowanie do zmieniającego się świata i wynikającą z tego niewydolność systemu edukacji<sup>42</sup>. Myślenie o wczesnej

<sup>40</sup> Sama zmiana ustroju szkolnego wprowadzała zmiany w formalnym funkcjonowaniu szkolnictwa w Polsce. Jakościowe zmiany na poszczególnych etapach edukacji miały swoje źródła w zmieniających się podstawach programowych; kolejno w:

- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, Dz.U.1999.14.129, rozporządzenie z dnia 15 lutego 1999 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990140129> [10.04.2016].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U.2001.61.625, rozporządzenie z dnia 21 maja 2001 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20010610625> [10.04.2016].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U.2002.51.458, rozporządzenie z dnia 26 lutego 2002 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20020510458> [10.04.2016].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U.2009.4.17, rozporządzenie z dnia 23 grudnia 2008 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> [10.04.2016].
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U.2012.977, rozporządzenie z dnia 27 sierpnia 2012 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> [10.04.2016].

<sup>41</sup> Cf. G. Rura, M. Klichowski, *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, <http://hdl.handle.net/10593/5567> [24.04.2015], s. 35.

<sup>42</sup> Problematyka wprowadzenia i stosowania kategorii integracji w edukacji obecna była w pedagogice długo przed reformą oświaty z 1999 roku. W interesujący sposób pokazują to słowa Krystyny

edukacji zdominowała idea integracji, w której zwracano uwagę na holistyczny sposób poznawania świata przez ucznia (poprzez działanie, przyswajanie, przeżywanie, zastanawianie się i powiązywanie poznanych elementów) oraz podkreślano ważną rolę nauczycielki\_ciała i współpracy rodziców ze szkołą. W kształceniu zintegrowanym na pierwszy plan wysuwała się także indywidualizacja kształcenia, wyzwalanie twórczej aktywności oraz przygotowanie dziecka do życia dzięki zmianie akcentów z przyswajania wiedzy na nabywanie kompetencji. W kwestii organizacji czasu w szkole, koncepcja kształcenia zintegrowanego wiązała się z rezygnacją z podziału treści na przedmioty na rzecz tematów bloków i tematów dnia bliskich rzeczywistości uczennic\_niów<sup>43</sup>. Dorota Klus-Stańska i Marzena Nowicka zauważają jednak, że choć idea kształcenia zintegrowanego przyjmowana była przez wiele\_lu nauczycielek\_li entuzjastycznie, to jej funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej bardzo często było pozorne i opierało się na błędnym pojmowaniu pojęcia integracji<sup>44</sup>. Jak piszą autorki w publikacji powstałej pięć lat po zafunkcjonowaniu kształcenia zintegrowanego we wczesnej edukacji:

Termin „integracja” mogący inspirować interesującą zmianę w kształceniu, stracił moc treściową, zyskując nieograniczoną wręcz pojemność zakresową. Uśpił też świadomość, że wszystko pozostało bez zmian, dając jednocześnie niczym nieuzasadnione poczucie udziału w spektakularnej reformie polskiego nauczania początkowego. (...) [Integracja] operacjonalizowana w naiwny sposób zmienia się w nienaruszalny kanon zapisu w podręczniku, powoduje deformację celów lekcji, infantyлизację treści. Z pewnością dążenie do tego, by wiedza w umyśle uczniów miała charakter zintegrowany (...) jest godne wysiłku pedagogicznego. Jednak wiedza zintegrowana, to zupełnie coś innego, niż asocjacje wokół jednego tematu<sup>45</sup>.

---

Duraj-Nowakowej, która we wstępie do książki *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej* wymienia całą plejadę pedagogo\_w, których prace stanowiły dla niej podstawę i inspirację: „Współczesną podstawę niniejszego opracowania stanowią idee nauczania-uczenia się problemowego, funkcjonalnego i wielostronnego (W. Okoń), zintegrowanego (J. Walczyna, R. Więckowski), globalnego i problemowo-kompleksowego (B. Suchodolski), skorelowanego (J. Kulpa), dobrze znane w teorii pedagogiki, ale wciąż jeszcze w pełnych wymiarach sporadycznie stosowane w praktyce oświatowej na początkowym szczeblu edukacji. Troski o rozwijanie idei metodyki zintegrowanego (łączonego, kompleksowego) nauczania dowodzą prace takich autorów, jak Z. Krzysztosek, A. Maćkowiak, Ł. Muszyńska, H. Mystkowska i S. Wołoszyn oraz B. Suchodolski. Na gruncie polskiej pedagogiki dla pogłębienia wiedzy o integralnej edukacji wczesnoszkolnej istotny okazał się wkład takich specjalistów, jak A. Brzezińska, M. Cackowska, M. Jakowicka, M. Kwiatkowska, J. Parafiniuk-Soińska, M. Tyszkowa i B. Wilgocka-Okoń oraz R. Więckowska”. (K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 8-9).

<sup>43</sup> Cf. J. Karbowniczak, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 84.

<sup>44</sup> Cf. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 182-195.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 183.

Autorki, analizując pozory funkcjonowania kształcenia zintegrowanego we wczesnej edukacji, podkreślają także, że problem ten nie ominął materiałów edukacyjnych, w tym podręczników szkolnych<sup>46</sup>. Pod pozorem integracji bardzo często uczennice\_niowe zmuszane\_ni były\_li do pracy z materiałem, który w zasadniczej treści niewiele zmienił się w stosunku do materiału wykorzystywanego przed reformą. Badaczki zauważają też, że często zniewalał on uczennice\_niów, kierując każdą jej\_jego czynnością<sup>47</sup>. Diagnozują także, że przyczyna takiego stanu rzeczy może leżeć m.in. w pozornej łatwości tworzenia zintegrowanych treści nauczania początkowego. Autorki stwierdzają:

Każdy średnio inteligentny człowiek potrafi skomponować materiały, w których integracja treści przyrodniczych z muzycznymi, polega na śpiewaniu piosenki o ptaszkach, a treści matematycznych z plastycznymi, na zakolorowaniu pól rysunku, na których zapisano ułamki mniejsze od jedności. Trudniej jest natomiast napisać podręcznik do matematyki z przewagą problemów, zaplanować cykl zajęć opartych na działalności eksperymentalnej, sformułować nieznane dotychczas w naszej szkole propozycje tematyczne związane z bieżącymi wydarzeniami na świecie, czy zainspirować dzieci do pogłębionej analizy zagadnień społecznych<sup>48</sup>.

Integracja nie powinna być więc prostą kompilacją treści z różnych dziedzin wiedzy, a ideą, która u podstaw kształcenia stawia skupianie treści wokół problemów. To z kolei, jak twierdzą Klus-Stańska i Nowicka, ma swoją pozaadministracyjną logikę: wynika z rodzaju zagadnienia, jego struktury i niezależnych od szkoły złożonych relacji<sup>49</sup>. W kontekście podejmowanej przeze mnie problematyki jest to szczególnie istotne, bowiem refleksje autorek na temat pozoru integracji kształcenia czytane wraz z wynikami opublikowanych badań z nurtu pedagogiki rodzaju, dopełniają obraz uczennic\_niów stykających się z krzywdzącymi stereotypami rodzajowymi o brak miejsca na rozwiązywanie tego problemu w procesie kształcenia i wychowania w zreformowanej szkole<sup>50</sup>. Nie mają one\_oni też szansy na pogłębioną analizę tego rodzaju zagadnień społecznych, m.in. dlatego, że idea kształcenia zintegrowanego realizowana jest w sposób pozorny i sprowadza się do kompilacji różnych treści. Lucyna Kopciewicz sytuację taką nazywa dezintegracją genderową. Ujmuje ją „jako efekt szkolnych procesów segregacyjnych (procesów wykluczania) – tworzenia podziałów, hierarchizacji jednostek, określania różnic ich »matematycznej natury«, które w dyskursie psychologii rozwojowej znalazły silnego sojusznika”<sup>51</sup>. Fałszywe rozumienie kształcenia zintegrowanego nie tylko nie czyni ważnych społecznie kwestii

<sup>46</sup> Cf. ibidem, 191-192.

<sup>47</sup> Cf. ibidem, s. 191.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 192.

<sup>49</sup> Cf. ibidem, s. 189.

<sup>50</sup> Do badań tych szerzej odnoszę się w rozdziale trzecim i podrozdziale 2.2.

<sup>51</sup> L. Kopciewicz, „Nieracjonalna i nietwórcza, bo dziewczynka”, czyli dezintegracja genderowa jako efekt stereotypizacyjnej pracy szkoły, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, s. 225-226.



związanych z rodzajową nierównością problemem, który byłby analizowany i przepracowywany w ramach relacji wychowawczych nauczycielek\_li z uczennicami\_niami, ale sprzyja jego ignorowaniu, a tym samym wzmacnianiu istniejących nierówności<sup>52</sup>.

Problem z funkcjonowaniem kształcenia zintegrowanego ma swoje źródła także w sytuacji, w jakiej znalazły\_leżli się nauczycielki\_ele w wyniku reformy. Jak można przeczytać w ówczesnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego poświęconej pierwszemu etapowi sześcioletniej szkoły podstawowej, zajęcia edukacyjne na tym etapie „(...) prowadzi nauczyciel (nauczyciele) według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności uczniów. Nauczyciel (nauczyciele) powinni układać zajęcia w taki sposób, aby zachować ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności”<sup>53</sup>. Jak zauważają G. Rura i M. Klichowski, w udostępnionej wówczas nauczycielom ofercie szkoleń nie było praktycznie takich, które dotyczyłyby zagadnień związanych z kształceniem zintegrowanym: „(...) tematyka szkoleń dotyczyła na ogół (...) problemów związanych z realizacją nowych programów, ocenianiem uczniów, kształtowaniem kompetencji kluczowych, wykorzystaniem w pracy z uczniem dobrze już znanych, choć nadal nie w pełni rozumianych, różnych alternatywnych koncepcji”<sup>54</sup>. D. Klus-Stańska i M. Nowicka również zauważają, że uczynienie, na mocy reformy, kształcenia zintegrowanego modelem obowiązującym w polskiej rzeczywistości edu-

<sup>52</sup> Problemy polskiej szkoły po reformie nie dotyczą oczywiście jedynie zagadnienia pozornej realizacji idei integracji, wykraczając daleko poza poruszoną przeze mnie kwestię. W swoich publikacjach konsekwentnie omawiają je Dorota Klus-Stańska i Bogusław Śliwerski. D. Klus-Stańska zastanawia się nad kierunkiem zmian polskiej szkoły, odnosząc je do kontekstu społeczno-kulturowego i uwikłania w ślepe uliczki rozmaitych ideologii oświatowych (eadem, *Dokąd zmierza polska szkoła – pytanie o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] eadem (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008), ale także analizuje szczegółowo tzw. grzechy edukacji wczesnoszkolnej (unifikację treści, instrumentalizm metodyczny, orientację poprawnościową, mechanizację czynności ucznia, monologowość znaczeń, infantylizm treści, rywalizacyjny indywidualizm) mające swoje źródła w behawiorystycznym sposobie myślenia o edukacji (D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o edukacji, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna Edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006). B. Śliwerski z kolei analizuje polską rzeczywistość edukacyjną (m.in. problem autonomii szkoły, wolności nauczyciela i jego kształcenia, integracji dzieci, descholaryzacji), odnosząc je do zmian w prawie oświatowym (cf. idem, *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001), bada politykę oświatową, obnażając często jej niedostatki i prognozując jej potencjalne skutki dla polskiej szkoły. Czyni to zarówno w publikacjach naukowych (cf. idem, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015), jak i tekstach o charakterze publicystycznym (cf. idem, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012). Śliwerski bada także tzw. wyspy przetrwania i oporu edukacyjnego, które powstają jako swoiste formy oporu wobec patologii oświatowych, dających możliwość „(...) ich członkom odblokowania zdolności autokreacyjnych, zrozumienia sposobu bycia tylko i wyłącznie poprzez doświadczanie siebie samego” (cf. idem, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008).

<sup>53</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990140129>, s. 585 [10.04.2016].

<sup>54</sup> G. Rurka, M. Klichowski, *Założenia programowo-organizacyjne...*, op. cit., s. 36.

kacyjnej nie pociągnęło za sobą realnych działań strony reformującej skierowanych wobec nauczycielek\_li, które\_rzy zostały\_li pozostawione\_ieni same\_i sobie wobec konieczności pracy z nieprzystosowanymi do koncepcji kształcenia zintegrowanego podręcznikami, planami pracy, scenariuszami zajęć i konspektami<sup>55</sup>.

Zmiany w prawie oświatowym pociągające za sobą przebudowę organizacji całej oświaty w Polsce na wszystkich poziomach stanowiły istotne tło dla reformy w edukacji w klasach I-III. Wprowadzanie koncepcji kształcenia zintegrowanego i związane z tym zagubienie nauczycielek\_li, które\_rzy nie dostały\_li należytego wsparcia merytorycznego, pogłębiało atmosferę niepewności wśród wszystkich uczestniczek\_ków życia szkolnego. Ciężar odpowiedzialności spoczywający na kadrze pedagogicznej był duży, ponieważ założenia reformy akcentowały wagę nowych funkcji edukacji wczesnoszkolnej: obok opiekuńczo-wychowawczych i kształcząco-poznawczych, położono nacisk na funkcję diagnostyczno-prognostyczną i kompensacyjno-usprawniającą<sup>56</sup>. Uwydatnienie tych funkcji miało złagodzić przejście do nauczania systematycznego po trzeciej klasie szkoły podstawowej, ale także wiązało się z postulatem konieczności zmiany paradygmatu edukacyjnego. W koncepcji kształcenia zintegrowanego szkoła nie miała być głównym źródłem informacji, ale raczej miejscem, gdzie zdobyta przez uczennicę\_nia wiedza może być weryfikowana, systematyzowana i utrwalana po to, aby stanowiła podstawę do wykorzystywania jej w codziennym życiu. Dodatkowo istotny był fakt, że kształcenie zintegrowane według ustawodawcy dotyczyło systemu nauczania w klasach I-III, a system ten składa się z elementów – podmiotów uczestniczących w procesie edukacji, a więc uczennic\_niów, rodziców, nauczycielek\_li. W dialogu o kształcie edukacji nie uczestniczyły jednak w równym stopniu wszystkie podmioty. D. Klus-Stańska uważa, że dominująca rola politycznych decydentów w ustalaniu kształtu oświaty związana była jednocześnie z ich niespójnością decyzyjną, a co za tym idzie, od początku narażona na liczne trudności i często uzasadnioną krytykę<sup>57</sup>.

Reforma z 1999 roku i zmiany po niej następujące miały wpływ nie tylko na sposób funkcjonowania polskich szkół, uczennic\_niów, nauczycielek\_li i rodziców, ale także na formę podręcznika wczesnej edukacji. Wprowadzenie idei kształcenia zintegrowanego wiązało się ze zmianą myślenia o podręczniku na tym poziomie kształcenia, a jego konstrukcja musiała uwzględniać nie tylko naukę pisania i czytania, ale też elementy kształcenia matematycznego, przyrodniczego, technicznego i plastycznego. Miało to także wpływ na zmianę koncepcji podręcznika, który z formy zamkniętej (wraz z dołączonymi zeszytami ćwiczeń) ewoluował w tzw. podręcznik obudowany. Ta tendencja nie była jednak trwała, a ze względu na dużą liczbę dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników ich ostateczny kształt był bardzo różny. W debacie publicznej, w której głos zabierały osoby mogące mieć wpływ na kształt podręczników

<sup>55</sup> Cf. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, op. cit., s. 182-195.

<sup>56</sup> G. Rurka, M. Klichowski, op. cit., s. 37.

<sup>57</sup> Cf. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009, s. 49.

– pedagodzy akademicy, grono pedagogiczne, rodzice, a także politycy i przedstawiciele rynku księgarskiego – dominowały uwagi o zbyt szerokiej ofercie i związanym z tym chaosem, który dotyczył rodziców przed rozpoczęciem roku szkolnego. Wszystkie dostępne podręczniki musiały oczywiście przejść procedurę dopuszczenia do użytku szkolnego, co miało gwarantować możliwość szerokiego wyboru spośród spełniających warunki określone w kolejnych rozporządzeniach<sup>58</sup>. W praktyce jednak wiele podręczników, które przeszły pozytywną weryfikację Ministerstwa, było i jest oceniane krytycznie, co znajduje wyraz w badaniach naukowych<sup>59</sup>. Niestety, krytyczna ocena wyboru podręczników nie przekładała się zwykle na działania ze strony nauczycielek, zmierzające do rezygnacji z przygotowanych przez ministerstwo propozycji. W efekcie reformy placówki miały uprawnienia do tworzenia własnych zasad funkcjonowania. Warunkiem takiej autonomii było realizowanie podstawy programowej. Stało się więc możliwe samodzielne opracowywanie programów nauczania, ale także podręczników i zeszytów ćwiczeń oraz kart pracy. Jak jednak zauważają G. Rura i M. Klichowski, mimo że pozwalało to na samodzielność w tworzeniu programów, a nauczyciele byli zachęceni do innowacyjnego i autorskiego działania w tej kwestii, to jednak autonomia programowa została przez nauczycieli potraktowana jako możliwość wyboru podręcznika spoza ministerialnej listy<sup>60</sup>.

Od września 2009 nastąpiły ważne zmiany w kształceniu na pierwszym etapie szkoły podstawowej, które odcisnęły swój ślad w kształcie podręczników szkolnych. W nowej podstawie programowej ustawodawca zapisał, że kształcenie w klasach I-III określane będzie jako edukacja wczesnoszkolna i zalecił, aby była ona realizowana w formie kształcenia zintegrowanego, w ramach edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, muzycznej, zajęć technicznych, komputerowych i wychowania fizycznego oraz etyki. Jak piszą M. Klichowski i G. Rura:

Kształcenie na tym szczeblu edukacyjnym – zgodnie z nowym zapisem – może być realizowane w systemie lekcyjnym z wyraźnym podziałem na przedmioty, ale także może mieć charakter całościowy, oparty głównie na korelacji międzyprzedmiotowej. Kształcenie zintegrowane – rozumiane jako całościowy

<sup>58</sup> Dopuszczenie podręczników szkolnych do użytku szkolnego po reformie w 1999 odbywało się na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych (<http://monitorpolski.gov.pl/du/1999/s/14/130/1> [20.07.2016]). Kolejne przepisy regulujące procedurę dopuszczania podręczników do użytku szkolnego to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090890730> [20.07.2016]), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000752> [20.07.2016]) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000909> [20.07.2016]).

<sup>59</sup> Badania takie, odnoszące się do poruszanej w pracy problematyki, omawiam w podrozdziale 3.1.

<sup>60</sup> Cf. G. Rurka, M. Klichowski, op. cit., s. 38.

system pracy na poziomie wczesnoszkolnym – przestaje być zatem pożądanym edukacyjnym paradygmatem<sup>61</sup>.

Nazwanie pierwszego etapu edukacyjnego edukacją wczesnoszkolną, co stanowiło zmianę wobec trzech poprzednich podstaw programowych obowiązujących w latach 1999-2009, które etap ten określały kształceniem zintegrowanym, nie było jedynie zmianą kosmetyczną. Choć wejście w życie nowej podstawy programowej nie wiązało się z całkowitym odejściem od kształcenia zintegrowanego, to odmieniła ona, jak piszą M. Klichowski i G. Rura, postrzeganie preferowanych strategii pracy z najmłodszym uczniem<sup>62</sup>. W podstawie programowej z 1999 roku, po raz pierwszy wprowadzającej na I etapie edukacyjnym kształcenie zintegrowane, można przeczytać:

Szkoła w zakresie nauczania (...) zapewnia uczniom w szczególności: (...) Traktowanie wiadomości przedmiotowych, stanowiących wartość poznawczą samą w sobie, w sposób integralny, prowadzący do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie (...)<sup>63</sup>.

Integracji nauczanej wiedzy na tym etapie miało służyć m.in. wprowadzenie bloków przedmiotowych, które oznaczały „(...) zintegrowane nauczanie treści i umiejętności z różnych dziedzin wiedzy, realizowanych w toku jednolitych zajęć edukacyjnych”<sup>64</sup>. Integracji miała także sprzyjać możliwość prowadzenia przez nauczycielkę\_la zajęć, według ustalonego przez siebie planu. Początek roku 2009/2010 i nowa podstawa programowa wprowadzała podział treści nauczania. Choć zalecane było integrowanie treści kształcenia, to były one formułowane odrębnie. Oznaczało to, w porównaniu do podstawy programowej z 1999, częściowe odstępianie od integrowania treści kształcenia. Miało to także wpływ na kształt podręczników, które dostosowały się do nowego podziału na poszczególne rodzaje edukacji.

Ważnym wydarzeniem zmieniającym rzeczywistość oświatową w Polsce było opracowanie podręczników edukacji wczesnoszkolnej na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, uwzględniających podstawę programową kształcenia ogólnego określoną w rozporządzeniu z dnia 27 sierpnia 2012 r. (Dz. U. poz. 977 z późn. zm.)<sup>65</sup>. Materiały wydane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dla dyrektorów, nauczycieli i organów prowadzących szkoły informowały:

Zmiany, które zostaną wprowadzone (...) są szerokie i obejmują zarówno warunki dopuszczania podręczników do użytku szkolnego wraz z normami porządkującymi praktyki marketingowe stosowane przez podmioty dokonujące

<sup>61</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>62</sup> Cf. ibidem, s. 50-51.

<sup>63</sup> Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, Dz.U.1999.14.129, rozporządzenie z dnia 15 lutego 1999 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990140129> [10.04.2016].

<sup>64</sup> Ibidem.

<sup>65</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU2012000097> [10.04.2016].

obrotu podręcznikami, zasady wyboru podręczników i innych materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych przez nauczycieli, jak również sposoby udzielania i wydatkowania dotacji celowej z budżetu państwa na wyposażenie szkół podstawowych i gimnazjów w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe. Zmiany dotyczą także kwestii wyboru programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz ich dopuszczania do użytku w przedszkolu lub szkole<sup>66</sup>.

Najbardziej widoczna dla uczniów i uczennic zmiana polegała na wyposażeniu szkół podstawowych w podręczniki edukacji wczesnoszkolnej. Leżało to w gestii ministerstwa, przy czym zmiana miała być wdrażana, począwszy od klasy I szkoły podstawowej w 2014 roku. Podręczniki miały być własnością szkoły, a materiały ćwiczeniowe miały zostać przekazane uczennicom\_niom bez obowiązku ich zwrotu<sup>67</sup>.

Wprowadzenie podręcznika opracowanego na zlecenie ministra wywołało liczne dyskusje w mediach i komentarze opinii publicznej. Szczególnie intensywne stały się one podczas konsultacji społecznych nad treściami podręcznika dla pierwszej klasy szkoły podstawowej *Nasz elementarz* oraz wraz z początkiem roku szkolnego 2014/2015, kiedy nauczycielki\_le większości polskich szkół rozpoczęły\_li pracę w oparciu o ministerialny podręcznik. W tym kontekście ważny jest raport Najwyższej Izby Kontroli opublikowany 12 stycznia 2016 roku. Jego twórczynie\_cy wskazują w nim na problemy związane z krótkim – w stosunku do zmian w prawie oświatowym – czasem, w jakim powstawał podręcznik:

Udzielenie zamówienia na opracowanie tekstu autorskiego wybranych części podręcznika „Nasz elementarz” (...) nastąpiło trzy dni przed wejściem w życie przepisu (...) upoważniającego Ministra do podejmowania takich działań (...). Recenzenci, współpracujący z autorami podręcznika, nie otrzymali jego koncepcji merytorycznej zawierającej rozkład treści nauczania w poszczególnych częściach. Z tego powodu niektórzy z nich wskazywali na trudności w określeniu kluczowych celów i treści nauczania (mapy treści), poruszanych problemów społecznych i zakresu ich rozszerzania w kolejnych częściach podręcznika<sup>68</sup>.

<sup>66</sup> Podręczniki i materiały edukacyjne. Zmiany od roku szkolnego 2014/2015, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 2, <https://naszelementarz.men.gov.pl/category/dla-nauczycieli/materiały-informacyjne> [11.04.2016].

<sup>67</sup> Miało to związek z wejściem w życie „ustaw podręcznikowych”: „(...) ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2014 r., poz. 811, ze zm.), która zapewniła (...) uczniom objętym obowiązkiem szkolnym (uczniom szkół podstawowych i gimnazjów) dostęp do bezpłatnych podręczników oraz innych materiałów edukacyjnych i ćwiczeniowych. Ustawa ta jest zwana również „dużą ustawą podręcznikową” w odróżnieniu od „małej ustawy podręcznikowej” – ustawy z dnia 21 lutego 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 2014 r., poz. 290), która umożliwiła ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania zlecenie opracowania i wydania podręcznika lub jego części. Przepisy te weszły w życie 22 marca 2014 r.” (*Dostępność podręczników szkolnych, Raport Najwyższej Izby Kontroli z 1.12.2016*, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/14/025/KNO/> [9.04.2016], s. 4).

<sup>68</sup> *Dostępność podręczników szkolnych, Raport Najwyższej Izby Kontroli z 1.12.2016*, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/14/025/KNO/> [9.04.2016], s. 9.

Głównym celem raportu NIK była ocena systemu zapewniania uczniom dostępu do podręczników szkolnych, a poruszone zostały w nim m.in. kwestie wyposażenia szkół w bezpłatny podręcznik edukacji wczesnoszkolnej *Nasz elementarz*, jego wpływu na metody kształcenia i metody pracy nauczycielek\_li oraz ich opinii na temat elementarza<sup>69</sup>. W raporcie przeczytać można dane ukazujące powszechność użycia ministerialnego podręcznika w klasach pierwszych:

Wyniki badania kwestionariuszowego przeprowadzonego przez NIK w 6.796 publicznych szkołach podstawowych na terenie całego kraju potwierdziły, że prawie wszyscy uczniowie klas pierwszych bezpłatnie otrzymali wydany przez Ministra Edukacji Narodowej podręcznik „Nasz elementarz” (99,8%). Niewielki odsetek uczniów (ok. 0,2%), zamiast „Naszego elementarza”, otrzymał podręcznik innego wydawcy z zakresu edukacji wczesnoszkolnej lub inne materiały edukacyjne<sup>70</sup>.

Interesujące są także wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycielek\_li, które wskazują na w większości pozytywny bądź neutralny stosunek do pracy z podręcznikiem. Najwyższa Izba Kontroli uznała to za jeden z pozytywnych aspektów funkcjonowania nowego podręcznika w polskiej rzeczywistości oświatowej:

(...) Prawie 40% ankietowanych nauczycieli wyraziło opinię, że podręcznik wydany przez Ministra Edukacji Narodowej ma pozytywny wpływ na proces kształcenia w szkołach i stosowane przez nich metody pracy dydaktycznej. Natomiast połowa ankietowanych (51%) wskazała, że jest on neutralny (...) Tylko 6,9% nauczycieli określiło ten wpływ jako negatywny<sup>71</sup>.

Według raportu ocena nauczycieli pracujący z podręcznikiem *Nasz elementarz* plasowała się między 3 a 4 w skali pięciostopniowej:

Najwyżej ocenili oni jego czteroczęściową strukturę (4,29), zastosowaną w nim kolorystykę (4,21) oraz grafikę (4,01), a najniżej – połączenie matematycznych i polonistycznych treści nauczania w jednym podręczniku (3,16), możliwości zróżnicowania aktywności i treści podejmowanych przez dzieci (3,17) oraz możliwości doboru treści nauczania do potrzeb edukacyjnych uczniów (3,18)<sup>72</sup>.

Nauczycielki\_ele w badaniu przeprowadzonym dla potrzeb raportu pytani byli też o opinie dotyczące formy i treści podręcznika. Jako najważniejsze zalety wskazywali „przykłady interesujących doświadczeń przyrodniczych i prac plastyczno-technicznych (...), bezpłatne udostępnienie (...) oraz odpowiednią wielkość czcionki, interesujące zdjęcia, obrazki i ilustracje (...). Część nauczycieli pozytywnie oceniła tematykę dotyczącą tolerancji, niepełnosprawności, integracji oraz bezpieczeństwa

<sup>69</sup> Cf. ibidem, passim.

<sup>70</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>71</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>72</sup> Ibidem, s. 14.

(...)”<sup>73</sup>. Wśród wad wymienili natomiast „(...) złą jakość jego wykonania i niską trwałość (...), nieodpowiednie tempo i kolejność wprowadzania liter, głosek, dwuznaków oraz podziału na sylaby (...) małą ilość treści matematycznych (...), a także za trudne, obszerne teksty do czytania, brak tekstów literackich i wierszy (...)”<sup>74</sup>. Pozytywną ocenę nauczycielek\_li dotyczącą problematyki tolerancji potwierdzają badania w projekcie *Gender w podręcznikach*, które omawiam w podrozdziale 2.3.

Przyglądając się zmianom wprowadzanym w polskiej oświacie, które miały wpływ na kształt podręczników szkolnych edukacji wczesnoszkolnej, można odnieść wrażenie, że reformatorom najbardziej zależało na szybkim wprowadzaniu swoich pomysłów w życie, z pominięciem refleksji nad skutkami często nieprzemyślanych i niedopracowanych reform. Było to zwykle motywowane względami politycznymi, a skutkowało niestety mniejszą dbałością o szczegóły oraz nastawieniem na efekty, bez przewidywania długofalowych skutków uchwalanych przepisów. Pośpiech i niedostateczne przygotowanie autorek\_rów podręczników, recenzetek\_tów, nauczycielek\_li i uczennic\_niów na zmiany powodowały liczne problemy i w rezultacie odbijało się to często na zawartości książek szkolnych. Do 2009 roku wszystkie proponowane i wdrażane zmiany programowe nie naruszały jednak zasadniczych założeń reformy z 1999<sup>75</sup>. Nowy rok szkolny 2009/2010 przyniósł największą zmianę w podstawie programowej i częściowe odejście od kształcenia zintegrowanego. Interesujący mnie w badaniu okres zamyka koniec roku szkolnego 2016/2017. W wyniku podjętych przez minister Annę Zalewską decyzji wraz z początkiem roku szkolnego 2017/2018 mamy do czynienia z nową rzeczywistością oświatową i nową podstawą programową, która znalazła swoje odbicie w kształcie i zawartości podręczników szkolnych edukacji wczesnoszkolnej.

---

<sup>73</sup> Ibidem.

<sup>74</sup> Ibidem.

<sup>75</sup> W 2007 roku po uformowaniu się nowego rządu minister Katarzyna Hall podkreślała konieczność wprowadzania zmian w oświacie, ale miały być one kontynuacją reform rozpoczętych przez Mirosława Handkego (jej kadencja cechowała się najwyższą od czasów ministra Handkego zmianowością oświaty). Przez kolejne lata, bazując na zreorganizowanej strukturze oświaty, skupiano się jednak raczej na zmianach programowych. Dopiero minister Anna Zalewska swoimi działaniami odeszła od reformy Handkego, co symbolicznie wyrażone zostało realizacją postulatu likwidacji gimnazjów.





## Rozdział II.

### Perspektywa pedagogiki rodzaju w edukacji i badaniach nad podręcznikiem szkolnym

Badanie treści podręczników szkolnych przy wykorzystaniu kategorii płci społeczno-kulturowej wiąże się z koniecznością dookreślenia perspektywy teoretycznej, dzięki której możliwe jest umiejscowienie prowadzonych analizy nie tylko w ramach szeroko rozumianych *gender studies*, ale także na gruncie nauk o edukacji. Ze względu na specyfikę podejmowanej przeze mnie problematyki perspektywą, który pozwala mi na osadzenie moich badań, jest pedagogika rodzaju. Jest ona nurtem badań, który kwestie związane z edukacyjnym charakterem praktyk rodzajowych włącza do namysłu pedagogicznego. Zdaniem Marioli Chomczyńskiej-Rubachy, autorki tej koncepcji, pedagogikę rodzaju „najbardziej interesują rozwojowe skutki zidentyfikowanych praktyk rodzajowych w działalności edukacyjnej”<sup>76</sup>. Badając (...) skutki praktyk rodzajowych dla rozwoju ludzi poddanych nieformalnym, ale przede wszystkim formalnym oddziaływaniom edukacyjnym (...), [pedagogika rodzaju próbuje więc odpowiedzieć na pytania]:

- Jakie są scenariusze rozwojowe uczniów i uczennic w zależności od różnych konfiguracji wpływów rodzajowych?
- Jaką funkcję w kulturowym wytwarzaniu znaczeń związanych z płcią pełni sama edukacja?
- Jak edukacja modyfikuje wpływy socjalizacyjne ze względu na cele związane z rozwojem uczniów i uczennic i czy robi to ze względu na te cele?<sup>77</sup>.

Pytania te wyznaczają obszar zainteresowania pedagogiki rodzaju, ale, jak twierdzi Chomczyńska-Rubacha, dopiero próby interpretacji ujawnianych w badaniach zjawisk nadają im naukowy sens i jako takie są wartościowe dla pedagogiki. Wyjaśnianie w ramach uprawiania pedagogiki rodzaju, może sięgać z jednej strony po socjologiczne analizy z zakresu *gender studies*, z drugiej natomiast po teorię feministyczną, skupiającą się na społecznych różnicach w sytuacji kobiet i mężczyzn. Z mojej perspektywy badawczej za szczególnie istotne w interpretacji uznaję te kategorie, które mogą ujawniać źródła i charakter praktyk rodzajowych wpływających na rozwój człowieka poprzez procesy edukacyjne. Uważam także, że zadanie pedagogiki rodzaju nie może polegać jedynie na ujawnianiu praktyk rodzajowych w edukacji i na diagnozowaniu zastanej rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy płci społeczno-kulturowej, ale także (a może przede wszystkim) na szukaniu rozwiązań służących zniwelowaniu ich negatywnego wpływu na proces budowania tożsamości człowieka (w tym tożsamości rodzajowej) i na relacje społeczne uczestniczek i ków życia społecznego.

Zarówno w pedagogice rodzaju, jak i w moim badaniu rodzaj jest kategorią podstawową, dlatego za konieczne uważam przyjrzenie się pojęciu płci społeczno-kulturowej

<sup>76</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkola...*, op. cit., s. 8.

<sup>77</sup> Ibidem, s. 7.

w różnych jej ujęciach. Pozwala mi to na świadome i pozbawione uprzedzeń posługiwanie się kategoriami kobiecości i męskości. Odniesienie ich do kwestii tożsamości rodzajowej człowieka umożliwia mi z kolei myślenie o kobiecości i męskości, jako o konstruktach, które w realny sposób oddziałują na funkcjonowanie w społeczeństwie jednostek pełniących określone role płciowe. Kwestie te omawiam w podrozdziale 2.1, przybliżając esencjalistyczne i konstruktywistyczne sposoby rozumienia kategorii kobiecości i męskości.

W podrozdziale 2.2 odnoszę się do kwestii związanych z wychowawczym kontekstem praktyk rodzajowych. Pedagogiczne spojrzenie na problematykę wytwarzania płci kulturowej (*doing gender*) jest możliwe dzięki rozwojowi pedagogiki rodzaju, która, jak wskazuje Mariola Chomczyńska-Rubacha, związana jest z badawczą wrażliwością na problematykę płci kulturowej w procesach edukacyjnych. O jej rozwoju decydują badania poszerzające wiedzę pedagogiczną o zagadnienia dotyczące rozwojowych skutków praktyk rodzajowych<sup>78</sup>. Za szczególnie istotne w tym kontekście uważam więc odniesienie się do modeli wychowania zróżnicowanych ze względu na ich rozwojowe skutki dla jednostki. Problematyka ta jest istotna, ponieważ podjęcie przeze mnie badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach szkolnych wymaga odniesienia się do szerokiego kontekstu edukacyjnego, wykraczającego poza rzeczywistość szkolną i obejmującego problematykę wychowawczą. Podręczniki edukacji wczesnoszkolnej często pokazują bohaterki ról w relacjach wychowawczych, odniesienie się do różnych modeli wychowania w kontekście rodzaju będzie więc pomocne w interpretowaniu zawartości podręczników edukacji wczesnoszkolnej.

Również analizy treści podręczników szkolnych wykorzystujące perspektywę rodzajową są konsekwencją rozwoju zainteresowania problematyką płci w naukach społecznych. Badania wykorzystujące kontekst rodzaju są coraz częściej podejmowane także na gruncie edukacji, a wiele z nich dotyczy kwestii wychowawczych, rozwojowych czy oświatowych. Wśród nich ważne miejsce zajmują analizy podręczników szkolnych. Formułowane na ich podstawie wnioski zawierają zwykle zalecenia dotyczące konieczności rozwoju badań nad tą problematyką, ale przede wszystkim podkreślają konieczność działania na rzecz rozwiązywania zdiagnozowanych w podręcznikowej rzeczywistości problemów. W podrozdziale 2.3 przytaczam i omawiam najważniejsze według mnie badania, które z jednej strony pokazują różnorodność płaszczyzn, na których wykorzystywać można pedagogikę rodzaju w analizie treści książek szkolnych, a z drugiej, poprzez ujawnienie problemów, stanowią ważny sygnał do pracy nad zmianą niesprawiedliwych rodzajowo podręczników.

We wnioskach z badań należących do nurtu pedagogiki rodzaju podkreślana jest konieczność działania na rzecz zmiany sytuacji społecznie niesprawiedliwych w odniesieniu do kwestii płci kulturowej. Zmiany te powinny odbywać się na wielu poziomach, ale niewątpliwie muszą one wiązać się z działaniami o charakterze edukacyjnym. W podrozdziale 2.4, podejmując zagadnienie sprawiedliwości rodzajowej, omawiam problematykę edukacji równościowej, która jest działaniem zmierzającym do zmiany negatywnego stanu rzeczy w zakresie niesprawiedliwych praktyk rodzajowych.

<sup>78</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 7.

## 2.1. Kobiecość i męskość – między esencjalistycznym a konstrukcjonistycznym sposobem ujmowania kategorii płci i rodzaju

Płeć nie odnosi się jedynie do biologicznych aspektów funkcjonowania człowieka, ale rozciąga się także na jego działanie w świecie społecznym. Biologiczny aspekt płci – *sex* – określa fizyczne różnice między ludźmi. Mają one charakter obserwowalny, jednak część z nich możliwa jest do zauważenia jedynie dzięki genetycznym badaniom nad organizmem ludzkim. Aspekt społeczno-kulturowy płci określa się z kolei jako *gender* czy też płeć kulturowa (społeczno-kulturowa) lub rodzaj. Terminy te opisują „ukształtowany przez kulturę zespół atrybutów i zachowań przydanych kobiecie lub mężczyźnie”<sup>79</sup>, przy czym kultura ma tu szerokie znaczenie, odnoszące się także do instytucji politycznych i norm prawnych obowiązujących w społeczeństwie. Definiowanie płci w wymiarze *sex* – *gender* nie wyczerpuje jednak wszystkich jej aspektów, które można spotkać w literaturze przedmiotu. Poszerzenie płci biologicznej o szczegółowe aspekty medyczne pozwala mówić o płci genetycznej – zależnej od układu chromosomów, płci hormonalnej – odnoszącej się do dominacji hormonów męskich lub żeńskich i w końcu o płci gonadalnej – określanej przez obecność męskich bądź żeńskich narządów rozrodczych. Podobnie płeć kulturowa może zostać pogłębiona o aspekt zachowań ludzkich (tzw. płeć behawioralna) bądź o aspekt przeżyć wewnętrznych, związanych z tożsamością płciową (płeć psychiczna)<sup>80</sup>.

Oddzielenie aspektu społeczno-kulturowego płci od jej biologicznego wymiaru dało w konsekwencji możliwość podważenia argumentów o wrodzonym charakterze cech psychicznych mężczyzn i kobiet. Ważne badania antropologiczne prowadziła w tym obszarze Margaret Mead<sup>81</sup>. Wykazała ona, że osobowościowe cechy definiowane w kulturze zachodniej jako męskie lub kobiece nie zawsze odpowiadają definicjom męskości i kobiecości w innych społeczeństwach. Według Mead, sposób postrzegania tego, co męskie i kobiece, jest zdeterminowany kulturowo, a odmienne cechy charakteru mogły wiązać się z innym podziałem pracy. Warto jednak pamiętać, że samo rozróżnienie na płeć biologiczną i społeczno-kulturową jest przedmiotem krytyki. S.J. Yanagisako i J.F. Collier uważają podtrzymywanie rozróżnienia na *sex* i *gender* za bezzasadne, ponieważ różne kultury konstruują także swoje specyficzne rozumienie rozrodczości i płci biologicznej, co czyni płeć jako taką konstruktem kulturowym<sup>82</sup>. Opozycja *sex* – *gender* miała swoje znaczenie w historii myśli o seksualności człowieka. Pierwszy raz pojawiała się w pracy Roberta J. Stollera<sup>83</sup>, który w swoich badaniach doszedł do wniosku, że najczęściej toż-

<sup>79</sup> M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, op. cit., s. 164.

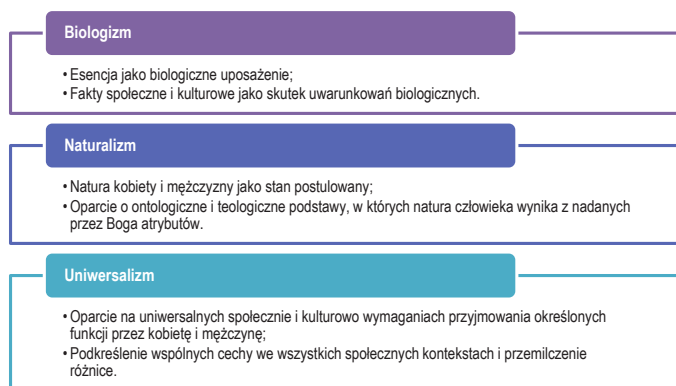
<sup>80</sup> Cf. J. Sieradzan, *Ile płci ma człowiek, czyli o zamazanych granicach między płciami*, „Albo/Albo. Androgynia. Miłość” 2009, nr 2-3, s. 108.

<sup>81</sup> Cf. M. Mead, *Trzy studia. Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

<sup>82</sup> Cf. S.J. Yanagisako, J.F. Collier, *The Mode of Reproduction in Anthropology*, [w:] D.L. Rhode (red.), *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*, Yale University Press, New Haven 1990, s. 131-141.

<sup>83</sup> Jak zwraca uwagę Ewa Hyży, podobną koncepcję można znaleźć u Margaret Mead w jej pracy *Płeć i temperament w trzech społeczeństwach pierwotnych z 1935 roku* (cf. eadem, *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Universitas, Kraków 2010, s. 57).

samość męska i żeńska idzie w parze z płcią biologiczną, jednak komponent psychiczny nie jest całkowicie zdeterminowany biologią, może bowiem stać się tak, że wpływy psychologiczne i kulturowe zaowocują tożsamością odmienną od płci biologicznej<sup>84</sup>. Jak pisze Ewa Hyży, szereg feministek wykorzystało publikacje Stollera i zawarte w niej tezy jako podstawę dla własnych poglądów. Były to m.in.: Kate Millet, Germaine Greer, Anne Oakley, Gayle Robin i Nancy Chodorow<sup>85</sup>. Pogląd, jakoby płeć biologiczna w dużym stopniu determinowała tożsamość płciową, był formą esencjalizmu (mimo tego, że zakładano odstępstwa od tej zasady), *sex* pozostawał bowiem swoistą podstawą dla gender. Esencjalizm jest ściśle związany z koncepcją stałej natury kobiet i mężczyzn, esencji kobiecości i męskości, z których wynikają określone zespoły zachowań – wzory działań i myślenia jednostek. Koncepcje esencjalistyczne nie są spójne – można mówić o esencjalizmie umiarkowanym i radykalnym. Ten pierwszy opiera się na założeniu istnienia istoty kobiecości i męskości, na którą składa się określony zespół cech łączący kobiety oraz mężczyzn. Drugi dodaje, że ten zespół cech jest stały, bez względu na czas historyczny i kulturę. Esencjalizm w teoriach płci nie jest więc jednolity. Elisabeth Grosz wymienia kilka jego odmian: biologizm, naturalizm, uniwersalizm (czyż właściwie odróżnia esencjalizm właściwy, od jego form teoretycznych)<sup>86</sup>. Poniższe zestawienie pokazuje, jakie najważniejsze różnice dostrzega w nich E. Hyży:



Rycina 1. Odmiany esencjalizmu według Elisabeth Grosz cz. 1.<sup>87</sup>

W literaturze przedmiotu, np. u Joanny Mizelińskiej (eadem, *Płeć, ciało, seksualność. Od feminizmu do teorii queer*, Universitas, Kraków 2006) można spotkać twierdzenie, że po raz pierwszy opozycja *sex – gender* pojawiła się u Simone de Beauvoir w pracy *Druga płeć*. Autorka przytacza słynny cytat de Beauvoir: „Nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi” (cf. eadem, *Druga płeć*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 299), traktowany jako bazowy dla jej prac. Także Judith Butler, obok innych cytatów – Julii Kristevej, Lucy Irigaray, Michela Foucaulta i Monique Wittig – wybrała te słowa jako motto pierwszego rozdziału swojej pracy *Uwikłani w płeć* (eadem, *Uwikłani w płeć*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008).

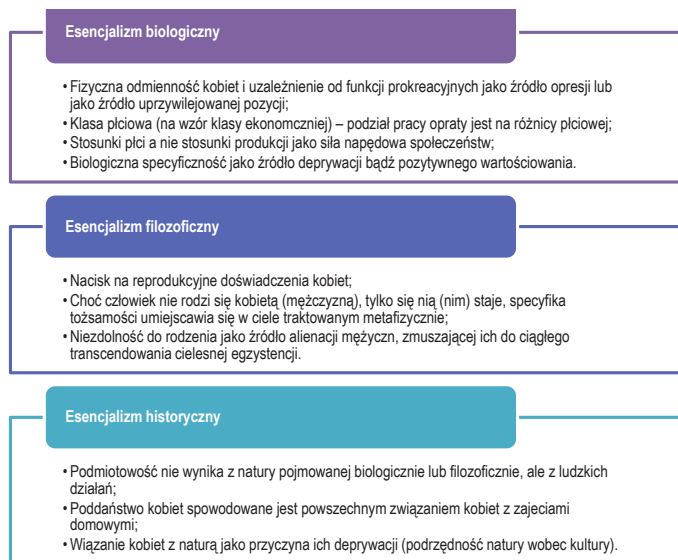
<sup>84</sup> Cf. R.J. Stoller, *Sex and Gender: On The Development of Masculinity and Femininity*, H. Karnac (Books) Ltd., London 1984, *passim*.

<sup>85</sup> E. Hyży, *op. cit.*, s. 58.

<sup>86</sup> *Ibidem*, s. 44-45, [za:] E. Grosz, *Volatile Bodies*, Indiana University Press, Bloomington 1994.

<sup>87</sup> Cf. *ibidem*.

Za Barbarą Marshall Hyży przytacza także inną klasyfikację, która esencjalizm dzieli na trzy typy: biologiczny, filozoficzny i historyczny. Ich cechy wymienione na rycinie 2. w dużym stopniu pokrywają się z cechami – odpowiednio – biologizmu, naturalizmu i uniwersalizmu<sup>88</sup>:



Rycina 2. Odmiany esencjalizmu według Barbary Marshall cz. 2.<sup>89</sup>

Z punktu widzenia nauk społecznych esencjalizm historyczny w teorii feministycznej jest interesujący właśnie ze względu na uwypuklenie społecznej warstwy płci. Dodatkowo analiza historyczna na gruncie antropologii stanowi ciekawe źródło narzędzi służących interpretacji płciowości współczesnego człowieka. Jest to jeden z tych rodzajów esencjalizmu, które nie eksponują biologizmu. Z punktu widzenia praktycznych działań natury politycznej czy pedagogicznej esencjalizm historyczny nie musi stać w kontrze z walką o równouprawnienie, choć, jak podkreśla Hyży, esencjalizm stał się etykietką, która ma moc świeckiej ekskomuniki nakładanej na esencjalistyczne teorie feministyczne. Nie jest łatwo orzec, czy zjawisko to ma swoje źródła wyłącznie w krytyce koncepcji natury człowieka lub natury kobiety i mężczyzny, czy jest również rodzajem pozanaukowego i pozaracjonalnego argumentu zwolenniczek\_ków uniwersalizmu.

Konstrukcjonizm (antyesencjalizm) w myśleniu o płciowości człowieka opiera się na krytyce esencjalizmu, a tym samym na podważeniu istnienia tzw. natury człowieka i w konsekwencji natury kobiety i mężczyzny, co dobrze pokazują słowa E. Hyży:

<sup>88</sup> E. Hyży, op. cit., s. 45-48, [za:] B. Marshall, *Engendering Modernity Feminism. Social Theory and Social Change*, Northeastern University Press, Boston 1994.

<sup>89</sup> Ibidem.

Krytyczne analizy esencjalizmu w różnych jego postaciach doprowadziły wiele feministek do przypuszczenia, że kategoria „człowiek” czy „kobieta”, zwłaszcza w zastosowaniu normatywnym, nie są pojęciami uniwersalnymi, ponadhistorycznymi, lecz zostały społecznie skonstruowane, zawsze w uzależnieniu od interesów i poglądów ich aktualnych użytkowników<sup>90</sup>.

Najważniejszym zarzutem (będącym elementem krytyki feministycznej) wobec koncepcji konstruktury natury kobiecej było wskazanie na jej źródła w cechach kobiet uprzywilejowanych, białych, z klasy wyższej<sup>91</sup>. Ten swoisty paradygmat kategorii kobiecości stanowił tzw. biały solipsyzm. W dużym stopniu ogólności koncepcje wpisujące się w nurt konstrukcjonizmu charakteryzuje założenie o przygodności płci i uniwersalizmu systemu społecznego, co jest powodem traktowania płci jako naturalnej. Dostrzec także można postulaty o konieczności historycznej analizy mechanizmów konstruujących płęć oraz postulat jej dekonstrukcji. Do ważnych przedstawicielek nurtu antyesencjalistycznego należą m.in. Kate Millet oraz Judith Butler. K. Millet odrzuca myślenie o płci jako esencji. W *Teorii polityki płciowej* podkreśla, że wbrew potocznemu myśleniu o płci i rodzaju jako elementach nierozzerwalnych powiązanie to nie jest jednoznaczne, a obie sfery mogą być od siebie niezależne<sup>92</sup>. Tożsamość płciową człowieka traktuje ona jako wynik wpływu języka i socjalizacji, a płęć biologiczna istnieje według niej niejako obok *gender* kształtowanego przez patriariat. Judith Butler z kolei podważa sens istnienia opozycji *sex – gender*. Uważa ona, że bycie samicą i bycie kobietą jest stanem odmiennym, a jej analiza płci kulturowej prowadzi do stwierdzenia, że nie jest ona konstrukcją nałożoną na płęć biologiczną, ale procesem konstruowania siebie samego. Butler odnotowuje:

Jeżeli płęć kulturowa jest zmienną kulturowo interpretacją płci biologicznej, to brak jej stałości i domknięcia, które to cechy są charakterystyczne dla prostej tożsamości. Posiadać płęć kulturową męską czy kobiecą, to znaczy być zaangażowanym w trwającą kulturową interpretację ciała i odtąd być dynamicznie usytuowanym w polu kulturowych możliwości<sup>93</sup>.

<sup>90</sup> E. Hyży, op. cit., s. 51.

<sup>91</sup> Grupa kobiet niewpisujących się we wzorzec natury kobiecej jest znacznie szersza. Chodzi tu nie tylko o kobiety kolorowe i spoza uprzywilejowanych klas ekonomicznych, ale także kobiety zamieszkujące wallersteinowskie peryferia i półperyferia świata, kobiety nieheteroseksualne i queerujące oraz niepełnosprawne. Warto również zaznaczyć, że w feministycznych badaniach jakościowych krytyka białego solipsyzmu zaowocowała badaniami opartymi na teorii punktu widzenia. Jak pisze Virginia Olesen: „Roszczenia do wiedzy są społecznie umiejscowione, a (...) niektóre miejsca społeczne, szczególnie te u dołu hierarchii społecznych i ekonomicznych, są lepszymi niż inne punktami wyjścia do poszukiwania wiedzy”. Jak twierdzi Dorothy Smith, wymaga to także świadomości faktu, że feministyczne socjolożki także są podmiotami w relacjach panowania (cf. V. Olesen, *Feministyczne badania jakościowe u progu milenium. Zarys i wyzwania*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 353-354).

<sup>92</sup> Cf. K. Millet, *Teoria polityki płciowej*, [w:] T. Hołówka (red.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1982, s. 66.

<sup>93</sup> J. Butler, *Sex and Gender in Simone de Beauvoir's <Second Sex>*, [w:] H.V. Wenzel (red.), *Simone de Beauvoir: Witness to a Century*, *Yale French Studies*, No. 72, Yale University, New Haven 1986, s. 35-36.

Rozumienie płci kulturowej w kategorii symbolicznej konstrukcji widoczne jest u Sherry Ortner. Stawia ona tezę:

Kobiety uważa się za bliższe naturze od mężczyzn – kultura (dość jednoznacznie identyfikowana z płcią męską) przyznaje kobietom aktywne uczestnictwo w swych osobliwych procesach, ale zarazem postrzega je jako bardziej zakorzenione czy też bardziej spokrewnione z naturą<sup>94</sup>.

Symboliczne przyporządkowanie płci męskiej i żeńskiej do dwóch odrębnych światów jest zdaniem Ortner przyczyną deprecjacji kobiet. Odbiera się im możliwość uczestniczenia w tych aktywnościach, które stanowią istotę funkcjonowania człowieka i odróżniają go od świata zwierząt. Postawienie znaku równości między naturą a kobiecością ma swoje źródło w pełnieniu przez kobiety funkcji macierzyńskiej, a prowadzi pośrednio do podrzędności w relacji mężczyzna – kobieta. Związki kobiety z wychowaniem potomstwa wyznaczają im jednak miejsce w przestrzeni pomiędzy dwoma światami. Dzięki temu pełnią one funkcję syntetyzującą, przeistaczającą naturę w kulturę. Funkcja syntetyzująca realizowana jest poprzez czynny udział w socjalizacji potomstwa. Udział kobiety w tej swoistej transformacji prowadzi według Ortner do skrępowania ich seksualności, zawężenia zakresu możliwych do pełnienia ról, ograniczenia dostępu do wielu instytucji społecznych i wykazywania bardziej konserwatywnych poglądów. Píše ona:

Zrodzony kulturowo konserwatyzm i tradycjonalizm kobiecego myślenia jest kolejnym – być może najgorszym, a z pewnością najbardziej podstępny – sposobem nakładania społecznych restrykcji i oczywiście wiąże się z tradycyjną funkcją, jaką pełnią kobiety w należytej socjalizacji „nowych” członków grupy<sup>95</sup>.

Symboliczne przyporządkowanie płci do określonych elementów świata wpływa nie tylko na sposób społecznego funkcjonowania, ale również na elementy życia wewnętrznego – system wartości, poczucie tożsamości. Męskość i kobiecość w sferze symboli odnoszą się do zupełnie odmiennych elementów. Kobiecość bywa przy tym symbolem wieloznacznym, czego przykładem są żeńskie symbole niszczycielskie: czarownictwo, nieczystość menstruacyjna oraz żeńskie symbole transcendencji: bogini matka, Temida itp.<sup>96</sup> Warto podkreślić, że zdaniem Ortner kobiety są przypisane do natury zgodnie z kultowym osądem, a nie w związku z naturalnymi predyspozycjami. *Gender* w takim rozumieniu ma charakter symboliczny. Jak twierdzi H. Moore, konstrukty kulturowe kojarzące określone płcie ze zbiorami wartości funkcjonującymi na zasadzie opozycji (męskie: kultura, siła, na górze; żeńskie: natura, słabość, na dole) są umacniane przez społeczne działania definiujące te konstrukty i będące przez nie definiowane, a w „rozumieniu tego, jak mężczyźni i kobiety są społecznie

<sup>94</sup> S.B. Ortner, *Czy kobieta ma się do mężczyzny jak „natura” do „kultury”*, [w:] T. Hołówka (red.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, op. cit., s. 119.

<sup>95</sup> Ibidem, s. 136.

<sup>96</sup> Cf. ibidem.

konstruowani, i tego, jak te konstrukcje definiują i redefiniują działania społeczne, ujawnia się wartość symbolicznej analizy płci kulturowej”<sup>97</sup>.

Inny sposób rozumienia płci kulturowej ujmuje *gender* w kategorii złożonego zbioru relacji społecznych. S. Ortner uważa, że łączenie kobiet z życiem rodzinnym i domem jest powodem symbolicznego przypisania ich naturze. Dychotomia domowe – publiczne obecna w życiu społecznym związana jest z podziałem na to, co kobiece i męskie. Ten sposób postrzegania rzeczywistości kładzie nacisk na społeczne relacje między płciami i jest ważnym elementem rozumienia płci kulturowej w nowej perspektywie. Henrietta Moore odnosi się do niej, podkreślając, że jest ona często używana jako model wyjaśniający podległość kobiet<sup>98</sup>. Został on szczegółowo opisany przez Michelle Rosaldo, która stoi na stanowisku, że tworzy on uniwersalną ramę określającą role odgrywane przez obydwie płcie we wszystkich społeczeństwach. Opozycja domowe – publiczne jest według niej wynikiem podziału ról na żeńskie i męskie, a więc wychowawczo-opiekuńcze i instytucjonalne. Co ważne, role te pozostają wobec siebie w relacji podporządkowania tego, co domowe, temu, co publiczne. Problem podległości Rosaldo tłumaczy więc w sposób podobny jak Ortner, która analizuje opozycję natura – kultura wobec kobiecości i męskości. Z kolei Moore, badając przemiany w społeczeństwie zachodnim na przełomie XIX i XX wieku, stwierdza, że ich rezultatem był model życia społecznego, w którym sfera „domowa” została oddzielona od „publicznej”, a jednostkom ze względu na ich płeć kulturową nadano różne prawa w tych dwóch odseparowanych sferach. Uwierzytelnienie tych różnych „praw” przyczyniło się do dalszego utrwalenia przekonań, kim mają być kobiety i mężczyźni w domu i poza nim. Konstrukty ten zapewnił podstawę dla idei dotyczących macierzyństwa, ojcostwa, rodziny i domu<sup>99</sup>.

Autorka pokazuje więc relacyjność elementów płci kulturowej oraz możliwą przyczynę hierarchizacji relacji między płciami.

Sposób funkcjonowania kobiecości i męskości jako konstruktów społecznych oddziałuje na proces budowania tożsamości przez rodzajowo zróżnicowane jednostki. Konstruowanie tożsamości kobiecej i męskiej można więc rozumieć jako wypadkową działań człowieka oraz zwykle nieuświadomianego przez niego oddziaływania społeczeństwa i jego wytworów wyznaczających kierunki i sposoby realizacji tego celu. Mikulska pisze:

(...) Indywidualna tożsamość kobiet i mężczyzn określa doświadczenie integralności i względnej stałości atrybutów w różnych sytuacjach i czasie oraz stopień odrębności w zakresie cech uważanych za szczególnie ważne i różniących nie tylko od ludzi jako ogólnej kategorii społecznej, ale przede wszystkim zbliżonych pod względem cech członków własnych grup odniesienia, wyróżnionych na podstawie różnych kryteriów (płeć, wiek, zawód, stan zdrowia, poziom wykształcenia itd.)<sup>100</sup>.

<sup>97</sup> H.L. Moore, *Płeć kulturowa i status – wyjaśnienie sytuacji kobiet*, [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej – kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 313.

<sup>98</sup> Cf. ibidem, s. 309-339.

<sup>99</sup> Ibidem, s. 320.

<sup>100</sup> Cf. J. Mikulska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe WAM, Warszawa 1994, s. 114.



W procesie budowania tożsamości kobiecej i/lub męskiej istotna jest więc identyfikacja, świadome powielanie wzorców oraz konfrontacja z odmiennością i innością<sup>101</sup>. Warto jednak podkreślić kwestię względnej stałości atrybutów – co wynika z procesualnego rozumienia tożsamości rodzajowej. Nie jest ona czymś stałym, osiąganym jednorazowo w ciągu życia człowieka. Jej charakter jest procesualny, a więc względna stałość atrybutów tożsamości dotyczy punktów czy fragmentów biografii. Mówiąc o kobiecości i męskości jako o konstruktach tworzących tożsamość rodzajową człowieka, warto odnieść się do procesualnego rozumienia tożsamości przez Aldonę Jawłowską, według której:

(...) pojęcie to obejmuje raczej pewien proces niż stan będący rezultatem tego procesu. Akcent pada tu na pytanie, w jaki sposób tożsamość się zmienia, a nie na to, czym jest. (...) Owa „tożsamość” jest raczej postulatem, celem, niż właściwością, sytuacją niż trwałym stanem posiadania<sup>102</sup>.

W tym świetle budowanie kobiecej i męskiej tożsamości staje się zadaniem całościowym, a praca włożona w samookreślenie nie musi prowadzić do wpisania się w określoną normę społeczną i związane z tym poczucie stabilizacji. Procesualność tożsamości może wiązać się więc z obniżonym poczuciem bezpieczeństwa jednostki wynikającym z konieczności ciągłego potwierdzenia swojej tożsamości rodzajowej bądź w przypadku podejścia konfrontacyjnego – przeformułowaniem tworzących ją elementów. Konstruowanie kobiecej i męskiej tożsamości może więc wymagać od jednostki postawy buntu, który nie musi jednak przejawiać się w działaniach aspołecznych. Często ma on bowiem charakter tzw. intymnego buntu<sup>103</sup>, który w związany jest w znacznej mierze z wewnętrznym życiem psychicznym kobiet i mężczyzn<sup>104</sup>. Rdzeniem intymnego buntu rozumianego jako element procesu budowania tożsamości rodzajowej jest dążenie do wolności. Zakłada on więc eliminację czynników, które ją ograniczają. Mało prawdopodobna jest jednak sytuacja, w której człowiek ma możliwość kontroli nad wszystkim, co ustanawia normatywny porządek życia społecznego.

<sup>101</sup> Cf. T. Bajkowski, *Kobiecość i męskość w percepcji młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 63.

<sup>102</sup> A. Jawłowska, *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] eadem (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Literackie Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 2001, s. 54.

<sup>103</sup> Intymny bunt opiera się na procesie desocjalizacji. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak: „Socjalizacja wspierana przez edukację wdraża do »mówienia cytatami« i algorytmicznego postępowania. Krytyczny namysł nad codziennymi rytuałami utrwalonymi w procesie socjalizacji, nad tym, co jest oczywiste i normalne, prowadzi do kwestionowania tego, co jest, a co najmniej do podawania tego w wątpliwość, prowadzi do konstruowania nowych wartości i norm, nowego typu ładu społecznego, zarówno w skali bezpośrednich relacji społecznych, jak i w szerszym kręgu odniesień” (eadem, *Pedagogika Emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 123).

<sup>104</sup> Szerzej zjawisko intymnego buntu opisuję w swoim artykule *Intymny bunt – przeciwko społecznym normatywizmom płciowym* (cf. M. Sokołowski-Zgid, *Intymny bunt – przeciwko społecznym normatywizmom płciowym*, [w:] A.E. Banot, R. Majka (red.), *Postpłciowość? Praktyki i narracje tożsamościowe w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2012, s. 33-41).

W związku z tym można przyjąć, że internalizacja norm jest naturalna i nie wyklucza wystąpienia zjawiska intymnego buntu (być może także jest to niezbędna część tego procesu). Jeśli jednak intymny bunt ma wykroczyć poza wewnętrzne życie jednostki, potrzebny jest wysiłek włożony w podejmowanie zachowań i postaw emancypacyjnych. Jawłowska określa to mianem wysiłku samookreślenia<sup>105</sup>.

Odnosząc kategorie kobiecości i męskości do kwestii tożsamościowych, warto zaznaczyć, że według niektórych autorek\_ów tożsamość płciowa jest szersza znaczeniowo niż tożsamość rodzajowa (genderowa), ponieważ uwzględnia pierwotne czynniki biologiczne wpływające na rozwój tożsamości człowieka (owo rozróżnienie przyjmuje Anita Rawa-Kochanowska w pracy *Poczucie tożsamości płciowej w teorii i badaniach*<sup>106</sup>). W socjologii i antropologii istnieje wiele modeli budowania tożsamości płciowej, które w różnym stopniu uwzględniają powyższe czynniki. Interesujący model budowania tożsamości rodzajowej zaproponowała Elisabeth Badinter, kładąc w swoich analizach mocny akcent na problematyce męskości<sup>107</sup>. Uważa ona, że odczuwanie potrzeby ciągłego konstruowania i dekonstruowania swojej tożsamości jest wynikiem funkcjonowania w świecie ponowoczesnym, charakteryzującym się przewartościowaniem ról płciowych<sup>108</sup>. Budowanie tożsamości jest współcześnie zadaniem indywidualnym, ponieważ przemiany w płciowości i seksualności nie ułatwiają oparcia się na jednorodnym modelu męskości i kobiecości. Badinter pisze więc:

Nieświadomie (...) zakłada się, że kobiecość jest stanem naturalnym, zastanym i nieuniknionym, podczas gdy męskość jest czymś, co trzeba zdobywać w trudzie i ciągle udowadniać. Zarówno sam mężczyzna, jak i jego otoczenie są w gruncie rzeczy tak mało pewni jego tożsamości płciowej, że stale wymaga się od niego dowodów męskości<sup>109</sup>.

Według Badinter proces budowania tożsamości męskiej opiera się na trzech filarach: wieku, płci i orientacji seksualnej. Męskość konstruuje się poprzez wypełnienie społecznych norm w każdej z trzech kategorii. Owo konstruowanie ma charakter procesualny i nakłada konieczność podejmowania wysiłku w celu utrzymaniu męskiej tożsamości. Wypełnianie normy społecznej w ramach pierwszego filaru – dorosłości, polega na odcinaniu się od dziecięcej tożsamości, w ramach drugiego – kobiecości, wiąże się z odcinaniem od podejmowania ról płciowych stereotypowo przypisanych kobietom, w ramach trzeciego – orientacji seksualnej, wymaga zbudowania tożsamości heteroseksualnej<sup>110</sup>. Badinter pisze:

<sup>105</sup> Cf. A. Jawłowska, op. cit., s. 54.

<sup>106</sup> Cf. A. Rawa-Kochanowska, *Poczucie tożsamości płciowej w teorii i badaniach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 7-9.

<sup>107</sup> Cf. E. Badinter, *XY Tożsamość mężczyzny*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1993.

<sup>108</sup> Cf. E. Badinter, *Falszywa Ścieżka*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005, s. 7-15.

<sup>109</sup> E. Badinter: *XY Tożsamość...*, op. cit., s. 23-24.

<sup>110</sup> Z drugiej strony Zbyszko Melosik stawia tezę, że heteroseksualizm przestaje być normą, co uwidacznia się szczególnie w przemianach w kulturze popularnej i wizerunku mężczyzny macho na rzecz mężczyzny androgynicznego. Warto jednak zwrócić uwagę, że wizerunki sfeminizowanego mężczyzny pojawiają się w kulturze regularnie i obecność ich nie zawsze miała znaczący wpływ

Po odłączeniu od matki („nie jestem dzieckiem”), radykalnym odróżnieniu się od płci żeńskiej („nie jestem dziewczynką”), chłopiec musi udowodnić sobie, że nie jest homoseksualistą, czyli że nie chce pożądać innych mężczyzn lub być przez nich pożądanym<sup>111</sup>. W naszej cywilizacji przeważa pogląd, że jest się naprawdę mężczyzną, jeśli woli się kobiety<sup>112</sup>.

Postawa opozycyjna wobec kobiecości i symboliczne odejście spod władzy matki były częstym elementem tzw. rytuałów przejścia w wielu społecznościach pierwotnych. Forma, jaką przybierają działania pozwalające mężczyźnie utożsamić się ze światem dorosłych mężczyzn, jest historycznie zmienna. W systemach patriarchalnych spotykane były różnego rodzaju rytuały inicjacyjne, a także tzw. pedagogia homoseksualna. E. Badinter, inaczej niż S. Ortner, która kładła nacisk na socjalizacyjne funkcje kobiet wobec dzieci płci męskiej, dużą rolę w tej kwestii przypisuje też dorosłym mężczyznom<sup>113</sup>. Współcześnie natomiast nie istnieje wyrazista, naturalna granica, po osiągnięciu której chłopiec nieodwołalnie stawałby się mężczyzną. Przestały także funkcjonować tradycyjne rytuały przejścia, których efektem byłyby „powtarne narodziny” mężczyzny. Proces tworzenia tożsamości męskiej w różnych kulturach i epokach często wiązał się z dużym wyzwaniem. Był gwałtowny i intencjonalny, występowały w nim elementy o charakterze homoerotycznym, a czasem opierał się na pedagogii homoseksualnej (np. wychowawcze kontakty seksualne między mężczyznami a chłopcami w starożytnej Grecji). Późniejsze społeczeństwa odrzuciły homoseksualną pedagogię, ale nacisk na konieczność posiadania zwartej i silnej tożsamości pozostał równie mocny. Przyczyną zniknięcia elementów homoerotycznych w procesie tworzenia się męskiej tożsamości jest – zdaniem Badinter – osłabienie relacji między ojcem a synem, czego źródłem są przemiany w organizacji pracy w drugiej połowie XIX wieku. Całodzienna praca w fabrykach wiązała się ze zmianami w sposobie funkcjonowania rodziny. Mężczyzna stał się częścią sfery publicznej i zawodowej, co wpłynęło na ograniczenie jego wychowawczej roli ojca. Skutkowało to sformalizowaniem kontaktów między ojcem a synem, a kontakt fizyczny – postrzegany jako naturalny w relacjach z matką – w relacjach z ojcem przestał być zgodny ze społeczną normą<sup>114</sup>. Homoerotyzm stał się więc zakazany, a w budowaniu męskości istotną kwestią jest podkreślanie heteroseksualności. Pojawienie się tożsamości homoseksualnej i wytworzenie gejowskiej kontrkultury podkreślającej różnicę między orientacjami hetero- i homoseksualną, wzmocniły obiekt, w opozycji do którego mężczyźni mogli budować męską (a tym samym heteroseksualną) tożsamość.

---

na społeczne definicje męskości (cf. idem, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002, s. 39-40).

<sup>111</sup> O podobnym mechanizmie budowania tożsamości heteroseksualnej (ale także żeńskiej na zasadzie kontrastu z tożsamością męską) pisze Steven Seidman, określając postawy homofobiczne jako element manifestowania męskości (cf. idem, *Spoleczne tworzenie seksualności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2012, s. 93-96).

<sup>112</sup> E. Badinter, *XY Tożsamość...*, op. cit., s. 93.

<sup>113</sup> Cf. ibidem, s. 73-109.

<sup>114</sup> Cf. ibidem, s. 86-88.

(...) Homofobia wzmacnia u wielu mężczyzn ich – w istocie kruchy – heteroseksualizm. Jest więc psychicznym mechanizmem obronnym, strategią mającą na celu uniknięcie uznania nieakceptowanej części samego siebie. Agresja przeciw homoseksualistom jest rodzajem uzewnętrznienia własnego konfliktu agresora, sposobem na jego zniesienie<sup>115</sup>.

Potwierdzają to analizy Bourdieu, który w *Męskiej dominacji* zwraca uwagę na rolę przemocy w działaniach budujących męskość. Zwraca on uwagę, że rytuały nadal istnieją, choć nie są typowymi rytuałami przejścia, ale rytuałami potwierdzającymi przynależność do męskiej społeczności:

Wiele rytuałów „nadania” dokonujących się w szkole, a szczególnie w wojsku, zmierza w kierunku zawiązania męskiej wspólnoty (męskiej solidarności). Celem takich działań (np. zbiorowe gwałty, które są zdeklasowanym odpowiednikiem wspólnych wypadów do burdelów mężczyzn wywodzących się z klasy średniej) jest bowiem potwierdzenie – zawsze w obecności innych – własnej męskości wyrażającej się w aktach przemocy<sup>116</sup>.

Co ciekawe, wydaje się, że Bourdieu potwierdza koncepcję Badinter, w której podkreśla ona konieczność odseparowania się do kobiecości i homoseksualności. Bourdieu pisze o kategoriach, do których przyporządkowanie budzi strach mężczyzny: „słabeusz”, „panienka”, „mięczak”, „pedał”<sup>117</sup>. W tym świetle słuszne wydaje się jego stwierdzenie o relacyjnym charakterze męskości:

Męskość (...) jest pojęciem wybitnie relacyjnym, skonstruowanym głównie dla innych mężczyzn, ale przeciwko kobiecości – przeciw lękowi wzbudzanemu przez kobiecość – przede wszystkim kobiecość odnajdywaną w samym sobie<sup>118</sup>.

Według Badinter budowanie kobiecej tożsamości w większym stopniu ma związek z przemianami biologicznymi w ciele kobiety, a punktem przejścia jest pierwsza miesiączka. Ponowoczesność narzuca jednak podobnie surowe normy dotyczące męskości i kobiecości. Udowadnianie swojej kobiecości staje się wyzwaniem, wraz z pojawianiem się coraz to nowych jej modeli, które nie zastępują się nawzajem, ale wyznaczają kolejne kryteria. Aby być kobietą, należy więc spełniać się w sferze macierzyństwa, na rynku pracy, na płaszczyźnie rozwoju intelektualnego i emocjonalno-seksualnego. Odnosząc się w tym kontekście do problematyki kobiecości, warto zwrócić także uwagę na zestawienie Edyty Pietrzak. Tożsamość kobiet analizuje ona na kilku płaszczyznach, m.in.: tożsamości polimorficznej (Luce Irigaray), tożsamości w różnicy paradoksalnej (Rossi Braidotti) oraz tożsamości performatywnej (Judith Butler)<sup>119</sup>. Według Luce

<sup>115</sup> Ibidem, s. 108.

<sup>116</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 66.

<sup>117</sup> Cf. ibidem.

<sup>118</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>119</sup> E. Pietrzak, *Tożsamość kobiet*, [w:] E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora (red.), *Podmiot. Osoba. Tożsamość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007, s. 134-148.

Irigaray ciężar bycia kobietą polega na zmaganiu się z normami, które trzymają kobietę tożsamość w ryzach. Tożsamość żeńska jest bowiem definiowana w odniesieniu do męczyzny (bycie dziewicą, matką, dziwką jest możliwe za sprawą męczyzny). W sensie podmiotowym tożsamość żeńska jest więc często kulturowo skoncentrowana wokół mękości, która przybiera postać zasady dominującej. Irigaray postuluje oparcie tożsamości żeńskiej o różnicę płciową i postawienie jej w opozycji do uniwersalizmu, co z kolei wiąże się z podejmowaniem oporu wobec kultury patriarchy<sup>120</sup>. Przeciwno uniwersalizmowi opowiada się także Rossi Braidotti<sup>121</sup>. Tożsamość kobiet widzi ona jako budowaną na różnicy, u podstaw której leży paradoks funkcjonowania w różnicach nieustających i wielokrotnie sprzecznych ze sobą. Odrzuca tym samym dualistyczną binarność w pojmowaniu tożsamości płciowej. Butler w koncepcji performatywnej tożsamości płci przyjmuje, że jest ona powtarzalną i cytowaną praktyką, za pomocą której dyskurs produkuje to, co nazywa. Jak pisze Butler w przedmowie do *Uwikłanych w płęć*, efektem dyskursu jest „(...) to, co bierzemy za naszą wewnętrzną istotę, skutkiem antycypacji i wytwarzania poprzez konkretne cielesne akty, a w skrajnej wersji, że jest (dyskurs – przyp. M.S.Z.) halucynacyjnym efektem znaturalizowanych gestów”<sup>122</sup>.

Kategoria kobiecości i mękości, którymi się posługuję, uwikłane są, jak widać, w liczne spory teoretyczne związane z różnicami w podejściu esencjalistycznym i konstruktywistycznym do płci kulturowej. W tekście opowiadam się za konstruktywistycznym rozumieniem płci<sup>123</sup>. Bliska jest mi zarówno koncepcja ujmująca płęć kulturową w kategorii symbolicznej konstrukcji, jak i złożonego zbioru relacji społecznych. Te dwa sposoby dają możliwość patrzenia na kategorie kobiecości i mękości w kontekście budowania tożsamości rodzajowej przez jednostkę, a w konsekwencji również funkcjonowania kobiet i męczyzn w różnych sytuacjach społecznych. Z jednej strony uwrażliwiają one na sferę symboliczną, związaną z przyporządkowaniem płci do określonych elementów życia społecznego, a z drugiej dają możliwość zwrócenia uwagi na problem relacyjności kobiecości i mękości.

## 2.2. Wychowawcze konteksty płci kulturowej – *doing/undoing gender*

Współczesne analizy skupiające się na problematyce wytwarzania płci kulturowej (*doing gender*) wskazują na dwa ważne konteksty – kontekst wychowawczy oraz

<sup>120</sup> Cf. L. Irigaray, *Ta płęć (jedną) płcią niebędącą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 19-27.

<sup>121</sup> Cf. R. Braidotti, *Patterns of Dissonance. A Study of Woman In Contemporary Philosophy*, Polity Press, Cambridge 1991, passim.

<sup>122</sup> J. Butler, *Uwikłani w płęć*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 19.

<sup>123</sup> Przytoczone w podrozdziale sposoby rozumienia płci kulturowej osadzone na krytyce podejścia esencjalistycznego wpisują się w charakterystyczną dla perspektywy feministycznej zmianę optyki patrzenia na kobiecość i mękość. Optyka feminocentryczna wypiera w nich więc androcentryczny sposób narracji o rodzaju, co uwidacznia się w przytoczonych przeze mnie poglądach badaczek na płęć, w których problematyka kobiecości znajduje się na pierwszym planie.

kontekst związany z procesami edukacji szkolnej. Przyjrzenie się obydwu tym elementom jest istotne dla lepszego zrozumienia procesu nabywania tożsamości rodzajowej. Są to konteksty nierozłączne, dlatego też zagadnienie wytwarzania płci kulturowej w szkole nie powinno być oddzielane od szerszego kontekstu społecznego, uwzględniającego środowisko rodzinne dziewcząt i chłopców. Kwestię rodzinnej socjalizacji do ról płciowych w interesujący sposób analizuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz. Stawia tezę, że odbywa się ona poprzez: „odmienne (oparte na różnych wartościach i celach, zorganizowane w oparciu o różne metody i środki) zabiegi wychowawcze wobec córek i synów, [oraz] odmienne role pełnione w rodzinie przez »znaczących innych« – matkę i ojca”<sup>124</sup>. Odmienność działań rodziców związanych z płcią widoczna jest na wielu polach i uwidacznia się już od narodzin dziecka. Są one, jak stwierdza Nowak-Dziemianowicz, związane z przestrzenią (np. ze sposobem urządzenia i wyglądem pokoju dla dziecka, zabawkami i wyposażeniem stymulującym do stereotypowo męskich i kobiecych aktywności, normami dotyczącymi porządku), ciałem i wyglądem dziecka (wyglądem kobiet jako stymulującą wartością ich powierzchowności, męską fizycznością jako środkiem wpływania na rzeczywistość) oraz powinnościami (kobietą powinnością „dawania”, „służenia innym”, „bycia dla innych” i męską powinnością „brania”, „dbania o swoje potrzeby”)<sup>125</sup>. Zabiegi wychowawcze oparte na takim modelu mają dużą moc socjalizacyjną, ponieważ ich źródłem są „znaczący inni”. Jak pisze Nowak-Dziemianowicz, składają się oni „(...) na świat, który w przypadku dziecka jest światem jedynie istniejącym i niemającym żadnych alternatyw. Ten świat naturalnie dany wypełniają silne związki emocjonalne, co sprawia, że dziecko bezrefleksyjnie przyjmuje dostępną mu wersję świata, akceptuje wątki ważności, jakie wyróżniają w nim ludzie dorośli, podziela towarzyszące im wartościowania (...)”<sup>126</sup>. Jak zauważa Michael Kimmel, początek edukacji szkolnej stanowi kolejny krok w wytwarzaniu płci kulturowej:

Formalny edukacyjny proces nabywania płci kulturowej rozpoczyna się w momencie, kiedy idziemy do szkoły, i trwa przez całą naszą ścieżkę edukacji. W żłobkach i przedszkolach często znajdujemy klocki, ciężarówkę, samoloty i narzędzia do majsterkowania w jednej części sali, a lalki i związane z domem zabawki w innej części. Chociaż obszary te są oficjalnie „otwarte” dla każdego, są często podzielone ze względu na płeć niewidzialnymi, lecz prawdziwymi granicami<sup>127</sup>.

Problem braku równości płciowej rozpoczyna się więc już od najwcześniejszych etapów edukacji człowieka, w wyniku mniej lub bardziej świadomych działań innych jednostek i oddziaływań instytucji. Współczesne badaczki i badacze, także na gruncie

<sup>124</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 141.

<sup>125</sup> Cf. ibidem, s. 140-150.

<sup>126</sup> Ibidem, s. 160.

<sup>127</sup> M. Kimmel, *Społeczeństwo genderowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 240.

polskim, wskazują na istnienie wielu nierówności płciowych w edukacji. Podejmowane badania uwzględniające perspektywę rodzajową w edukacji dotyczą nie tylko podręczników, ale również rodzajowej socjalizacji w szkole i zróżnicowaniu szkolnych osiągnięć uczennic i uczniów. Prowadzone były także badania ukrytego programu z perspektywy rodzajowej, które wyjaśniały mechanizmy wpływu patriarchalnie uformowanych instytucji na rozwój tożsamości płciowej, kulturową podległość kobiet i nierówne traktowanie w instytucjach oświatowych<sup>128</sup>. Jak pisze M. Chomczyńska-Rubacha:

Główny nurt feminizmu edukacyjnego, pokazując związki między męską dominacją i kapitalistyczną ekonomią, bardzo silnie skoncentrował się na projektach emancypowania kobiet i dziewcząt. Dało to początek odsłanianiu rodzajowej natury wiedzy szkolnej i programu oraz jego roli w kształtowaniu tożsamości i aspiracji dziewcząt<sup>129</sup>.

Dostrzeżenie tego problemu było (i nadal jest) jedynie początkiem procesu stawiania kwestii płci kulturowej jako istotnej perspektywy badań nad edukacją. Jak zauważa Lucyna Kopciwicz, w porównaniu do badań podejmowanych na świecie Polska wypada bardzo skromnie i wiele obszarów pozostaje niedostatecznie przeanalizowanych. Jako przykład podaje zagadnienia struktury szkoły, interakcji nauczyciel-uczeń oraz programów nauczania<sup>130</sup>. Mimo tego jednak badania edukacyjne prowadzone z perspektywy rodzajowej w Polsce istnieją i są systematycznie rozwijane. Na uwagę zasługują opracowania takich autorek i autorów, jak Kopciwicz, Krzysztof Kruszewski i Maria Szmigel. L. Kopciwicz podjęła ważne badania poświęcone szkolnym mechanizmom wytwarzania kapitału rodzajowego uczennic i uczniów w perspektywie teorii społecznej Pierre'a Bourdieu oraz problemowi koedukacji<sup>131</sup>. Inna jej praca dotyczy kwestii mechanizmów dyscyplinarnych konstruujących „prawidłową dziewczęcość” w kontekście szkolnej przemocy nauczycielek i nauczycieli wobec uczennic oraz przemocy o podłożu seksualnym<sup>132</sup>; kolejna: rodzajowej analizy nauczania matematyki w szkołach<sup>133</sup>. Kopciwicz obnaża także mechanizmy socjalizacji szkolnej, wskazując na zróżnicowaną ilość czasu i uwagi poświęcanych przez nauczycieli, odrębne standardy oceniania i odmienne oczekiwania wobec osiągnięć szkolnych uczniów i uczennic<sup>134</sup>. K. Kruszewski z kolei wykazał w swojej analizie

<sup>128</sup> Cf. M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła...*, op. cit., Warszawa 2011, s. 204-205.

<sup>129</sup> Ibidem, s. 205.

<sup>130</sup> Cf. L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 58.

<sup>131</sup> Cf. ibidem, passim.

<sup>132</sup> Cf. L. Kopciwicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, passim.

<sup>133</sup> Cf. L. Kopciwicz, *Równa szkoła. Matematyka, władze i pole wytwarzania kultury*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, passim.

<sup>134</sup> Cf. L. Kopciwicz, *Wytwarzania (nie)równości płci w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pytanie o dydaktykę „rodzajowo-inkluzywną”*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 106.

problem rodzajowego zróżnicowania komunikacji między gronem nauczycielskim a uczennicami i uczniami, obnażając model oparty na męskim monologu i kobiecym treningu uległości i milczenia<sup>135</sup>. Szmigel zajmowała się problematyką zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych ze względu na płeć<sup>136</sup>.

Problematykę związaną ze środowiskiem rodzinnym i modalami wychowania w kontekście rodzajowym, o której wspomniałem na początku podrozdziału, rozwija w interesujący Agnieszka Gromkowska-Melosik kreśli teoretyczne formy wychowania, wpisujące się w normatywność patriarchalną lub w działania o charakterze dekonstrukcji androcentycznej formy funkcjonowania rodziny (co wpisuje się w proces, który określić można jako *undoing gender*). Wymienia ona pięć modeli wychowania: wychowanie dla tradycyjnego układu ról płciowych, wychowanie oparte na ideologii równych praw, wychowanie sfeminizowane, odwrócenie ról płciowych oraz androgynię<sup>137</sup>.

Wychowanie dla tradycyjnego układu ról płciowych jest procesem, który przysłuży się petryfikacji patriarchalnego uformowania społeczeństwa, hołduje bowiem zasadzie jasnego i precyzyjnego podziału ról społecznych na męskie i żeńskie, przy czym podział ten często nie jest traktowany jako kwestia umowna, czy uwarunkowana historycznie i kulturowo, ale jako konsekwencja posiadania naturalnych predyspozycji mężczyzn i kobiet do działania w określonych obszarach życia społecznego. Jak pisze Gromkowska-Melosik:

(...) wariant ten uosabia – przynajmniej z pewnych perspektyw analitycznych – patriarchy i seksizm, a dominacja męska jest w nim niepodważalna. W kontekście emancypacyjnych aspiracji kobiet trudno ją zaakceptować<sup>138</sup>.

Może być on trudny do zaakceptowania również z punktu widzenia emancypacji mężczyzn, w społeczeństwach patriarchalnych bowiem, także męczyzna, który nie wpisuje się (w wymiarze behawioralnym i/lub psychicznym) w tradycyjne role męskie, staje się ofiarą społeczeństwa w którym żyje. Jak pisze Bourdieu:

Męskie przywileje to jednak pułapka, zwłaszcza kiedy towarzyszy im nieustanne napięcie i stłumienie, które potrafią osiągnąć absurdalne rozmiary, narzucając mężczyznom obowiązek potwierdzania – w każdej chwili – własnej męskości<sup>139</sup>.

Wychowanie dla tradycyjnego układu ról jest oczywiście modelem, jednak jako taki jest on realizowany w mniejszym lub większym stopniu w społeczeństwach zachodnich

<sup>135</sup> Cf. K. Kruszewski, *45 minut, czyli prawie cała historia jednej lekcji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993, passim.

<sup>136</sup> M. Szmigel, *W poszukiwaniu przyczyn zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych ze względu na płeć*, [w:] B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2003.

<sup>137</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika rodzaju (gender)*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, GWP, Gdańsk 2010, s. 204-205.

<sup>138</sup> Ibidem, s. 204.

<sup>139</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 64.



i stoi w opozycji do wychowania ku emancypacji. Jego elementy występują nawet w społeczeństwach postrzeganych jako te, które są szczególnie wrażliwe na postulaty równości płci i równego dostępu kobiet i mężczyzn do różnych form wyrażania siebie w życiu społecznym<sup>140</sup>.

Wychowanie oparte na ideologii równych praw jest postulatem związanym z tzw. liberalnym feminizmem. Ideą przewodnią w tego rodzaju wychowania ma być *gender justice*, czyli sprawidliwość płciowa (rodzajowa). Klasyczne feministki liberalne właśnie w równościowych zapisach prawnych i likwidacji prawa dyskryminującego ludzi ze względu na płeć upatrują drogę do uwolnienia się spod dominacji mężczyzn. Jednak, jak zauważa Gromkowska-Melosik:

Taki, propagowany przez liberalny feminizm, wariant socjalizacji zdaje się proponować kobiecie wyzwolenie na warunkach mężczyzn, cała ideologia równych praw jest bowiem historycznym wytworem społeczeństwa androcentrycznego. Kobieta ma w takiej sytuacji dorównać mężczyźnie, dokładnie tak samo jako jak kolorowi mają „dorównać” białym a mniejszości etnicznej – dominującej większości<sup>141</sup>.

Jest to podstawowy zarzut stawiany liberalnemu feminizmowi, nie da się bowiem nie zauważyć, że wszelkie zabiegi mające na celu wyrównanie praw kobiet i mężczyzn służą tak naprawdę równości w dostępie do męskich form i stylów funkcjonowania w społeczeństwie. Przykładem mogą tu być parytety obowiązujące podczas układania list wyborczych do parlamentu, a więc różnego rodzaju formy tzw. dyskryminacji pozytywnej czy odwróconej. Zarzut, który przedstawia Gromkowska-Melosik, nie dotyczy jednak wszystkich odmian liberalnego feminizmu. Jak stwierdza Rosemarie Putnam Tong:

Możemy sądzić, że jedyne znaczące podejście feminizmu liberalnego do kwestii zwalczania dyskryminacji ze względu na płeć kulturową jest takie, jak prezentują społeczne czy klasyczne feministki liberalne, które ufają głównie środkom prawnym. Ale (...) feministki liberalne, jak Betty Friedan, proponują inne podejście: ustanowienie androgynicznego ideału, jako przeciwnego zakorzenionej społecznej tendencji, w myśl której ceni się męskie cechy, a dewaluje kobiece<sup>142</sup>.

<sup>140</sup> Warto jednak zaznaczyć, że w społeczeństwach, które działają skutecznie na polu likwidacji nierówności kobiet i mężczyzn, sukcesy w tej dziedzinie nie powodują zaniechania edukacji rodzącej. Przeciwnie, często te kwestie, które w Polsce przez opinie publiczną postrzegane są jako „tematy zastępcze”, np. niewrażliwość na płeć podręczników szkolnych, są uznawane za ważny temat poruszany na wszystkich szczeblach edukacji. Dzieje się tak m.in. w Kanadzie. Jak pisze Bożena Karwowska, wykładająca na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver: „Kanadyjska edukacja genderowa odbywa się (...) na wielu płaszczyznach, w wielu miejscach i jest skierowana do wszystkich grup i środowisk społecznych, a umiejętność wyjścia poza tradycyjne myślenie o roli kobiet i mężczyzn jest uważana za podstawowy (i niemal naturalny) wyróżnik człowieka wykształconego” (eadem, *Kanadyjska edukacja genderowa*, „Refleksje” 2010, nr 3, *Gender mainstreaming w edukacji*, s. 20).

<sup>141</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika rodzaju...*, op. cit., s. 204.

<sup>142</sup> R.P. Tong, *Myśl feministyczna. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 49.

Wychowanie oparte na ideale *androgynie* prowadzić ma z kolei do stworzenia, jak nazywa to Gromkowska-Melosik, osoby totalnej, a więc posiadającej cechy męskie i kobiece, oraz realizującej obydwie schematy zachowań. Kwestia *androgynie* niesie ze sobą liczne problemy – ontologiczne, ale także w konsekwencji pytania o naturę jej\_jego psychiki. Gromkowska-Melosik twierdzi, że: „Podstawowym problemem zdaje się w tym przypadku integracja obu stron psychiki (męskiej i kobiecej), jej brak może bowiem wywoływać groteskowe wrażenie dewiacji”<sup>143</sup>.

Rzeczywiście, w społeczeństwie patriarcalnym *androgynie* budzi niepokój i może skutkować piętnowaniem. Trzeba jednak pamiętać, że wychowanie, które za cel obiera sobie *androgynie*, nie służy przecież, produkcji „odmieńców” i ich „desantowi” na androcentryczne społeczeństwo, ale podważeniu patriarchy, poprzez zatarcie różnicy płciowej, a tym samym usunięcie źródeł systemowej przemocy symbolicznej – męskiego podmiotu. Problemy ontologiczne dotyczą samej konstrukcji *androgynie*, które będąc połączeniem kobiety i mężczyzny, wcale nie stanowi istoty mającej dwie płcie. Analizując tę kwestię, Elisabeth Badinter zaznacza:

Koegzystencja dwóch różnych elementów, męskiego i kobiecego, jest tak trudna do wyobrażenia, że Jean Libis (L'Androgynie) słusznie mówi o „ontologicznej zagadce »diady« lub o »paradoksalnej unii». Czy w *androgynie* należy widzieć nakładające się obrazy, czy „kumulację lub protezę” piwiastka męskiego i żeńskiego, które się wzajem dodają? Czy też chodzi o „fuzję”, „syntezę”, która rozpuszcza nowe elementy w nowej całości?<sup>144</sup>.

Zdaniem Badinter, *androgynie* nie jest ani efektem zniewieścienia, ani zmaskulinizowania, nie jest też wynikiem połączenia płci męskiej i żeńskiej czy eliminującej je fuzji. Stawia ona tezę o *androgynizmie* jako zwieńczeniu procesu kształtowania się tożsamości<sup>145</sup> (choć słusznie byłoby zastanawiać się, o jakie zwieńczenie chodzi; być może o zwieńczenie pewnego etapu, a nie ukoronowanie zamkniętej i niezmiennej tożsamości). Krytykuje ona jednocześnie tezę Sandry Bem, mówiącą o wychowaniu dzieci poza schematem rodzaju płciowego i zaznacza, że aby pójść o krok dalej, należy najpierw nauczyć się, że jest się chłopcem lub dziewczynką. Badinter twierdzi więc, że *androgynie* to istota nie będąca fuzją płci, ale posiadająca płć własną:

Tożsamość ta przypomina raczej grę dwóch uzupełniających się elementów, których interesowność zmienia się zależnie od osoby<sup>146</sup>.

Problem piętnowania *androgynie* w społeczeństwach patriarcalnych nie jest zjawiskiem wyabstrahowanym z rzeczywistości. Dotyczy to wszelkich form tożsamości, które wymykają się prostemu, binarnemu podziałowi na męskie i żeńskie. Zjawisko piętnowania analizował Erving Goffman. Piętno rozumie on jako atrybut dotkliwie

<sup>143</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika rodzaju...*, op. cit., s. 205.

<sup>144</sup> E. Badinter, *XY Tożsamość...*, op. cit., s. 145.

<sup>145</sup> Cf. ibidem, s. 147-148.

<sup>146</sup> Ibidem, s. 148.

dyskredytujący, ale jednocześnie jako szczególnego rodzaju relacja między atrybutem a stereotypem<sup>147</sup>. Według Goffmana, osoba napiętnowana, zmagając się ze stygmatyzowaniem przez społeczeństwo, staje się posiadaczem tzw. zranionej tożsamości. Relacje z nieposiadającymi stygmatu (*normalsami*) przebiegają przy nieustannej manipulacji posiadaczki\_cza piętna, aby nie było ono dla niej\_niego widoczne. Powszechną metodą zarządzania piętnem jest jego ukrywanie, co daje możliwość zminimalizowania negatywnych konsekwencji mogących spotkać napiętnowaną\_ego ze strony stygmatyzujących normalsów. Goffman wyróżnił trzy typy stygmatów: wzbudzające niechęć ułomności ciała, postrzegalne wady charakteru, oraz stygmat plemienny (rasy, narodowości i religii)<sup>148</sup>. Według Andrzeja Siemaszki istotne w typologii Goffmana jest to, że stygmat fizyczny i stygmat plemienny odnoszą się do sfery istnienia, natomiast stygmat związany z charakterem – do sfery zachowania się jednostki<sup>149</sup>. W tym przypadku stygmatyzację odnoszącą się do nienormatywnych tożsamości płciowych można rozpatrywać na obydwu płaszczyznach. Tożsamość płciowa stanowi zarówno o byciu, jak i sposobie jego wyrażania w sposób widoczny dla innych członków\_ów społeczeństwa. Kwestia piętna związana z funkcjonowaniem osób androgenicznych w społeczeństwach patriarchalnych jest jednym z praktycznych problemów, z którymi musiałoby się ono zmierzyć przy realizowaniu ideału wychowania ku *androgynie*.

Wychowanie sfeminizowane związane jest z ideami feminizmu kulturowego (*gender feminism*) i w części także z krytyką feminizmu liberalnego, a przynajmniej tych jego nurtów, które w efekcie mają prowadzić do równości praw kobiet i mężczyzn w realizowaniu wartości męskich. Panuje tutaj przekonanie o konieczności podważenia zmaskulinizowanego świata i powiązanych z nim norm myślenia i działania. Wychowanie sfeminizowane podobnie jak wychowanie ku *androgynie* traktować należy jako pewnego rodzaju projekt walki z patriachatem. Nie powinno się go postrzegać jako ingerencji w proces budowania tożsamości mężczyzn, w którym, według koncepcji Badinter zaprzeczenia bycia kobietą jest jednym z elementów konstruowania męskiej tożsamości we współczesnych społeczeństwach zachodnich. Feminizacja wychowania polegałaby raczej na przywróceniu (lub też nadaniu) pewnym wartościom, w kulturze definiowanych jako nienależące do wartości męskich, centralnego miejsca. Warunkiem jest tutaj brak istnienia dominacji. Sytuacja, w której – np. – troska wynika ze społecznego, ekonomicznego lub psychologicznego przymusu społeczeństwa patriarchalnego, jest czymś, co Sheila Mullett nazywa zaburzeniami troski o innych<sup>150</sup>.

Odwrócenie ról płciowych Gromkowska-Melosik określa jako wariant, w którym „(...) biologiczny chłopiec wychowywany byłby na dziewczynkę, a dziewczynka – na chłopca”<sup>151</sup>. Stwierdza także, choć stawia przy tym znak zapytania, że jest to możliwe tylko w teorii. Oczywiście w społeczeństwie patriarchalnym byłoby to

<sup>147</sup> E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2005, s. 33-34.

<sup>148</sup> Cf. A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teorii zachowań dewiacyjnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993, s. 333.

<sup>149</sup> Cf. ibidem.

<sup>150</sup> S. Mullett, *Shifting Perspectives: A New Approach to Ethics*, [w:] L. Code, S. Mullett, Ch. Overall (red.), *Feminist Perspective*, University of Toronto Press, Toronto 1989, s. 119.

<sup>151</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika rodzaju...*, op. cit., s. 205.

trudne, przeczy to bowiem podstawowej zasadzie funkcjonowania takiego społeczeństwa – naiwnemu biologicznemu esencjalizmowi. Warto jednak zastanowić się, czy elementy odwrócenia ról płciowych nie stanowią już części procesów socjalizacyjnych w społeczeństwach zachodnich. Ma to związek z przemianami społecznych ról płciowych pełnionych przez kobiety i mężczyzn. Dzięki temu, że nie są one już tak sztywne, elementy ich odwracania nie zawsze są oceniane jednoznacznie negatywnie i dzięki temu mogą pomóc w dostrzeżeniu w rolach płciowe ich głębokiego osadzenie w kulturze i zależności od uwarunkowań społecznych.

### 2.3. Obraz podręczników edukacji wczesnoszkolnej w badaniach wykorzystujących perspektywę rodzajową

Dzięki badaniom podejmowanym w nurcie polu pedagogiki rodzaju światło dzienne ujrzało kilka ważnych raportów z badań i artykułów naukowych analizujących treści podręczników szkolnych z perspektywy rodzajowej. Na ten temat pisały m.in. Iza Desperak<sup>152</sup> oraz Karolina Dymus<sup>153</sup> w ramach ważnej pracy zbiorowej pod redakcją Marioli Chomczyńskiej-Rubachy: *Płeć i rodzaj w edukacji*<sup>154</sup>. Zainteresowane niematyką czytelniczki\_cy mogą sięgnąć również po pozycje, które analizują podręczniki na różnych poziomach kształcenia, obierając perspektywę badawczą oscylującą wokół płci, rodzaju, seksualności i edukacji seksualnej. Warte odnotowania moim zdaniem są publikacje Chomczyńskiej-Rubachy<sup>155</sup> i Małgorzaty Jończy-Adamskiej<sup>156</sup>. Ze względu na zawarte rekomendacje zmian za istotną uważam także lekturę raportu podsumowującego projekt *Szkoła Milczenia*<sup>157</sup>, a także opracowanie Anny Wołosik *Edukacja do równości czy trening uległości?*<sup>158</sup>. Projekt Szkoła Milczenia nastawiony był na przegląd treści szkolnych podręczników do biologii, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie pod kątem przedstawianych w nich kwestii LGBTQ i treści homofobicznych. Z perspektywy realizowanego przeze mnie badania jest on ważnym rozszerzeniem problematyki związanej z płcią kulturową o kwestie tożsamości i orientacji seksualnej. Szczególnie jednak interesujące, obok wniosków, wydają mi się cele projektu, które oprócz weryfikacji treści podręczników z punktu widzenia seksuologii, *gender studies*, edukacji seksualnej i psychologii zakładały wskazanie

<sup>152</sup> Cf. I. Desperak, *Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2004.

<sup>153</sup> Cf. K. Dymus, *Obrazy rzeczywistości konstruowane w podręcznikach szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*.

<sup>154</sup> M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*.

<sup>155</sup> Cf. M. Chomczyńska-Miliszkiwicz, *Ukryte przekazy w podręcznikach do edukacji psychoseksualnej*, „Forum Oświatowe” 2000, nr 2 (23), s. 161-178.

<sup>156</sup> M. Jończy-Adamska, *Edukacja antydyskryminacyjna a ukryty program nauczania. Słowo i obraz*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 17 (2), s. 53-67.

<sup>157</sup> Cf. J. Kochanowski, R. Kowalczyk, Z. Lew-Starowicz, K. Wąż, *Szkoła milczenia*, Pracownia Różnorodności, Toruń 2013.

<sup>158</sup> Cf. A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, [http://www.bezupzedzen.org/doc/edukacja\\_do\\_rownosci.pdf](http://www.bezupzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf) [10.10.2015].

koniecznych zmian i uzupełnień, zarówno w treści podręczników, jak i w podstawie programowej. Opracowanie Anny Wołosik z kolei, oprócz analiz podręczników używanych w szkołach podstawowych (powyżej klas I-III), gimnazjach i liceach, zawiera także zestaw pytań ułatwiających nauczycielkom wybór podręcznika, który nie powieli stereotypów płciowych i promuje równość kobiet i mężczyzn.

Ze względu na poruszaną przeze mnie w monografii problematykę za szczególnie interesujące uważam jednak te badania, które odnoszą się bezpośrednio do podręczników edukacji wczesnoszkolnej lub też tej problematyce poświęcona jest szczegółowo część opracowania. Są nimi przede wszystkim: *raport Gender w podręcznikach*<sup>159</sup> i publikacje z badania autorstwa Doroty Pankowskiej<sup>160</sup>. W podrozdziale 3.1. przybliżę te badania, prezentując najważniejsze ich wnioski.

Najobszerniejszy ze wspomnianych przeze mnie badań jest projekt *Gender w podręcznikach*. Prowadzony był pod kierownictwem Iwony Chmury-Rutkowskiej, Macieja Dudy, Marty Mazurek oraz Aleksandry Sołtysiak-Łuczak i uwzględniał analizę podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego i przeznaczonych do kształcenia ogólnego w zakresie wszystkich przedmiotów, na wszystkich poziomach w różnych typach szkół, zgodnie z nową podstawą programów. Założony przez autorki i autorów cel projektu to:

Rekonstrukcja i krytyczna analiza zawartości polskich podręczników oraz treści podstaw programowych pod kątem prezentowanych i promowanych w nich wzorców i idei dotyczących kobiecości, męskości oraz relacji między dziewczynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami<sup>161</sup>.

Analiza miała charakter ilościowy i jakościowy. Objęto nią 227 z 879 podręczników dopuszczonych przez ministerstwo do użytku szkolnego na rok 2013. Badane podręczniki przeznaczone były do kształcenia ogólnego z 28 różnych przedmiotów, na wszystkich poziomach, w różnych typach szkół<sup>162</sup>. Jak można przeczytać w raporcie:

Analizie jakościowej poddana została również treść podstawy programowej do poszczególnych przedmiotów oraz dokumenty prawne dotyczące problema-

<sup>159</sup> Cf. *Gender w Podręcznikach. Projekt badawczy*, <http://gender-podreczniki.home.amu.edu.pl/> [10.10.2016].

<sup>160</sup> Wyniki omawianego badania były prezentowane w trzech publikacjach: D. Pankowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*; eadem, *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach – analiza porównawcza*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1; eadem, *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] L. Kopiciewicz, E. Zierkiewicz, *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009, s. 29-67. Wszystkie cytaty i odniesienia w tej pracy dotyczą trzeciej z wymienionych publikacji autorstwa D. Pankowskiej.

<sup>161</sup> I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, *Wstęp*, [w:] idem (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1 O projekcie. Metodologia badań, Wprowadzenie teoretyczne*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, s. 7.

<sup>162</sup> Cf. ibidem, s. 8.

tyki stereotypów i uprzedzeń związanych z płcią w edukacji szkolnej i samych podręcznikach<sup>163</sup>.

W badaniu, jak deklarują autorki i autorzy, dzięki wykorzystaniu metod ilościowych możliwe stało się usystematyzowanie i zilustrowanie tendencji w sposobach prezentowania i przedstawiania charakterystyki postaci płci żeńskiej i męskiej. Dało to także możliwość porównania tych tendencji w ramach różnych przedmiotów i poziomów kształcenia. Przy analizie jakościowej w projekcie posłużono się wystandardyzowanym narzędziem do analizy pojawiających się w badanych materiałach bohaterek i bohaterów. Uwzględniało ono 27 kategorii analitycznych, m.in. takie jak: kontekst czasowy (historyczny), miejsce zamieszkania, (niepełno)sprawność i choroba, pochodzenie i przynależność etniczna i/lub narodowa, relacje z innymi ludźmi, pełnione role i statusy społeczne, atrybuty i posiadane akcesoria<sup>164</sup>. Badacze i badaczki podczas analizy treści podręczników (narracji językowej i ikonografii) oraz podstawy programowej posługiwali się otwartym katalogiem pojęć i problemów. Znajdowały się wśród nich następujące kategorie: kobiecość i męskość, przemoc fizyczna, psychiczna i ekonomiczna, stereotyp/uprzedzenie, dyskryminacja/seksizm/rasizm/ksenofobia/homofobia, marginalizacja, mniejszość, obcość/inność, podmiotowość, prawa człowieka, prawa kobiet, emancypacja, równe traktowanie, równość/równouprawnienie, feminizm, różnorodność tolerancja oraz określenia dotyczące koloru skóry, pochodzenia etnicznego i narodowego.

Ze względu na przedmiot badania i problematykę poruszaną w książce szczególnie interesujące są dla mnie wyniki badań projektu *Gender w podręcznikach*, które dotyczą edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III. Analizie ilościowej poddane zostały następujące serie wydawnicze podręczników<sup>165</sup>: *Odkrywam siebie*<sup>166</sup>, *Nowe*

<sup>163</sup> Ibidem.

<sup>164</sup> Pełna lista kategorii to: 1. Liczba postaci, 2. Płeć postaci, 3. Miano, imię, nazwa, 4. Znaczenie postaci, 5. Typ postaci, 6. Kontekst czasowy, historyczny, 7. Miejsce zamieszkania, życia (geopolitycznie) postaci, 8. Wiek postaci, 9. (Niepełno)sprawność, choroba, 10. Orientacja psychoseksualna, 11. Kolor skóry, 12. Pochodzenie i przynależność etniczna i/lub narodowa, 13. Wyznanie/religia, 14. Typ związku, relacji (w tym typ rodziny), 15. Opis tego, co się dzieje między postacią a innym/i człowiekiem/ludźmi, 16. W jaki sposób oceniany jest związek, relacja? 17. Role w życiu prywatnym, 18. Role zawodowe, profesja, 19. Role i funkcje społeczne, 20. Status społeczno-ekonomiczny postaci, 21. Status prawny postaci, 22. Typ i rodzaj aktywności, zachowania, konkretne działania postaci, 23. Cechy psychiczne i moralne przypisywane postaci, wyrażenia oceniające, 24. Stan emocjonalny postaci, 25. Cechy fizyczne, przy pomocy których charakteryzowana jest postać, 26. Akcesoria i atrybuty. Ubiór i znaczące przedmioty, kolory, które tworzą wizerunek postaci, 27. Wyrażenia oceniające fizyczność postaci (cf. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Luczak, op. cit., s. 19).

<sup>165</sup> Cf. M. Buchnat, I. Chmura-Rutkowska, *Edukacja wczesnoszkolna w klasa 1-3 – raport przedmiotowy*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Luczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 2 Raporty przedmiotowe i rekomendacje*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016, s. 33-34.

<sup>166</sup> Analizowane w serii wydawniczej pozycje to: 1) J. Faliszewska, W. Żaba-Żabińska, *Odkrywam siebie 1*. Podręcznik, cz. 2, 3, 6, 8, 9, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009; 2) G. Lech, J. Faliszewska, *Odkrywam siebie 1. Ćwiczenia*, cz. 3-4, 5-6, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.

już w szkole<sup>167</sup>, Nasz elementarz<sup>168</sup> (klasa 1); Odkrywam siebie i świat<sup>169</sup>, Nowe już w szkole<sup>170</sup>, Klik Plik 2. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej<sup>171</sup> (klasa 2); Odkrywam siebie i świat<sup>172</sup>, Nowe już w szkole<sup>173</sup> i Klik Plik 3. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej<sup>174</sup> (klasa 3). Do analizy jakościowej wykorzystane zostały natomiast tytuły używane w pierwszej klasie szkoły podstawowej: Odkrywam siebie 1. Książka (cz. 8 i 9)<sup>175</sup>, Nowe już w szkole 1. Podręcznik, (cz. 2)<sup>176</sup>, Nasz elementarz. Wiosna<sup>177</sup> i Nasz elementarz. Lato<sup>178</sup> oraz używane w klasie trzeciej: Odkrywam siebie i świat 3. Podręcznik (cz. 3, 4 i 7)<sup>179</sup> oraz Nowe już w szkole 3. Podręcznik (cz. 1)<sup>180</sup>.

<sup>167</sup> Przeanalizowane w serii wydawniczej pozycje to: 1) M.A. Szymańska, *Nowe już w szkole. Podręcznik*, cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2011; 2) M.A. Szymańska et al., *Nowe już w szkole 1. Ćwiczenia*, cz. 1, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011; 3) idem, *Nowe już w szkole 1. Ćwiczenia*, cz. 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.

<sup>168</sup> Analizowane w serii wydawniczej pozycje to: 1) M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz elementarz. Wiosna. Klasa I*, cz. 3, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014; 2) idem, *Nasz elementarz. Lato. Klasa I*, cz. 4, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

<sup>169</sup> Analizowane w serii wydawniczej pozycje to: 1) J. Faliszewska, G. Lech, W. Żaba-Żabińska, *Odkrywam siebie i świat 2. Podręcznik*, cz. 2, 3, 4, 10, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009; 2) idem, *Odkrywam siebie i świat 2. Ćwiczenia*, cz. 6 i 9; 3) idem, *Odkrywam siebie i świat 2. Lekturki*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009; 4) idem, *Odkrywam siebie i świat 2. Wielkanoc*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.

<sup>170</sup> Analizowane w serii wydawniczej pozycje to: M.E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Nowe już w szkole 2. Podręcznik*, cz. 1, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011; 2) M.E. Piotrowska et al., *Nowe już w szkole 2. Ćwiczenia*, cz. 1 i 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011; 3) K. Bieleńca, M. Bura, M. Kwil, B. Lankiewicz, *Nowe już w szkole 2. Matematyka*, cz. 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.

<sup>171</sup> E. Jabłońska-Stefanowicz, A. Kijo, *Klik Plik 2. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

<sup>172</sup> Analizowane w serii wydawniczej pozycje to: 1) J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat 3. Podręcznik*, cz. 5, 6, Grupa Edukacyjna, Kielce 2011; 2) eadem, *Odkrywam siebie i świat 3. Podręcznik*, cz. 8, Grupa Edukacyjna, Kielce 2013; 3) J. Faliszewska, G. Lech, W. Żaba-Żabińska, *Odkrywam siebie i świat 3. Ćwiczenia*, cz. 2, 3, 7 i 10, Grupa Edukacyjna, Kielce 2013; 4) idem, *Odkrywam siebie i świat 3. Wielkanoc*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2013.

<sup>173</sup> Analizowane w serii wydawniczej pozycje to: 1) M.E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3. Podręcznik*, cz. 1, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011; 2) M.E. Piotrowska et al., *Nowe już w szkole 3. Ćwiczenia*, cz. 3 i 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011; 3) K. Bieleńca, M. Bura, M. Kwil, B. Lankiewicz, *Nowe już w szkole 3. Matematyka*, cz. 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.

<sup>174</sup> E. Jabłońska-Stefanowicz, A. Kijo, *Klik Plik 3. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

<sup>175</sup> J. Faliszewska, W. Żaba-Żabińska, *Odkrywam siebie i świat 1. Podręcznik*, cz. 8 i 9, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.

<sup>176</sup> M. A. Szymańska, *Nowe już w szkole 1. Podręcznik*, cz. 2, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.

<sup>177</sup> M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz elementarz. Wiosna, klasa I (cz. 3)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

<sup>178</sup> M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman, *Nasz elementarz. Lato, klasa I (cz. 4)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

<sup>179</sup> J. Faliszewska, *Odkrywam siebie i świat 3. Podręcznik*, cz. 3, 4, 7, Grupa Edukacyjna, Kielce 2011.

<sup>180</sup> M. E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Nowe już w szkole 3. Podręcznik*, cz. 1, Wydawnictwa Nowa Era, 2011.

Analiza ilościowa wykazała istnienie statystycznie istotnego związku między kategorią płci a częstością występowania postaci, znaczeniem postaci, sposobem ich prezentowania, gramatycznymi formami rodzajowymi, wiekiem, rolą zawodową/profesją oraz typem rodziny i rolami w życiu prywatnym. Związek statystycznie nieistotny wykazała analiza zależności kategorii płci z upodmiotowieniem, aktywnością w domu i poza domem, oceną relacji z innymi ludźmi oraz cechami psychicznymi i moralnymi przypisywanymi występującym w podręcznikach postaciom. Wielu kategorii badaczki nie mogły miarodajnie ocenić ze względu na zbyt małą ilość danych. Były to m.in.: status socjoekonomiczny, orientacja psychoseksualna, wyznanie, religia i przekonania, stan emocjonalny postaci oraz ich status prawny i obywatelski<sup>181</sup>.

W badaniu wykazana została nadreprezentacja postaci męskich wobec postaci żeńskich, szczególnie duża, bo ponad 16% w podręczniku *Nowe już w szkole 1*. W nowym podręczniku ministerialnym *Nasz elementarz* częściej z kolei występują postacie rodzaju żeńskiego<sup>182</sup>. Statystycznie istotne różnice dotyczą także związku pomiędzy płcią a sposobem prezentowania postaci:

Porównując sposób prezentowania postaci (indywidualne vs. grupa, kategoria społeczna, policzalna, niepoliczalna) w podręcznikach do pierwszej klasy, największa różnica dotycząca płci (...) występuje w podręczniku *Nowe już w szkole*, gdzie postacie żeńskie proporcjonalnie częściej niż męskie występują indywidualnie (o 8 pkt. proc.), natomiast męskie odpowiednio częściej prezentowane są jako część grupy lub kategorii społecznej<sup>183</sup>.

Również analiza ilościowa gramatycznych form rodzajowych wykazała, że płeć w sposób istotny wiąże się z użytą formą językową. Autorki raportu dostrzegły następujące zależności:

Po pierwsze zarówno w starych, jak i nowym podręczniku (określenie „nowe podręczniki” dotyczy ministerialnego *Naszego elementarza*, a „stare” – pozostałych analizowanych w tej części projektu (przyp. M.S.Z.) stosowanie rodzaju adekwatnego do płci jest częstsze w przypadku mężczyzn. Po drugie, rodzaj nijaki stosowany jest częściej wobec kobiet (...) niż mężczyzn (...). Po trzecie, kobietom, ale tylko w starych podręcznikach, pięciokrotnie częściej (5,0%) przypisywany jest rodzaj męskoosobowy niż mężczyznom niemęskoosobowy (1%)<sup>184</sup>.

Wyniki badań w tym zakresie wykazały, że androcentryzm gramatyczny dotyczy więc podręczników „starych”.

Analizy postaci ze względu na wiek wykazały, że kobiety częściej występują w kategorii wiekowej 4-10 lat, natomiast mężczyźni prezentowani są częściej jako

<sup>181</sup> Cf. M. Buchnat, I. Chmura-Rutkowska, *Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1-3 – raport...*, op. cit., s. 37-47.

<sup>182</sup> Cf. ibidem, s. 37-38.

<sup>183</sup> Ibidem, s. 39.

<sup>184</sup> Ibidem, s. 40.



osoby dorosłe w kategorii wiekowej 20-40 lat. Jest to według autorek związane z mechanizmem przypisywania kobietom cech takich jak niesamodzielność, podleganie wpływom i decyzjom innych (charakterystycznych dla dzieci), a mężczyznom samodzielności życiowej (charakterystycznej dla osób dorosłych)<sup>185</sup>.

Związek istotny statystycznie wykazany został także między płcią a rolą zawodową/profesją. W raporcie można dowiedzieć się, że:

(...) w starych podręcznikach w kontekście roli zawodowej prezentowanych jest 23% kobiet i 38% mężczyzn; w nowym podręczniku jako pracownice i pracownicy przedstawianych jest 27% wszystkich dorosłych kobiet i 22% mężczyzn. W podręcznikach *Nowe już w szkole* i *Odkrywam siebie* ogólnie rzecz biorąc w takich obszarach zawodowych, jak biznes, nauka, technologie, służby ratownicze i mundurowe czy sport, kobiety w ogóle nie występują, podobnie w rolach państwowych związanych ze sprawami obywatelskimi czy nauką. Postacie kobiece dominują natomiast w zawodach wolnych, a także związanych z pracą fizyczną, a także w rolach nauczycielek, pielęgniarek i innych zawodach związanych z edukacją i opieką<sup>186</sup>.

M. Buchant i I. Chmura-Rutkowska zauważają, że nowy podręcznik *Nasz elementarz* jest wolny od stereotypowego wzorca łączącego daną płć z określonymi zawodami. Reprezentacja zawodów przez określone płcie jest tu bardziej różnorodna.

Analiza jakościowa pogłębiła wyniki badań otrzymanych dzięki metodom ilościowym. Niektóre zaobserwowane aspekty ze względu na postawione przeze mnie problemy badawcze uważam za szczególnie interesujące. Są to kwestie związane z używanym językiem i formami gramatycznymi, wyglądu, zachowania postaci, ich funkcjonowania w rolach rodzinnych i zawodowych, oraz relacji międzypłciowych. Androcentryzm językowy wyraźnie widoczny był tylko w niektórych z badanych podręczników. Jak stwierdzają autorki, w większości przypadków, w których zwracano się bezpośrednio do uczennic i uczniów, używana była forma neutralna rodzajowo. Jednak w podręcznikach *Odkrywam siebie i świat* oraz *Nowe już w szkole* częściej używane były formy męskoosobowe<sup>187</sup>. Było tak w przypadkach, w których określony zwrot dotyczył kobiet i mężczyzn, ale także tylko kobiet. Androcentryzmowi form gramatycznych towarzyszyło tam stereotypowe przypisywanie zawodów do danej płci poprzez sugerowanie rodzaju gramatycznego. Buchant i Chmura-Rutkowska podkreślają, że najbardziej równościowy w aspekcie językowym okazał się *Nasz elementarz*, „(...) w którym zarówno tekst główny, opis problemów, opowiadania, teksty literackie, zadania, jak i pytania otwierające dyskusję skonstruowane są z uwzględnieniem równościowej perspektywy”<sup>188</sup>.

Aktywność dzieci w badanych podręcznikach przedstawiana jest w zróżnicowany sposób. Z jednej strony zainteresowania przyrodnicze i matematyczne, muzykowanie oraz

<sup>185</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>186</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>187</sup> Cf. ibidem, s. 47.

<sup>188</sup> Ibidem, s. 48.

wykonywanie eksperymentów przedstawiane jest równościowo, ale z drugiej istnieje cały szereg czynności zarezerwowanych dla kobiet lub mężczyzn. W raporcie czytamy więc: „Jeśli chodzi o chłopców, jest to gra w piłkę nożną, rozmowy o sporcie oraz zabawa i zainteresowanie pojazdami, a w przypadku dziewcząt – zabawa lalkami i taniec baletowy”<sup>189</sup>.

Autorki zanotowały też występowanie różnicy rodzajowej „przejawiającej się w większej częstotliwości i większej różnorodności chłopięcych zainteresowań w obszarze techniki, konstrukcji i maszyn (...), a także myślenia o przeszłości i przyszłości. W kontraście skromniej i mniej różnorodnie przedstawiają się aktywności i zainteresowania prezentowane jako typowe dla dziewcząt (prace plastyczne, głównie dekoracyjne, czytelnictwo)”<sup>190</sup>.

Analiza jakościowa bohaterek i bohaterów badanych podręczników w kontekście ich funkcjonowania w rodzinie, pokazała spore zróżnicowanie. I tak np. w podręczniku *Nowe już w szkole* i *Odkrywam siebie* częściej ukazywane są relacje ojca z synem niż ojca z córką, szczególnie w kontekście ciekawych i atrakcyjnych wydarzeń. Autorki wskazują jednak, że równościowe przedstawienie ról rodzinnych pojawia się także w wymienionych wyżej podręcznikach, we fragmentach tekstów innego niż sam podręcznik autorstwa, które są w nim wykorzystywane jako materiały edukacyjne<sup>191</sup>.

Badaczki zwróciły także uwagę na wystąpienie bardzo spolaryzowanej wizji męskości i kobiecości w podręczniku *Odkrywam siebie i świat* dla klasy 3. Ma to wyraz zarówno w stereotypowym użyciu kolorów niebieskiego oraz różowego, jak i stereotypowym wyglądzie i zachowaniu prezentowanych postaci męskich i kobiecych. Zostało to przedstawione w kontekście zaproponowanej w podręczniku dyskusji nad płcią i różnicami między kobietami a mężczyznami. Wydaje się jednak, że dobre chęci autorki zostały zniweczone stereotypowymi sposobami przedstawienia płci. Jak zauważają autorki raportu, w podobny sposób można traktować wydzielenie w tej samej serii podręczników dwóch odrębnych rozdziałów poświęconych kobietom (*O sławnych Polkach i O zwykłych kobietach*):

Zabieg wydzielenia specjalnej przestrzeni dla kobiecości, który być może miał dowartościować postacie kobiet (...) jest raczej narzędziem reprodukcji idei różnic (a nie różnorodności), polaryzacji i dzielenia świata na męski i kobiecy oraz gettoizacji kobiecości, jako szczególnego przypadku odbiegającego od normy<sup>192</sup>.

Role zawodowe w badanych w projekcie podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej przedstawiane są w zróżnicowany sposób, choć w większości z nich raczej w sposób stereotypowy. Autorki stwierdzają:

W podręcznikach do pierwszej klasy *Nowe już w szkole* oraz *Odkrywam siebie* pracownikami są przede wszystkim mężczyźni. Od dwóch do pięciu razy czę-

<sup>189</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>190</sup> Ibidem, s. 53.

<sup>191</sup> Cf. ibidem, s. 57.

<sup>192</sup> Cf. ibidem, s. 59.

ściej pojawia się męskoosobowe lub wizualizowane męską postacią odniesienie do pracy zawodowej<sup>193</sup>.

Zauważają także wyjątek, którym jest podręcznik do pierwszej klasy *Odkrywam siebie*, „gdzie kobieta jest inżynierem, ilustratorem czy stroicielem, a także Nasz elementarz, w którym „(...) obie płcie prezentowane są w różnych rolach zawodowych z podobną częstotliwością”<sup>194</sup>.

W omawianym raporcie za interesujące uważam także wyniki jakościowej analizy udziału kobiet i mężczyzn w życiu rodzinnym. M. Buchnat i I. Chmura-Rutkowska stwierdzają, że tylko w *Naszym elementarzu* udało się przedstawić życie rodzinne w sposób równościowy, „z dużym dowartościowaniem roli ojca i jego bliskich, tro-skliwych, codziennych relacji z dziećmi obu płci, a także starszym pokoleniem”<sup>195</sup>. Dla kontrastu w podręcznikach *Odkrywam siebie* i *Nowe już w szkole* kobiety umieszczane są w kontekście życia domowego (np. jako wykonujące prace domowe) częściej niż mężczyźni, którzy są dostarczycielami rozrywek (wycieczki, gry, mecze itp.). Dodatkowo w tych podręcznikach powielany jest schemat nawiązywania bardziej zaangażowanych relacji ojców jedynie z synami<sup>196</sup>.

Ze względu na kwestie charakterystyki podręcznikowych postaci, którą poruszam w swoim badaniu, istotne są dla mnie także uwagi autorek o wyglądzie zewnętrznym bohaterek i bohaterów. Wniosek, który możemy przeczytać w raporcie, jest jednoznaczny dla całego materiału poddanego analizie: „(...) sposób ilustrowania postaci dzieci i dorosłych nie odzwierciedla naturalnej różnorodności somatycznej, która jest normą w rzeczywistości”<sup>197</sup>.

Wygląd postaci prezentowany jest w sposób stereotypowy, choć w mniejszym stopniu w *Naszym elementarzu*, w którym chociażby kolorystyka ubrań dziewcząt i chłopców jest do siebie zbliżona<sup>198</sup>.

M. Buchnat i I. Chmura-Rutkowska na zakończenie raportu formułują rekomendacje niezbędnych zmian. Są to m.in.: konieczność wprowadzenie neutralnego rodzajowo języka, korekta określeń dotyczących ludzi zagrożonych dyskryminacją i wykluczeniem, wprowadzenie do podręczników tematyki dyskryminacji i realizowanie idei różnorodności z jednoczesnym odejściem od stygmatyzujących podziałów. Autorki za konieczne uważają także: „znielowanie nierówności związanych z płcią w podręcznikach we wszystkich prezentowanych obszarach życia społecznego, w kontekście funkcjonowania poznawczego, fizycznego i emocjonalnego dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn (...), zwrócenie uwagi na równościowe przedstawianie aktywności zabawowej i zainteresowań dzieci (...) oraz wprowadzenie treści i ilustracji na temat bohaterek i bohaterów (...) łamiących stereotypowe poglądy na tematy aktywności dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn, walczących o równość i działających

<sup>193</sup> Ibidem, s. 66.

<sup>194</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>195</sup> Ibidem, s. 73.

<sup>196</sup> Cf. ibidem, s. 72.

<sup>197</sup> Ibidem, s. 84.

<sup>198</sup> Cf. ibidem, s. 84-85.

na rzecz tej idei”<sup>199</sup>. W rekomendacji pojawiał się też postulat urealnienia prezentowanego w podręcznikach świata, poprzez rezygnację z ukazywania rzeczywistości bez obecności osób starszych, niepełnosprawnych, wykluczonych ekonomicznie, o nienormatywnym wyglądzie, imigrantki\_ów, a także rodzin nietradycyjnych.

Kolejnymi interesującymi mnie z perspektywy podejmowanej problematyki badaniami są analizy Doroty Pankowskiej. Badanie podręczników dla klas początkowych z perspektywy rodzajowej podjęte przez badaczkę skupia się na kwestii obrazu ról płciowych. Zostało ono oparte na analizie wzorców ról w różnych analitycznych kategoriach. Znalazły się tam wskaźniki takie jak pełnione role zawodowe, pozazawodowe i rodzicielskie (ich zróżnicowanie i ilościowe przyporządkowanie do poszczególnych płci), cechy osobowościowe bohaterek\_ów oraz ich emocjonalne funkcjonowanie (również sposoby ich wyrażania i ilościowy stosunek emocji negatywnych do pozytywnych), frekwencję występowania bohaterek\_ów, ich znaczenie, pozycja komunikacyjna, relacje w wymiarze dominacja-podporządkowanie<sup>200</sup>. Analiza D. Pankowskiej dotyczyła wybranych podręczników z lat 1985-2001, a więc czasu, w których następowały liczne przemiany polityczno-społeczne, a pod koniec tego okresu także związane z wdrażaniem reformy systemu edukacji. Cel badań koncentrował się więc na ustaleniu „(...) jaki jest obraz świata płci i ról rodzajowych przedstawiany przez dawne podręczniki do nauczania początkowego (sprzed przełomu ustrojowego), a jaki przekazują najnowsze podręczniki do nauczania zintegrowanego”<sup>201</sup>. D. Pankowska, opierając się na analizie frekwencyjnej i analizie sfabularyzowanych tekstów, doszła do interesujących wniosków, które odkrywają obiecujące pole do dalszych, pogłębionych badań. Analiza treści podręczników, które powstały w latach osiemdziesiątych, wykazała, że prezentowany w nich obraz świata osadzony jest na wyraźniej dychotomii męskie – żeńskie:

Rola kobieca definiowana była przede wszystkim przez pryzmat macierzyństwa i prowadzenia domu. Świat męski kojarzył się z przestrzenią, różnorodnością i dynamizmem. (...) Chłopcy i dziewczynki z podręczników – choć w swej działalności mniej zróżnicowani niż dorośli przedstawiciele płci – powielali wiele ich zachowań<sup>202</sup>.

Również wizerunki psychologiczne przedstawione zostały w sposób stereotypowy. Kobiety łączone były z cechami takimi jak opiekuńczość, empatyczność i emocjonalność, a mężczyźni z siłą, odwagą zdecydowaniem, mądrością i troską o słabszych (przy czym ojcom przypisane były cechy mniej stereotypowe). Podobne zróżnicowanie ujawniły cechy dziewcząt i chłopców. Te pierwsze prezentowały zależność, bojaźliwość, uczynność oraz opiekuńczość, natomiast cechy chłopięce to aktywność, samodzielność, twórczość i kompetencja. Analiza frekwencyjna także wykazała

<sup>199</sup> Ibidem, s. 86-87.

<sup>200</sup> Cf. D. Pankowska, *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności...*, op. cit., s. 29-67.

<sup>201</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>202</sup> Ibidem, s. 59.

męską dominację – przede wszystkim większy i bardziej znaczący udział mężczyzn w czytankach<sup>203</sup>. Co jednak ważne, porównanie zdiagnozowanej sytuacji do analiz podręczników do nauczania zintegrowanego pozwoliło autorce wskazać na obszary, w jakich dokonała się zmiana, a te wnioski z kolei otwierają pole do kolejnych badań. Zmiana bowiem, choć zauważalna, nie nastąpiła na każdej płaszczyźnie i w jednakowym nasileniu:

Najmniej zmian widać w obrębie podziału zadań i obowiązków między kobiety i mężczyzn. Polaryzacja rodzajowa w największym stopniu widoczna jest w dziedzinie aktywności zawodowej. (...) Pewne zmiany można natomiast zauważyć w zakresie ról rodzicielskich: zmniejszyło się zaangażowanie obu płci w podejmowaniu ról rodziców, choć (...) wyraźnie zwiększył się udział ojca w życiu podręcznikowych bohaterów; zmniejszyła się również polaryzacja zadań i czynności podejmowanych przez ojców i matki – w nowych podręcznikach wykonują znacznie więcej czynności wspólnych niż dawniej; pewnej modyfikacji uległa rola matki, matka (...) mniej pracuje w domu, a więcej wypoczywa, także aktywnie (...); nadal jednak to matka ponosi główną odpowiedzialność za prowadzenie domu, mimo że ojciec ponad dwukrotnie zwiększył swoje zaangażowanie w tym zakresie<sup>204</sup>.

Pankowska wskazała także, że zmniejszyła się polaryzacja rodzajowa wśród bohaterów dziecięcych. Mimo tego, że przewaga w różnorodności form podejmowanych aktywności nadal występuje po stronie chłopców, to można zaobserwować tendencję wzrostową w tej kwestii wśród bohatererek. Znacznym zmianom uległy osobowościowe portrety reprezentantek\_tów płci. Jak stwierdza Pankowska, „dziewczynki są tą kategorią, która zyskała nowe oblicze”<sup>205</sup>, ale jednocześnie zmianom uległa przedstawiana osobowość chłopca, który z „małego mężczyzny staje się chłopcem-dzieckiem, skłonny do zabaw i psot, trochę agresywnym, ale też opiekuńczym i wrażliwym”<sup>206</sup>. Nowe oblicze bohatererek dziewczęcych przejawia się w wystąpieniu – obok cech takich jak opiekuńczość i obowiązkowość – śmiałości, zaradności, samodzielności i kompetencji intelektualnych<sup>207</sup>. Autorka podkreśla jednak, że postaci dorosłe osobowościowo zmieniły się w mniejszym stopniu. Zwraca także uwagę na niejednoznaczność w interpretacji kierunku i mocy zmian na płaszczyźnie męskiej dominacji:

Z jednej strony nadal utrzymuje się silna przewaga częstości występowania bohaterów męskich w porównaniu z bohaterkami, świadcząca o androcentrycznym podejściu do płci, z drugiej jednak w niektórych obszarach widać wzrost znaczenia kobiet niepełniących roli matki, a lekki spadek znaczenia mężczyzn niebędących ojcami<sup>208</sup>.

<sup>203</sup> Cf. ibidem, s. 59-60.

<sup>204</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>205</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>206</sup> Ibidem.

<sup>207</sup> Cf. ibidem.

<sup>208</sup> Ibidem, s. 61-62.

Jak stwierdza jednak badaczka o utrzymaniu się tendencji męskiej dominacji świadczy przewaga mężczyzn w aktywności zawodowej i różnorodności działań w innych dziedzinach życia społecznego. Tendencje zmian, o których pisze D. Pankowska, nie są jednakowe we wszystkich badanych przez nią podręcznikach. Świadczy to według niej o tym, że nie ma konsekwencji w programach nauczania i podręcznikach szkolnych w kwestii kreowania świata płci. Choć zmiana jest widoczna na przestrzeni lat, to trudno jednoznacznie stwierdzić, czy w nowszych podręcznikach podejście do ról płciowych uległo przekształceniu. Jak pisze Pankowska:

Bardzo prawdopodobne, że zauważalne w podręcznikach zmiany, polegające na odchodzeniu od tradycyjnego systemu ról, są raczej wynikiem zmiany filozofii nauczania niż świadomego rozważenia problematyki rodzaju<sup>209</sup>.

Konstatuje też, że obecny (na moment jej badania) kształt podręczników nie otwiera jeszcze możliwości, aby stały się one katalizatorem zmiany społecznej na płaszczyźnie systemu ról płciowych i wyrównywania statusu społecznego kobiet i mężczyzn<sup>210</sup>. Wnioski te, w mojej ocenie, powinny stanowić impuls do podejmowania badań nad procesem zmian prezentowanych w podręcznikach postaci kobiecych i męskich w wymiarach zaproponowanych przez badaczkę, ale także w innych lub bardziej pogłębionych. Konstatacja o potrzebie zmiany społecznej w tym zakresie jest z kolei zachętą do podejmowania badań nie tylko o charakterze socjologicznym, ale również pedagogicznym, które stawiają sobie za praktyczny cel swoistą naprawę tych elementów rzeczywistości społecznej, które zbudowane są na niesprawiedliwych relacjach między członkami społeczeństwa (w tym także na relacjach międzyrodzajowych). Dlatego za tak istotną w swoim badaniu uznaję kwestię sprawiedliwości społecznej opartej na idei równości. W tym też kierunku dostrzegam potencjał dalszego podejmowania rodzajowych badań rzeczywistości edukacyjnej, w tym badań nad podręcznikami szkolnymi.

Omówione w tym podrozdziale raporty z badań są ważne nie tylko ze względu na to, że odsłaniają złożoność problematyki płci w podręcznikach i jej wpływu na praktykę wychowawczą, ale także dają podstawy do wysuwania propozycji zmian opisanego w nich stanu rzeczy. Takie postulaty i sformułowane zalecenia to element badań podręczników, który podkreśla ich, według mnie, najważniejszy wymiar – dążenie do zmiany rzeczywistości edukacyjnej. Zmiana jest co prawda w bardzo znacznym stopniu uzależniona od szerszego kontekstu, w którym funkcjonuje szkolny podręcznik – decyzji politycznych, długofalowych zmian społecznych itp. – jednak podejmowanie badań o wymiarze praktycznym, pozwala mieć nadzieję, że ewentualne zmiany będą mogły opierać się o wyniki i raporty badań specjalistek\_tów w tej dziedzinie. Każde tego rodzaju badanie wyznacza jednocześnie tor działań innym badaczkom\_czom, który kieruje je\_ich w stronę analiz nastawionych na zmianę rzeczywistości społecznej.

---

<sup>209</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>210</sup> Cf. ibidem, s. 62.

## 2.4. Sprawiedliwość rodzajowa w edukacji

W świetle wspomnianych w poprzednim podrozdziale badań ukazujących znaczącą skalę krzywdzącego zróżnicowania w traktowaniu dziewcząt i chłopców kluczowe staje się włączenie zagadnienia sprawiedliwości rodzajowej w namysł nad problemami współczesnej edukacji. Jak zauważa M. Chomczyńska-Rubacha, w społeczeństwie demokratycznym powinna obowiązywać zasada równości obywateli, a w perspektywie pedagogicznej i rodzajowej oznacza to realizowanie takiej formy praktyki społecznej, „która w oparciu o najnowszą wiedzę naukową na temat płci kulturowej (...), przekazuje informacje, uczy postaw dzieci i młodzieży wobec kobiet i mężczyzn, opartych na akceptowanej w naszym społeczeństwie zasadzie równości”<sup>211</sup>.

Używając kategorii sprawiedliwości w odniesieniu do rodzaju, chcę odwołać się do koncepcji sprawiedliwości społecznej Nancy Fraser. Traktuje ona płęć kulturową jako dwuwymiarową różnicę społeczną, co w konsekwencji pozwala na osiągnięcie sprawiedliwego traktowania kobiet i mężczyzn przy uwzględnieniu jej zakorzenienia zarówno w strukturze ekonomicznej, jak i w społecznym porządku statusu<sup>212</sup>. Jak pisze Fraser:

Gender (...) jest (...) dwuwymiarową różnicą społeczną. Nie będąc ani po prostu klasą, ani grupą statusu, jest kategorią hybrydową (...). Z perspektywy dystrybucyjnej (...) służy jako podstawowa zasada organizująca strukturę ekonomiczną społeczeństwa kapitalistycznego. (...) w rzeczywistości gender jest nie tylko podziałem podobnym do klasy, ale również dyferencjacją statusu. Obejmuje to tym samym elementy bardziej przypominające seksualność, niż klasę, co wiąże kwestie genderowe ze sferą zagadnień związanych z uznaniem<sup>213</sup>.

W konsekwencji koncepcja sprawiedliwości Fraser oparta jest na zasadzie równości uczestnictwa w aspekcie ekonomicznym i kulturowym, co wynika właśnie z hybrydowego charakteru płęć. Fraser twierdzi:

Zgodnie z tą zasadą sprawiedliwość wymaga takiej organizacji społeczeństwa, która pozwoli wszystkim (dorosłym) jego członkom i członkiniom podejmować wzajemne interakcje na równych prawach (as peers)<sup>214</sup>.

Określa ona jednocześnie dwa warunki, które muszą zostać spełnione, aby było to możliwe. Pierwszy z nich, „obiektywny”, to zapewnienie uczestniczkom i uczestnikom życia społecznego niezależności poprzez dystrybucję środków materialnych, drugi,

<sup>211</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Możliwa jest szkoła...*, op. cit., s. 264.

<sup>212</sup> N. Fraser, *Sprawiedliwość społeczna w epoce polityki tożsamości: redystrybucja, uznanie, uczestnictwo*, [w:] N. Fraser, A. Honneth, *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 36.

<sup>213</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>214</sup> N. Fraser, *Drogi Feminizmu. Od kapitalizmu państwowego do neoliberalnego kryzysu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 223.

„intersubiektywny”, wymaga, by „zinstytucjonalizowane wzorce kulturowej wartości wyrażały równy szacunek dla wszystkich (...) oraz zapewniały równe szanse zdobycia społecznego poważania (i) (...) wyklucza zinstytucjonalizowane wzorce wartości, które systematycznie deprecjonują pewne kategorie ludzi oraz związane z nimi jakości”<sup>215</sup>. Jak stwierdza dalej:

Wykluczane będą więc zinstytucjonalizowane wzorce wartości, które odmawiają niektórym osobom statusu pełnoprawnych partnerów i partnerek w interakcji – czy to poprzez obciążanie ich nadmiernie podkreślaną „różnicą”, czy przez nieuznanie różnorodności<sup>216</sup>.

Co ciekawe, autorka stwierdza, że norma uczestnictwa dotyczyć może nie tylko kwestii płci, ale także klasy, rasy, seksualności, etniczności, narodowości i wyznania<sup>217</sup>.

Równość w koncepcji Fraser nie jest związana z partycypacją w życiu społecznym kobiet i mężczyzn wyrażoną w takich samych liczbach, ma natomiast charakter jakościowy i będąc związana w tym samym stopniu z dostępem do dystrybucji i uznania, zależy od rodzaju interakcji<sup>218</sup>. Warunek obiektywny i intersubiektywny, który musi być spełniony, aby członkinie i członkowie społeczeństwa mogły\_li podejmować interakcje na równych prawach, obejmuje zarówno aspekt materialny, jak i symboliczny życia społecznego. Obydwa te warunki spełnione jednocześnie, zgodnie z koncepcją Fraser, są podstawą sprawiedliwości społecznej kobiet i mężczyzn. Takiego rodzaju relację, opartą na sprawiedliwości określam więc jako równość płci, a równouprawnienie ma dla mnie nie tylko wymiar związany ze sprawiedliwymi rozwiązaniami natury prawnej, ale łączy się także ze sprawiedliwością w wymiarze obiektywnym i intersubiektywnym relacji międzypłciowych.

Odpowiedzią na brak rodzajowej sprawiedliwości w edukacji powinna być taka forma działania pedagogicznego, której celem jest przeciwdziałanie nierówności i dyskryminacji, przy jednoczesnym działaniu na rzecz sprawiedliwego uczestnictwa kobiet i mężczyzn w procesach edukacyjnych. W literaturze spotkać można różne określenia tych działań, najczęściej są to: edukacja równościowa i edukacja antydyskryminacyjna.

Aby zastanowić się, który z terminów – edukacja równościowa czy edukacja antydyskryminacyjna – jest propozycją najtrafniej oddającą charakter tego typu działań edukacyjnych, należy przyjrzeć się terminom dookreślającym. Przymiotnik „równościowa”, odnosząc się wprost do kategorii równości, obejmuje treściowo więcej niż przymiotnik „antydyskryminacyjna”. W praktyce jednak edukacja antydyskryminacyjna za swój fundament ma równość. W opracowaniu Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej obok równości za szczególnie istotne w tym kontekście uznawane

<sup>215</sup> Ibidem.

<sup>216</sup> Ibidem.

<sup>217</sup> Ibidem, s. 224-225.

<sup>218</sup> Jak pisze aktorka: „Na każdej ze scen znaczenie równości należy (...) przystosowywać do rodzaju partycypacji. Żadna pojedyncza formuła jakościowa czy jakakolwiek inna, nie sprawdzi się w każdym poszczególnym przypadku (N. Fraser, *Drogi Feminizmu...*, op. cit., s. 226).



są także godność, wolność i różnorodność. Sama edukacja antydyskryminacyjna jest natomiast definiowana jako:

(...) świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności<sup>219</sup>.

W tym samym dokumencie Towarzystwo określa także, czym w jego rozumieniu jest dyskryminacja:

(...) to nierówne traktowanie, którego doświadczają konkretne osoby lub grupy ze względu na swoją płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. Dyskryminacja oznacza jakiegokolwiek różnicowanie, wykluczenie lub ograniczenie ze względu na wymienioną cechę lub cechy, których wynikiem jest utrudnienie lub uniemożliwienie korzystania na równi z innymi z praw, wolności i różnych dóbr<sup>220</sup>.

Odnosząc się do przyjętych przez Towarzystwo definicji przytoczonych wyżej, edukacja antydyskryminacyjna jest działaniem nakierowanym na zdobywanie wiedzy o dyskryminacji i sposobach jej zapobiegania, zmianę postaw w stosunku do grup i osób, których dotyka dyskryminacja oraz wykształcanie umiejętności działania prorównościowego. Przymiotnik „antydyskryminacyjna” jest więc tutaj używany w znaczeniu przeciwdziałania nierówności i działania na rzecz równości, co w praktyce pozwala uznać, że edukacja antydyskryminacyjna i edukacja równościowa realizować mają te same lub bardzo zbliżone cele. Warto jednak przyjrzeć się także, do jakiego rodzaju działań odnoszą się obydwie te terminy. Edukacja antydyskryminacyjna przybiera zróżnicowane formy. Bywa realizowana zarówno w ramach formalnego systemu edukacji (np. podczas lekcji), jak i w edukacji nieformalnej, poza szkołą, w formie szkoleń, warsztatów i treningów. Realizują one cele równościowe odpowiednio na płaszczyźnie wiedzy, umiejętności i postaw. Tego rodzaju działania edukacyjne mają jasno określony cel i formę dostosowaną do jego realizacji. Problematyka skupia się wokół tych zagadnień, które mogą być przedmiotem dyskryminacji w społeczeństwie. Edukacja równościowa jest z kolei określeniem, które w praktyce odnosi się do działań w mniejszym stopniu skonkretyzowanych. Obejmuje wszelkie zjawiska o charakterze edukacyjnym, niekoniecznie przybierające formę warsztatów czy treningów. Za element edukacji równościowej uznać można zarówno grafikę czy film edukacyjny (jeśli te działają na zmianę postaw odbiorczyń\_ców na bardziej równościową), jak i zaplanowane działania wychowawcze, ale także nieświadomione przekazywanie równościowych wzorców. Słowem, edukacja równościowa w aspek-

<sup>219</sup> M. Rawłuszko (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 7.

<sup>220</sup> Ibidem, s. 8.

cie płci kulturowej może być rozumiana zarówno jako ogół wpływów na człowieka w zakresie jego funkcjonowania w ramach płci kulturowej, jak i działanie agend socjalizacyjnych w zakresie pełnienia ról płciowych zmierzających do realizacji sprawiedliwości i równości społecznej.

Edukacja równościowa może przyjmować także formę indywidualnych działań pedagogiki\_ga. Często dzieje się to wbrew systemowej, głęboko zakorzenionej stereotypizacji płciowej, wyrażającej się zarówno w formach działania szkoły, jak i w podręcznikach szkolnych<sup>221</sup>. Należy jednak pamiętać, że edukacja równościowa nie powinna ograniczać się jedynie do działań indywidualnych, a musi opierać się na określonym systemie, polegającym na monitorowaniu przeszkód i problemów we wcielaniu idei równości i sprawiedliwości w edukacji, a w końcu na budowaniu środków dydaktycznych (m.in. takich jak podręczniki szkolne) pomagających w realizacji idei równości płci i sprawiedliwości rodzajowej. Są to m.in. cele, które stawiają sobie badaczki i badacze działający w polu pedagogiki rodzaju. Na gruncie polskim istnieją publikacje, które stanowią istotny wkład w rozwój pedagogiki rodzaju i mogą być podstawą do formułowania działań edukacyjnych wpisujących się w edukację równościową. Jedyną z najważniejszych jest książka Ewy Majewskiej i Ewy Rutkowskiej. Zawiera ona wiele cennych informacji z dziedziny edukacji równościowej, m.in. wskazówki dla nauczycielek\_li o edukacji wolnej od dyskryminacji oraz propozycje ćwiczeń do wykorzystania podczas zajęć z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, a także scenariusze lekcji dotyczących stereotypów i przemocy. Interesujące są również omówienia projektów równościowych realizowanych przez organizacje i stowarzyszenia zajmujące się problematyką równości<sup>222</sup>.

Potrzebę ulepszania podręczników w tym kontekście zauważa M. Chomczyńska-Rubacha, która uważa, że korzystanie z podręczników nierespektujących zasady równości płci ma poważne konsekwencje. Przyczyniają się one według niej do wzmacniania nierówności społecznych, obniżają poczucie wartości, wiarę we własne siły oraz realne osiągnięcia osób, które są przez nie dyskryminowane, a w końcu powodują także pokoleniową reprodukcję statusu płci dyskryminowanej, służącej zwrotnie uzasadnianiu słuszności tej dyskryminacji<sup>223</sup>. Pojawiają się pomysły, aby konstruować tego typu podręczniki. Na uwagę zasługuje szczególnie podręcznik Świat człowieka – edukacja humanistyczna na poziomie gimnazjalnym pod redakcją Krystyny Starczewskiej. Według oceny Raport Fundacji Feminoteki „publikacja została pomyślana tak, by przeciwdziałać stereotypom na wielu poziomach, by uwrażliwiać młodych ludzi tak na życie we wspólnocie, jak i na inność”<sup>224</sup>. Inny przykład to *Nowy elementarz* autorstwa Marianny Oklejak. Jest on jednak publicystyczną formą elementarza, którą traktować można jako głos sprzeciwu wobec funkcjonujących obecnie podręczników

<sup>221</sup> Cf. A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja\\_do\\_rownosci.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf) [10.10.2015].

<sup>222</sup> Cf. E. Majewska, E. Rutkowska, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007, *passim*.

<sup>223</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Możliwa jest szkoła...*, *op. cit.*, s. 271.

<sup>224</sup> A. Dzierżgowska, E. Rutkowska (red.), *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.

edukacji wczesnoszkolnej, a nie jako typowy podręcznik dający się wykorzystać we wczesnej edukacji<sup>225</sup>. Nie należy jednak nie doceniać tego typu projektów, jako że mogą być one wykorzystywane w edukacji, także tej szkolnej. Doskonałym przykładem może być tutaj tekst *Elżunia* – czytanka historyczna dla dziewcząt, będąca częścią projektu przeprowadzonego przez Biuro ds. Kobiet Miasta Wiednia. Występuje w niej postać Elżuni, postaci fikcyjnej, której losy prezentowane są na tle dziewiętnastowiecznej Austrii i obok autentycznej postaci historycznej – cesarzowej Austrii Elżbiety. Jak pisze L. Fisher:

Tytułowa bohaterka (...) tkwi kulturowo w swojej epoce, ale jej czyny lub przemyślenia często stoją w opozycji do ówczesnie uznawanych norm zachowań kobiecych. Jej życzenia, wypowiedzi czy posunięcia wskazują na nadciągające przemiany społeczne i ukazują napięcia pomiędzy ustaloną pozycją kobiet a ich późniejszą emancypacją. Dlatego właśnie dziewczynka dokonuje wyborów, które stoją w sprzeczności do ogólnie przyjętych norm społecznych, a które zwiększają jej niezależność<sup>226</sup>.

Dzięki swojemu przekazowi czytanka uwzględniona jest w programach nauczania we wszystkich wiedeńskich publicznych szkołach podstawowych. Stanowi ona doskonały przykład łączenia elementów edukacyjnych i równościowych, „[...] w pierwszym rzędzie jednak (...) [stwarza] dziewczynkom niekonwencjonalne możliwości identyfikacji i (...) [motywuje] je do samookreślenia i odwagi w działaniu”<sup>227</sup>. Włączenie tego rodzaju tekstów do podręczników szkolnych mogłoby być niezwykle pomocne w promowaniu równości płciowej, co jest istotne w świetle sytuacji, którą trafnie charakteryzują Edyta Zierkiewicz i Izabela Kowalczyk:

Do utwierdzenia dualizmu płci przyczyniają się rodzice, dziadkowie i dalsza rodzina, nauczyciele/nauczycielki przedszkola i szkoły podstawowej. Ten bardzo silny podział uwidacznia się też w przypadku zabawek oraz podręczników szkolnych. W elementarzach dominują wzorce strudzonej mamy zajmującej się dziećmi i domem oraz ojca będącego wiecznie w pracy, mającego ważne sprawy na głowie. Ukazywane w czytankach dzieci przejmują ten podział: dziewczynki pomagają mamie, gotują, sprzątają, chłopcy jeżdżą na wycieczki, rozwiązują trudne zadania, realizują swoje zainteresowania. A przecież to właśnie u najmłodszych dzieci utwierdzają się najsilniej<sup>228</sup>.

Reforma oświaty z 1999 roku przynieść miała istotne zmiany dotyczące edukacji, zakładając, jak piszą M. Klichowski i G. Rura, „(...) zwrot ku wartościom podstawowym, wartościom uniwersalnym, ukształtowanym i akceptowanym powszechnie od zawsze, jak chociażby: wolność, pokój, tolerancja, ludzka godność czy własna

<sup>225</sup> M. Oklejak *Nowy elementarz*, „Krytyka Polityczna” 2009, nr 19.

<sup>226</sup> L. Fisher, *Elżunia. Austriacka czytanka historyczna dla 7-10 latek*, [w:] I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *W poszukiwaniu młodej dziewczynki*, Konsola, Wrocław 2003, s. 183.

<sup>227</sup> Ibidem, s. 184.

<sup>228</sup> E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk, *Wstęp. W poszukiwaniu młodej dziewczynki*, [w:] I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *W poszukiwaniu...*, op. cit.

tożsamość”<sup>229</sup>. Deklaracje te nie spowodowały jednak, że idea równości płci wybrzmiała wystarczająco mocno w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Dotyczy to także sfery podręczników szkolnych, których zawartość często stoi w sprzeczności z ideą sprawiedliwości rodzajowej. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być zarówno brak zrozumienia wagi problematyki równościowej wśród autorek\_rów podręczników, jak i niezauważanie dyskryminujących treści przez recenzentki\_tów, które\_rzy odpowiadają za dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego. Wspomniane już przeze mnie badania z nurtu pedagogiki rodzaju często zawierają wnioski o konieczności zmian społecznych i wcielaniu w życie rozwiązań, które wprowadzałyby więcej równości wśród uczestniczek\_ków procesów edukacyjnych. Potwierdzają to także badania dotyczące podręczników, które omówię szerzej w rozdziale trzecim. Potrzeba wprowadzania równościowych rozwiązań w edukacji jest też przyczyną, dla której podjąłem badania nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej.

---

<sup>229</sup> G. Rura, M. Klichowski, *Założenia programowo-organizacyjne...*, op. cit., s. 37.

## **Rozdział III.**

### **Perspektywa metodologiczna oraz założenia analityczne badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej**

Jedynym z ważniejszych elementów badania jest zaprezentowanie jego metodologii, która ujawnia wszystkie istotne szczegóły, począwszy od umiejscowienia paradygmatycznego, a skończywszy na zaprezentowaniu własnej strategii badawczej. Niniejszy rozdział poświęcam więc tego rodzaju prezentacji, mając nadzieję, że da ona przede wszystkim wgląd w proces, który doprowadził mnie do zbudowania narzędzia służącego do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków. Dwa pierwsze podrozdziały dotyczą przedstawienia paradygmatu, na bazie którego osadzam swoje badania oraz zaprezentowaniu przedmiotu i celów badania, a także pytań badawczych. Zdecydowałem się umieścić konceptualizację badania przed omówieniem kwestii związanych z wyborem paradygmatów, ponieważ argumentacja dotycząca umiejscowienia paradygmatycznego wymaga znajomości brzmienia przedmiotu i celów badania. Kolejne dwa podrozdziały poświęcam omówieniu kwestii tekstualności podręcznika oraz językowym i ikonicznym wymiarom wizerunków kobiecości i męskości w książkach szkolnych, a także omawiam podejście hermeneutyczne, które wykorzystuję w swoim badaniu. Rozdziały te traktuję jako niezbędne do omówienia moich założeń odnoszących się do kwestii analitycznych, a tym samym są one podstawą do prezentacji strategii badawczej wraz ze wszystkim etapami analizy tekstu książki szkolnej.

#### **3.1. Konceptualizacja badania wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej**

Pierwszym krokiem w konceptualizacja mojego badania jest sformułowanie jego przedmiotu oraz wyjaśnienie i uzasadnienie wyboru użytych do tego terminów i kategorii. W kroku kolejnym prezentuję cele badania oraz pytania badawcze, które stawiam i na które odpowiedzi szukam podczas hermeneutycznej analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej.

Przedmiotem podjętych przeze mnie badań treści książek szkolnych edukacji wczesnoszkolnej są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 2009-2017. Wizerunek jest pojęciem, z którym współcześnie najczęściej można spotkać się w opracowaniach związanych z ekonomią i marketingiem. Dlatego popularnym sposobem jego rozumienia jest ujęcie ekonomisty Philipa Kotlera, który wizerunek traktuje jako poglądy, postawy

i wrażenia, jakie człowiek bądź grupa ma w stosunku do przedsiębiorstwa, produktu, marki, miejsca, partii politycznej, osoby lub grupy osób<sup>230</sup>. W tym znaczeniu wizerunek zbliżony jest do reputacji, z tą różnicą, że reputacja jest dużo trwalsza i oparta na głębokich przekonaniach<sup>231</sup>. Wykorzystanie kategorii wizerunku w tej dziedzinie nauki odwołuje się do jego deskryptywnego i ewaluatywnego wymiaru, skupiając się nie tylko na opisie, ale również na kwestii oceniania. W praktyce chodzi o kreowanie wizerunku, a więc taką jego zmianę, aby z negatywnej bądź neutralnej oceny opinii publicznej zmieniła się ona na pozytywną. Marcin Wlazło, posługując się kategorią wizerunku, również wskazuje na jego powiązanie z dziedziną marketingu i *public relations*, stwierdzając jednocześnie, że wizerunek może być traktowany jako: „(...) umysłowe odzwierciedlenie rzeczywistych stanów, obiektów, pojęć oraz ludzi – ich obraz, wyobrażenie w formie zmysłowej, co jest jednoznaczne z efektem spostrzegania”<sup>232</sup>.

Analizując pojęcie wizerunku, M. Wlazło wskazuje na łączenie go w literaturze z podobizną, wyobrażeniem, portretem czy obrazem. Skłania się jednak do użycia tego pojęcia ze względu na to, że ma ono także szerszy, socjopedagogiczny kontekst i bogatsze konotacje<sup>233</sup>. Przejmując uzasadnienie autora, w określeniu przedmiotu moich badań decyduję się na użycie kategorii wizerunku, nie korzystając jednak ściśle z definicji zaproponowanej przez Kotlera, a skłaniając się w stronę ujmowania wizerunku jako „odzwierciedleń rzeczywistych stanów, obiektów, pojęć oraz ludzi wyobrażonych w formie zmysłowej”. Dzięki temu mogę użyć kategorii wizerunku w odniesieniu do pojęć kobiecości i męskości, a tym samym analizować aspekty, które wykraczają poza ramy wizerunków osób/postaci płci żeńskiej i męskiej. Szerzej wspominam o tym w kolejnym podrozdziale, wskazując, dlaczego przedmiot moich badań określam jako wizerunki kobiecości i męskości, a nie jako wizerunki kobiet i mężczyzn, co ma także związek z paradygmatycznym umiejscowieniem moich badań.

W moim badaniu interesują mnie więc te wyobrażenia, które w zmysłowo dostępnej formie skonstruowane są jako wizerunki kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Są to jednocześnie wizerunki społecznych przekonań o kobiecości i męskości, ponieważ autorki/rzy podręczników działają w ramach określonych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Używając tych kategorii, ważne jest także, aby zdefiniować je operacyjnie poprzez wskazanie podstawowych elementów, które się na nie składają. Badając problematykę wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, trzeba zwrócić uwagę na ich zakotwiczenie, z jednej strony w zróżnicowanych płciowo postaciach (mężczyznach, kobietach, dziewczynkach, chłopcach) oraz relacjach, jakie występują między tymi postaciami, a z drugiej w relacjach rodzajowych, które nie są ściśle przypisane do podręcznikowych

<sup>230</sup> Cf. P. Kotler, *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Wydawnictwo Gebethner i Ska., Warszawa 1994.

<sup>231</sup> Cf. O. Gorbaniuk, D. Radman, *Struktura wizerunku kraju i jej pomiar*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 4 (203), s. 76.

<sup>232</sup> M. Wlazło, *Proste myśli, trudne słowa. Z perspektywy socjopedagogicznej o wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 59.

<sup>233</sup> Cf. *ibidem*.

bohaterek i bohaterów. Dlatego też w badaniu przyjmuję, że na wizerunek kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej składają się: charakterystyka występujących w podręcznikach postaci kobiecych i męskich oraz relacje rodzajowe, obejmujące zarówno relacje między postaciami występującymi w tych podręcznikach, jak i relacje rodzajowe uwidaczniające się w płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej.

Charakterystyka postaci jest kategorią złożoną. Jak pisze J. Sławiński:

Obejmuje [ona] sposób przedstawienia zarówno wyglądu i zachowań postaci (...), jak i jej psychiki, postawy moralnej i światopoglądowej (...), jak też relacji między jej życiem wewn[ętrznym] i właściwościami charakteru cechami wyglądu i zachowaniami<sup>234</sup>.

Składają się więc na nią zarówno cechy zewnętrzne bohaterek\_rów (prozografia), jak i cechy wewnętrzne (etopeja)<sup>235</sup>. Warto jednak zaznaczyć, że podział na prozografię i etopeję ma często naturę formalną. Charakterystyka wewnętrzna bohaterki\_r nie rzadko bowiem pozostaje w związku z charakterystyką zewnętrzną. Prezentując określony wygląd postaci, autorka\_or może mieć na celu oddanie specyficznych cech charakteru<sup>236</sup>. Podobnie łączyć się i przenikać mogą dwie zasadnicze formy charakterystyki: bezpośrednia, „(...) formułowana wprost przez podmiot liryczny dzieła (...)”<sup>237</sup> i pośrednia „(...) implikowana przez słowa, myśli i działania samej postaci lub wynikająca z opinii, jaką o niej mają in. występujące w utworze postaci (...)”<sup>238</sup>.

Użycie kategorii wizerunku powinno także uwzględniać jego element ewaluacyjny. Mimo że jest to istotna część badań nad wizerunkiem w dziedzinie marketingu i *public relations*, uważam za zasadne skupienie się na tym elemencie także w podejmowanej przeze mnie problematyce podejmowanej przeze mnie w tej monografii. Elementy subiektywnej oceny w kontekście badanych wizerunków kobiecości i męskości, są istotne z jednej strony w trakcie analiz prowadzonych z wykorzystaniem podejścia hermeneutycznego, a z drugiej stanowią ważny fragment analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście sprawiedliwości rodzajowej. Ocena taka zależna jest od wielu czynników zarówno tkwiących immanentnie w badanym materiale, jak i poza nim (może np. zależeć od wiedzy i przekonań czyteniczki\_ka). Tworzy ona kontekst, dzięki któremu wizerunki kobiecości i męskości nie są kategoriami, które da się prosto wypreparować z materiału badawczego. Przeciwnie, warto za każdym razem w jak najszerszym ujęciu przedstawiać kontekst owych wizerunków, dzięki czemu z jednej strony uzyskać można pogłębione wnioski, a z drugiej otworzyć pole do reinterpretacji i konstruktywnej krytyki innych badaczek i badaczy.

<sup>234</sup> J. Sławiński, *Charakterystyka*, [w:] J. Krzyżanowski (red.), *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 132.

<sup>235</sup> Cf. ibidem.

<sup>236</sup> Cf. B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 411.

<sup>237</sup> J. Sławiński, *Charakterystyka...*, op. cit., s. 132.

<sup>238</sup> Ibidem.

Odnosząc się do wskazanych wyżej lat, które wyznaczają interesujący mnie w analizie podręczników edukacji wczesnoszkolnej okres, należy doprecyzować, że rozpoczyna się on wraz z początkiem roku szkolnego 2009/2010 (a więc 1 września 2009 roku), a kończy go dzień 31 sierpnia 2017 – koniec roku szkolnego 2016/2017. Cezurą wyznaczającą początek wskazanego interwału jest dzień wejścia w życie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych stanowiącej załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół<sup>239</sup>. I etap edukacyjny obejmujący klasy I-III nazwany został w niej edukacją wczesnoszkolną. W trzech poprzednich podstawach programowych obowiązujących w latach 1999-2009 był on określany jako kształcenie zintegrowane. Zmiana ta nie była pełnym odejściem od kształcenia zintegrowanego, ale nowa podstawa programowa wprowadzała podział treści nauczania na edukację polonistyczną, muzyczną, plastyczną, społeczną, przyrodniczą, matematyczną, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, wychowanie fizyczne i etykę. Integracja kształcenia była zalecana, ale treści zostały sformułowane oddzielnie. Ze względu na tak znaczącą zmianę w podstawie programowej na i etapie edukacyjnym, rzutuującą na treści podręczników szkolnych, początek roku szkolnego, w którym zaczęła ona obowiązywać jest cezurą interesującego mnie w badaniu okresu. Interwał ten zamyka dzień 31 sierpnia 2017 roku. Rok szkolny 2017/2018 to okres wejścia w życie nowej podstawy programowej<sup>240</sup> powiązanej ze zmianą ustroju szkolnego i m.in. powrotem do ośmioklasowych szkół podstawowych. Nowa podstawa programowa wiąże się także z wprowadzaniem podręczników, których treść jest zgodna z nowo-przyjętym rozporządzeniem.

Kolejnym krokiem konceptualizacji badania jest określenie jego celów, a więc wskazanie efektów, do jakich doprowadzić ma podjęte działania badawcze<sup>241</sup>. Pierwszym celem mojego badania jest **wyłonienie kategorii wizerunków kobiecości i męskości z podręczników edukacji wczesnoszkolnej**. Skutkiem jego realizacji, dzięki hermeneutycznej analizie wybranych książek szkolnych dla pierwszego etapu edukacyjnego, jest pogłębiony opis kategorii wizerunku kobiecości i męskości oraz wszystkich składających się na niego elementów, uwzględniający specyfikę podręczników edukacji wczesnoszkolnej. Umożliwia mi to realizację drugiego z wyznaczonych przeze mnie celów badania, jakim jest **poznanie, jak skonstruowane są wizerunki**

<sup>239</sup> Cf. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> [10.04.2016].

<sup>240</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> [6.04.2017].

<sup>241</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993, s. 127.



**kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 2009-2017.** Osiągnięcie celu poznawczego daje mi podstawy do zrealizowania celu o charakterze praktycznym, którym jest **sformułowanie zaleceń mogących pomóc w tworzeniu sprawiedliwych i równościowych podręczników edukacji wczesnoszkolnej.** Przyczynia się ono także do realizacji drugiego celu praktycznego badania – **zaprojektowania narzędzia służącego do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości.**

Sformułowane w ten sposób cele osadzają moje badanie w nurcie pedagogiki rodzaju. Mariola Chomczyńska-Rubacha, odnosząc się do możliwości badania rzeczywistości społecznej z tej perspektywy, pisze:

Badania te mogą być analizowane na dwóch poziomach: na poziomie gromadzenia danych i na poziomie ich interpretacji. (...) [na drugim] wszystkie zabiegi prowadzą do poznania znaczeń, jakie nadajemy zgromadzonym danym. A znaczenia te są ukryte w teoriach wyjaśniających społeczne praktyki wytwarzania rodzaju<sup>242</sup>.

Sformułowanie zaleceń mogących pomóc w tworzeniu sprawiedliwych i równościowych podręczników edukacji wczesnoszkolnej oraz zaprojektowanie narzędzia służącego do ich analizy w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości, to cele, które wynikają z przyjęcia przeze mnie postawy postulatycznej wobec rzeczywistości społecznej. M. Chomczyńska-Rubacha uważa, że społeczeństwo demokratyczne powinno kierować się ideą równości obywateli, co w przestrzeni sprawiedliwości i równości genderowej oznacza aktywne działanie na rzecz zmiany postaw na równościowe i zapobieganiu nierównościom na tle rodzajowym<sup>243</sup>. Realizacja postawionego przeze mnie celu praktycznego w aspekcie sformułowania zaleceń dla autorek, rów oraz recenzentek, tów podręczników edukacji wczesnoszkolnej może w mojej ocenie stanowić pomoc w tworzeniu podręczników wpisujących się w zasadę sprawiedliwości rodzajowej, a tym samym wspierać działanie na rzecz demokratyzacji społeczeństwa w płaszczyźnie relacji międzyrodzajowych. Zaprojektowanie narzędzia do analizy podręczników może z kolei ułatwić krytyczną lekturę książek szkolnych z perspektywy rodzajowej. Wyniki analiz z wykorzystaniem takiego narzędzia mogą być używane przez rzeczoznawczyńców podręczników szkolnych bądź przez osoby je, ich szkolące<sup>244</sup>.

Aby osiągnąć postawione przeze mnie cele, formułuję problemy badawcze, które przyjmują postać pytań. W głównym problemie badawczym stawiam pytanie:

<sup>242</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła...*, op. cit., s. 7-8.

<sup>243</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Możliwa jest szkoła...*, op. cit., s. 264.

<sup>244</sup> M. Chomczyńska-Rubacha na podstawie własnej praktyki pisze: „podstawowym problemem podczas przeprowadzanych przeze mnie szkoleń było uświadomienie rzeczoznawcom, że dane treści są dyskryminujące. Napotykam na silny opór ich świadomości, nie mówiąc o motywacji do takiego demaskatorskiego działania” (eadem, *Możliwa jest szkoła...*, op. cit., s. 273).

## **Jak skonstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 2009-2017?**

Odnosząc się do zaprezentowanego wyżej przedmiotu badań, uszczegóławiam także postawione pytanie, formułując problemy o charakterze szczegółowym:

- **Jak skonstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w tych podręcznikach w aspekcie prozografii (charakterystyki zewnętrznej) występujących w nich postaci kobiecych i męskich?**
- **Jak skonstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w tych podręcznikach w aspekcie etopei (charakterystyki wewnętrznej) występujących w nich postaci kobiecych i męskich?**
- **Jak skonstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w tych podręcznikach w aspekcie relacji rodzajowych między występującymi w nich postaciami kobiecymi i męskimi?**
- **Jak skonstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w tych podręcznikach w aspekcie relacji rodzajowych na płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej?**

Sformułowane przeze mnie pytania są wyrazem przesłanek, które Stanisław Nowak nazywa sytuacją problemową, a więc taką ciekawością badawczą, która skierowana została ku określonemu obszarowi danej dyscypliny naukowej<sup>245</sup>. Nowak uważa również, że przesłanką formułowania problemów badawczych powinna być chęć zmiany badanej rzeczywistości:

Doniosłą rolę w formułowaniu zagadnień nauk społecznych odgrywało instrumentalne podejście do poznania świata, dążenie do zrozumienia go, aby go zmieniać zgodnie z ludzkimi potrzebami<sup>246</sup>.

Postawione przeze mnie pytania badawcze umożliwiają mi realizację celów badawczych zarówno o charakterze poznawczym, jak i praktycznym. Chciałbym, aby uzyskane odpowiedzi przyczyniły się do wzbogacenia wiedzy o podręcznikach szkolnych edukacji wczesnoszkolnej przy wykorzystaniu perspektywy pedagogiki rodzaju, a także stanowiły wkład w proces zmiany rzeczywistości edukacyjnej na bardziej sprawiedliwą i uwzględniającą równość wszystkich uczestniczek i uczniów bez względu na ich płeć. Szkoła jest ważną agendą socjalizacyjną i środowiskiem, w którym intensywnie kształtują się relacje międzypłciowe<sup>247</sup>. Istotny udział w tym procesie mają także wizerunki kobiecości i męskości, z jakimi stykają się uczniowie w szkolnych podręcznikach. Wzbogacenie teorii pedagogicznej osadzającej się w nurcie pedagogiki rodzaju o analizę podręczników szkolnych pod kątem kategorii wizerunków kobiecości i męskości to także wkład w lepsze rozumienie rzeczywistości edukacyjnej. K. Ablewicz pisze:

<sup>245</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 26.

<sup>246</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>247</sup> D. Boyd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2007, s. 311-313.

Podczas gdy „wyjaśnić” oznacza przyczynowe sprawdzenie pojedynczych zjawisk, to „rozumienie” oznacza intelektualne pojmowanie tego, co jednostkowe, w jego swoistości i w jego właściwym znaczeniu<sup>248</sup>.

Pedagogika rodzaju, aby funkcjonowała w możliwie najszerszej przestrzeni, wymaga więc nie tylko rozwijania teorii w paradygmacie normatywnym i krytycznym, ale także interpretatywnym. Uważam, że uzyskanie odpowiedzi na postawione problemy badawcze oraz realizacja postawionych przeze mnie celów umożliwiają wpisanie się w te działania, a tym samym mogą stanowić wkład w rozwój pedagogiki rodzaju na polskim gruncie.

### **3.2. Paradygmatyczne umiejscowienie badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w książkach szkolnych edukacji wczesnoszkolnej**

Jednym z zasadniczych elementów badania jest ujawnienie jego paradygmatycznego umiejscowienia, ponieważ paradygmat, na gruncie którego jest ono osadzone determinuje kolejne działania badawcze i stanowi podstawę dla strategii analitycznej. W swoim badaniu zasadniczo opieram się na dwóch paradygmatach – interpretatywnym i konstrukcjonistycznym. Paradygmat interpretatywny związany jest ze sposobem, w jaki analizuję wizerunki kobiecości i męskości, a konstrukcjonistyczny – z tym, jak je definiuję. Muszę jednak w tym miejscu zaznaczyć, że moje podejście do kategorii kobiecości i męskości sprawia, że poruszam się niejako na styku paradygmatów. Kobiecość i męskość traktuję bowiem jako pojęcia prototypowe, co doprecyzuję w kolejnych akapitach tego podrozdziału.

W odniesieniu do badania podręczników paradygmat interpretatywny pozwala mi traktować książkę szkolną jako tekst kultury, a to z kolei otwiera szerokie możliwości odczytywania treści i znaczeń, które są zawarte w tekście. Nie oznacza to, że treść podręcznika jest prostym odzwierciedleniem jakiegoś fragmentu rzeczywistości kulturowej. Trzeba bowiem pamiętać, że relacja między jego zawartością a kulturą jest bardziej skomplikowana, ponieważ treści w nim zawarte są interpretacją i odczytaniem kultury, którą autorki\_rzy podręczników prezentują w formie książki szkolnej. Określenie podręcznika mianem tekstu kultury informuje więc nie tylko o tym, że jest on tekstualnym artefaktem kultury lub że stanowi jakieś jej odzwierciedlenie, ale przede wszystkim, że będąc kulturową interpretacją rzeczywistości, otwiera dostęp do pewnej narracji o świecie. Jako tekst kultury podręcznik może stać się źródłem analiz przekazów niezamierzonych, które zawarte są w nim poza treściami realizującymi oficjalne cele kształcenia. Jak twierdzi M. Chomczyńska-Rubacha, podręcznik w tym kontekście może być ujmowany na dwa sposoby: jako źródło umożliwiające odczytanie ideologii edukacyjnych kryjących się w podręcznikowej narracji i jako nośnik legitymizowa-

<sup>248</sup> Cf. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1994, s. 29.

nej przez dominujące dyskursy edukacyjne prywatnych wizji świata autorek\_rów podręczników<sup>249</sup>. Analiza kulturowych przekazów podręcznikowych treści jest więc, obok innych zagadnień związanych z funkcjonowaniem podręcznika jako środka dydaktycznego, jednym z możliwych podejść badaczki\_cza zainteresowanej\_nego problematyką książki szkolnej. Obydwa te podejścia nie wykluczają się, bo podręczniki szkolne, jak piszą M. Chomczyńska-Rubacha i D. Pankowska, stanowią z jednej strony konkretyzację oficjalnych treści kształcenia, ale z drugiej są właśnie tekstami kultury<sup>250</sup>. Autorki zauważają:

Paradygmat interpretacyjny zakłada, że wybór i kompozycja treści nauczania nie stanowią reprezentacji obecnego stanu wiedzy ani obiektywnego obrazu społeczeństwa, lecz rodzaj konstruktu społeczno-kulturowego. Uznanie faktu, że wiedza jest konstruowana społecznie, a jej znaczenia są narzucane przez grupy dominujące właśnie za pośrednictwem systemu edukacji, pozwala analizować podręczniki jako źródła przekazów kulturowych i socjalizacyjnych<sup>251</sup>.

W tym kontekście znacząca jest uwaga Jacka Kochanowskiego, który podkreśla, że nie ma wiedzy niewinnej. Każda natomiast jest ideologiczna, stanowiąc rodzaj opowieści o rzeczywistości konstruowanej z konkretnego, jednostkowego punktu widzenia. Celem takiej wiedzy, według Kochanowskiego, jest ochrona interesów związanych z tym punktem widzenia<sup>252</sup>. Propozycja M. Chomczyńskiej-Rubachy i D. Pankowskiej, aby traktować podręcznik jako tekst kultury, pozwala na bazie paradygmatu interpretacyjnego na odkrywanie takich punktów widzenia i ich ideologicznych uwikłań. Uważam, czego wyrazem jest podjęcie przeze mnie problematyki rodzajowej, że analizy, które skupiają się na płci kulturowej i jej treściowych reprezentacjach w podręcznikach szkolnych, mogą być z jednej strony odpowiedzią na pojawiającą się konieczność nowoczesnych badań nad podręcznikami, a z drugiej istotnym głosem pedagogiki w materii zdominowanej przez spory ideologiczne i polityczne.

W przypadku badań zaangażowanych w zamianę społeczną, które dotyczą zagadnień sprawiedliwości rodzajowej, naturalnym wyborem mógłby być również paradygmat krytyczny. Wielokrotnie podkreślam konieczność działania na rzecz zmiany niesprawiedliwej rzeczywistości edukacyjnej, a także wyrażam nadzieję, że skonstruowane przeze mnie narzędzie do analizy wizerunków kobiecości i męskości pod kątem sprawiedliwości rodzajowej i sformułowane zalecenia dla autorek\_rów i recenzentek\_tów książek szkolnych wczesnej edukacji będą mogły się do tej zmiany przyczynić. Nie mogę jednak nie dostrzec, że choć realizacja postawionych celów ma przynieść efekt w postaci narzędzia analizy książek szkolnych i konkretnego zbioru zaleceń, to jednak moje badanie i konstruowanie wspomnianego narzędzia

<sup>249</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia...*, op. cit., s. 19-20.

<sup>250</sup> Cf. ibidem, s. 18.

<sup>251</sup> Ibidem.

<sup>252</sup> Cf. J. Kochanowski, *Spektakl i władza. Perspektywa społecznej teorii queer*, Wydawnictwo „Wschód-Zachód”, Łódź 2009, s. 193.

jest głęboko osadzone w procesie interpretacji treści podręczników. Proces ten, dzięki obraniu paradygmatu interpretatywnego lokuje się w sferze, która pozwala mi skupić się na analizie, a nie zmianie, która z natury rzeczy badanego problemu będzie miała zawsze charakter polityczny. Często przywoływana przeze mnie potrzeba zmiany niesprawiedliwej rzeczywistości edukacyjnej jest więc raczej wyrazem moich osobistych przekonań, których ujawnienie uważam za obowiązek każdej go badaczki\_cza, która\_y podejmuje się analiz z wykorzystaniem podejścia hermeneutycznego.

Jak już wspomniałem, używając kategorii wizerunków kobiecości i męskości opieram się na konstrukcjonistycznym sposobie ich rozumienia, co pozwala mi łatwiej dostrzec aspekty związane z ich wymiarem symbolicznym i relacyjnym. Używanie przeze mnie terminu konstrukcjonizm jako określenie paradygmatu, na którym osadzone są moje badania, wiąże się z tym, że traktuję go jako swoistą formę antyesencjalizmu, co odróżnia go od konstruktywizmu. Jak pisze M. Zwierżdżyński:

Różnice między [konstrukcjonizmem a konstruktywizmem – przyp. M.S.Z.] można dostrzec najłatwiej poprzez coś na kształt „rozkładu akcentów”. Konstruktywizm jest bardziej naturalistyczny (biologiczny), konstrukcjonizm – kulturalistyczny (historyczny). Pierwszy podkreśla raczej endogeniczny, a drugi egzogeniczny charakter wiedzy. Jeden uznaje prymat „prywatnego” nad „publicznym”, a drugi dokładnie odwrotnie. Konstruktywizm podkreśla bardziej psychiczną (indywidualną, subiektywną), a konstrukcjonizm społeczną (kolektywną, instytucjonalną) perspektywę w wytwarzaniu rzeczywistości. (...) Konstruktywizm podkreśla konstruktywną moc ludzkich umysłów, konstrukcjonizm – zależność konstrukcji od konwencji, tradycji, języka<sup>253</sup>.

W świetle argumentów przedstawionych przez Zwierżdżyńskiego konstruktywizm i konstrukcjonizm mają charakter paronimiczny. Autor wspomina opracowania, które konstrukcjonizm i konstruktywizm traktują jako tożsame, ale wskazuje przede wszystkim na odmienności znaczeniowe i różną praktykę używania tych kategorii w naukach humanistycznych i społecznych<sup>254</sup>. Określając paradygmat swoich badań jako konstrukcjonistyczny, jestem też świadomy cech wspólnych, które łączą konstrukcjonizm i konstruktywizm. Do paradygmatu konstruktywistycznego odwołują się w swoich pracach Dorota Klus-Stańska<sup>255</sup>, Małgorzata Sławińska<sup>256</sup> czy Stanisław Dylak<sup>257</sup>, omawiając konstruktywizm w kontekście zdobywania wiedzy przez

<sup>253</sup> Cf. M. Zwierżdżyński, *Konstruktywizm a konstrukcjonizm*, „PRINCIPIA” 2012, nr LVI, s. 127-128.

<sup>254</sup> Cf. ibidem, s. 120.

<sup>255</sup> Cf. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

<sup>256</sup> Cf. M. Sławińska, *Pedagogiczne idee konstruktywizmu i ich realizacja w praktyce przedszkolnej*, [w:] M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.

<sup>257</sup> Cf. S. Dylak, *Konstruktywizm z perspektywy doskonalącego się nauczyciela*, [w:] E. Arciszewska, S. Dylak (red.), *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.

nauczycieli oraz edukacji wczesnoszkolnej. Warto podkreślić, że również kategoria konstruktywizmu nie jest jednoznaczna, co podkreśla Edyta Zierkiewicz:

Najbardziej ogólnie można by stwierdzić, że teoria konstruktywizmu społecznego zakłada, iż rzeczywistość jako taka nie istnieje, ale jest – przede wszystkim dyskursywnie – tworzonym i przetwarzanym tworem, który nigdy nie zostanie ukończony ani nawet nie uzyska względnej spójności. Ten konstrukt jest bowiem przedmiotem nieustannych starć między różnymi aktorami społecznymi, przypisującymi mu (tj. sytuacjom, zjawiskom, zdarzeniom) różne znaczenia. Dlatego też jest głęboko zróżnicowany i dla każdego nieco inny. Niektórzy konstruktywiści (radykałni) głęboko wierzą w relatywizm kulturowy inni (umiarkowani) głoszą raczej tezy o intersubiektywnej naturze rzeczywistości społecznej. Tak czy inaczej, u podstaw teorii konstruktywistycznej leży przekonanie o immanentnej relacji między językiem (wiedzą) a światem<sup>258</sup>.

Podkreśla to również Bogusława Dorota Gołębiak, która analizuje z kolei implikacje edukacyjne rozmaitych koncepcji konstruktywistycznych, m.in. konstruktywizmu genetyczno-epistemologicznego, konstruktywizmu jako procesu społecznego mediovania czy epistemologii feministycznej<sup>259</sup>.

Tak ujęte różnice między omawianymi pojęciami wskazują, że przyjęty przeze mnie w badaniu paradygmat może być konsekwentnie określany jako konstrukcjonistyczny. Uwzględniając natomiast charakterystykę podjętych przeze mnie analiz hermeneutycznych, mógłbym również stwierdzić, używając określenia Zwierździńskiego, że mój projekt za podstawę ma skoncentrowany na materialnych aspektach rzeczywistości konstrukcjonizm mikroanalizyczny stojący na stanowisku zdroworozsądkowego realizmu krytycznego<sup>260</sup>.

W ujęciu konstrukcjonistycznym kobiecość i męskość to konstrukty kulturowe, które przypisywane są ludziom lub ich wyobrażeniom (w podręcznikach szkolnych np. postaciom). Nie istnieje jednak uniwersalny zestaw cech męskich i żeńskich, które jednoznacznie mogą być przypisane ludziom mającym określoną płęć biologiczną. Zestawy tych cech funkcjonują odmiennie w różnych kulturach, które definiują kobiecość i męskość w charakterystyczny dla siebie sposób (omawiam to szczegółowo w rozdziale drugim). Konstrukcjonizm traktuję więc jako antyesencjalizm, który w myśleniu o płciowości człowieka opiera się na podważeniu istnienia natury człowieka i w konsekwencji natury kobiety i mężczyzny. Dobrze obrazują to słowa E. Hyży:

Krytyczne analizy esencjalizmu w różnych jego postaciach doprowadziły wiele feministek do przypuszczenia, że kategoria „człowiek” czy „kobieta”, zwłaszcza w zastosowaniu normatywnym, nie są pojęciami uniwersalnymi, ponadhisto-

<sup>258</sup> E. Zierkiewicz, *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopiśmie kobiecych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

<sup>259</sup> Cf. B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1 (1).

<sup>260</sup> Cf. M. Zwierździński, *Konstruktywizm...*, op. cit., s. 128.

rycznymi, lecz zostały społecznie skonstruowane, zawsze w uzależnieniu od interesów i poglądów ich aktualnych użytkowników<sup>261</sup>.

Mimo że w toku prac nad projektem badania rozważałem, czy przedmiotu moich badań nie określić jako wizerunki kobiet i mężczyzn, zdecydowałem się ostatecznie na badanie wizerunków kobiecości i męskości, co traktuję również jako deklarację sposobu ujmowania przeze mnie relacji między kobietą a kobiecością oraz mężczyzną a męskością. Bliskie jest mi myślenie o kobiecości i męskości, jakie proponuje Justyna Wodzik w książce *Czy kobieta istnieje? Spór o pojęcie kobiecości pomiędzy esencjalizmem i antyesencjalizmem we współczesnej myśli feministycznej*. We wstępie pisze ona:

Po przesłedzeniu argumentów obu stron (esencjalistów i antyesencjalistów – przyp. M.S.Z.) dochodzę do wniosku, że należy przekroczyć tytułowy spór przy pomocy prototypowej koncepcji pojęć. Kobiecość jako pojęcie prototypowe funkcjonowałoby na zasadzie przypadków wzorcowych, które zostały skonceptualizowane przez stanowiska esencjalistyczne (typowe cechy biologiczne i psychologiczne). Proponowana koncepcja, poza przypadkami wzorcowymi, dopuszcza istnienie przypadków nietypowych, na co wskazywały stanowiska antyesencjalistyczne<sup>262</sup>.

Wodzik uważa więc, że elastyczność prototypowego pojęcia kobiecości wyraża się w ten sposób, że oprócz charakterystycznych desygnatów otwarte jest ono również na desygnaty nietypowe oraz na zmiany czasowe i kulturowe. Uznałem więc, że kategorie kobiecości i męskości będą w mniejszym stopniu ograniczające dla moich badań. Mając desygnaty typowe (dorośle kobiety i mężczyźni ujmowane jako istoty biologiczne), otwarte są również na desygnaty nietypowe. Są to np. dzieci, dla których bycie kobietą bądź bycie mężczyzną w sensie biologicznym i kulturowym jest stanem osiąganym, a nie już osiągniętym. Większa elastyczność pojęć kobiecości i męskości jest więc dla mnie czynnikiem, który zdecydował o użyciu ich w sformułowanym przedmiocie badania, a także celach i problemach badawczych. Mimo więc, że zasadniczo opieram się na paradygmacie konstrukcjonistycznym, traktowanie kategorii kobiecości i męskości jako prototypowych, w rozumieniu, które przytoczyłem wyżej, świadczy o poruszaniu się przeze mnie na styku paradygmatów. O tego rodzaju postawie badawczej wspomina Mariola Chomczyńska-Rubacha, analizując paradygmatyczne umocowanie różnych teorii wyjaśniających problematykę rodzaju w edukacji. Pisze ona, że każdy z paradygmatów jest: „(...) bardziej przestrzenią rozpiętą między sąsiednimi paradygmatami, a tworzące ją teorie nie muszą lokować się w idealnym środku od granic, ale wręcz na tych granicach”<sup>263</sup>. Podobne sposób

<sup>261</sup> E. Hyży, *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Universitas, Kraków 2003, s. 51.

<sup>262</sup> J. Wodzik, *Czy kobieta istnieje? Spór o pojęcie kobiecości pomiędzy esencjalizmem i antyesencjalizmem we współczesnej myśli feministycznej*, Książka i prasa, Warszawa 2016, s. 12-13.

<sup>263</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 203.

myślenia można znaleźć u Zbyszka Melosika<sup>264</sup>, a dalej idący u Doroty Klus-Stańskiej. Jak trafnie podsumowuje Oskar Szwabowski:

(...) w wersji proponowanej przez Klus-Stańską mamy do czynienia z nieustanną świadomością i niepewnością wyboru. Musimy nie tylko wybrać paradygmat, musimy nie tylko być świadomymi wyborcami, ale musimy również pozostawać w nieustannej czujności. Wydaje się, że w tej wersji wybór zostaje zawieszony<sup>265</sup>.

### 3.3. Tekstualność podręcznika – językowy i ikoniczny wymiar wizerunków kobiecości i męskości

Kategoria tekstualności używana w odniesieniu do podręcznika szkolnego wiąże się ze specyfiką tekstu książki szkolnej. Za J. Bartmińskim i S. Niebrzegowską-Bartmińską można określić go jako tekst multimedialny, a więc taki, który „(...) budowany jest z udziałem dwóch lub więcej kodów semiotycznych (...)”<sup>266</sup>. W przypadku podręczników są to kody językowe i obrazowe (ikoniczne), a czasem także – w przypadku materiałów dodatkowych, należących do obudowy podręcznika – może być to kod dźwiękowy.

Analizując tekst książki szkolnej, warto przyjrzeć się bliżej pojęciu tekstu. R. T de Beaugrande i W.U. Dressler wyróżniają kryteria tekstualności. Są to<sup>267</sup>:

- kohezja (czyli spójność syntagmatyczna) – oznacza, to, że znaki w tekście nie są przypadkowe, ale zależne od określonych reguł gramatycznych. Spójność syntagmatyczna osiągana jest np. poprzez stosowanie anafory i epifory, elipsy czy koniunkcji;
- koherencja (czyli spójność semantyczna) – konstytuuje ona znaczenie tekstu. Zdania „Piotr spadł z dachu. Niestety Piotr złamał nogę” są koherentne, ponieważ złamanie nogi jest efektem upadku z dachu;
- intencjonalność – oznacza, że autor\_ka tekstu ma intencję przekazania nam jakiejś informacji lub wpłynięcia na naszą sferę emocjonalną;
- akceptowalność – jest to lustrzane odbicie intencjonalności. Tekst musi być postrzegany przez odbiorcę jako spójny syntagmatycznie i semantycznie, a także przydatny lub dający możliwość nawiązania lub kontynuowania aktu komunikacyjnego;
- informatywność – kryterium to odnosi się do ilości i jakości nowych lub znanych informacji w tekście. Kryterium informatywności nie spełnią zarówno zadania, które nie przekażą żadnej nowej informacji (np. „Żółte kwiaty są żółte”), jak i takie, które zawierają same niezrozumiałe informacje (np. „Żoki są podobne do fuków”);

<sup>264</sup> Cf. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 180.

<sup>265</sup> O. Szwabowski, *Paradygmat i pedagogika*, „Hybris” 2014, nr 25, s. 123.

<sup>266</sup> J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 71.

<sup>267</sup> R.T. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Introduction to text linguistics*, Longman, London–New York 1981, passim.



- sytuacyjność – oznacza ścisły związek tekstu z sytuacją. Słowa: „Dziś pada śnieg” wypowiedziane w środku słonecznego lata nie spełniają tego kryterium;
- intertekstowość – oznacza, że tekst musi odnosić się do innych tekstów (narracyjnych, argumentacyjnych, deskryptywnych lub instrukcji)<sup>268</sup>.

Kryteria te dają możliwość wskazania, czy dane słowa, zdania lub obrazy stanowią tekst. Warunek konieczności spełnienia wszystkich siedmiu kryteriów jest jednak dyskusyjny. Wynika to z tego, że jedynie kohezja i koherencja są kryteriami wewnętrznymi tekstu, a pozostałe zewnętrznymi, opartymi na relacji nadawca – odbiorca. Kryteria zewnętrzne są subiektywne, co może prowadzić np. do nieuznania za tekst napisu „Uwaga zły pies”, kiedy za płotem nie ma żadnego psa, nie wypełnia on bowiem kryterium sytuacyjności. W idealnej sytuacji tekst w podręczniku szkolnym powinien spełniać wszystkie powyższe warunki. Spełnianie warunków wewnętrznych wynika z celowego tworzenia podręczników jako środka dydaktycznego. Muszą być więc one tworzone z uwzględnieniem reguł gramatycznych języka, w którym są tworzone, a także reguł semantycznych i syntagmatycznych. Podobnie, z funkcji podręcznika jako środka dydaktycznego, wynika spełnianie kryterium informatywności i intencjonalności. Wydaje się też, że tekst w podręczniku szkolnym spełnia kryteria sytuacyjności i intertekstowości, konstruowany jest bowiem tak, aby kolejne jego fragmenty sytuacyjnie odpowiadały innym (np. opis ilustracji pasuje do sytuacji przez nią zobrazowanej). Kryterium akceptowalności pozwala traktować tekst podręcznika w kategoriach relacyjnych, bowiem to, czy jest postrzegany przez odbiorcę jako spójny syntagmatycznie i semantycznie oraz przydatny lub dający możliwość nawiązania lub kontynuowania aktu komunikacyjnego, zależy od tego, kto, w jakim czasie i miejscu jest jego odbiorcą. Co jednak zrobić z tymi elementami podręcznika, które w świetle tej koncepcji tekstem nie są? Z formalnego punktu widzenia, nie mogą być tak określone (choć w innych koncepcjach mogłoby to ulec zmianie), jednak jako takie są nośnikami informacji. Istotne jest wówczas to, dlaczego nie spełniają jakiegoś kryterium bycia tekstem? Co się za tym kryje? Czy jest to działanie intencjonalne, czy przypadkowe? „Nie-tekst” jest więc z badawczego, hermeneutycznego punktu widzenia w równym stopniu interesujący, co tekst spełniający wszystkie wyżej przytoczone kryteria w myśl definicji R.T de Beaugrande’a i W. Dresslera.

Wyróżnienie na potrzeby badania płaszczyzn językowej i ikonicznej związane jest z formą, jaką przyjmuje tekst badanych przeze mnie podręczników edukacji wczesnoszkolnej. Jak wspomniałem, budują go dwa kody semiotyczne: językowy i obrazowy. W literaturze poświęconej podręcznikom szkolnym również spotkać można podział zawartości książek szkolnych oparty na tego rodzaju zróżnicowaniu kodów semiotycznych. W podręcznikach wyróżnia się zatem treść (utożsamianą często z tekstem pisanym) oraz elementy uzupełniające: komponenty organizujące nauczanie (pytania, zadania, tablice, odpowiedzi), ilustracje (zdjęcia, schematy, diagramy, obrazy,

<sup>268</sup> Cf. S. Titscher, M. Meyer, R. Wodak, E. Vetter, *Methods of Text and Discourse Analysis*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2007, s. 21-24.

mapy), a także komponenty orientacyjne (spis treści, wstęp, podkreślenia, symbole, druk, literatura, skorowidz rzeczowy)<sup>269</sup>.

Posługując się kategorią ikoniczności w kontekście podejmowanych przeze mnie analiz, odnoszę się do tego, co w literaturze poświęconej edytorskim zagadnieniom podręczników nazywane jest grafiką podręcznikową<sup>270</sup>. Tworzą ją takie elementy, jak zdjęcia, ilustracje, rysunki, ale także obwoluta i inne elementy graficzne. T. Panowski pisze, że grafika podręcznikowa ma:

(...) ułatwiać i przyspieszać proces przyswajania treści podręcznika, poprzez wykorzystanie wzrokowej pamięci (...), uwypuklać treści szczególnie ważne, idąc w ten sposób w sukurs strukturalizacji treści, (...) urozmaicać tok wykładowy w sposób właściwy dla możliwości percepcyjnych odbiorcy, (...) przyczyniać się do rozbudzania i utrwalenia wrażliwości estetycznej<sup>271</sup>.

Powinna więc ona, oprócz pełnienia funkcji typowo dydaktycznych, mieć zadanie uwypuklania pewnych treści oraz urozmaicania toku wykładowego, co oznacza z jednej strony wzbogacanie warstwy językowej podręcznika, ale z drugiej prowadzenie dodatkowej narracji. Jest tak w przypadku ilustracji wiodących (wyprzedzających treść), które w przeciwieństwie do ilustracji obsługujących treść lub równorzędnych z nimi zastępują – całkowicie lub w dużej części – słowo pisane. Nie jest to spotykane we wszystkich podręcznikach, ale występować może m.in. w tych, które przeznaczone są do kształcenia na wczesnych etapach edukacji<sup>272</sup>. Warstwa ikoniczna w podręczniku nie może być jednak analizowana w odłączeniu od warstwy językowej. Zwraca na to uwagę S. Szuman, według którego ilustracje są punktami orientacyjnymi dla wyobraźni czytelniczki\_ka, które podczas czytania zlewają się z tekstem i wyobrażeniami, tworząc organiczną i estetyczną całość<sup>273</sup>.

Analizowanie warstwy ikonicznej pod kątem wizerunków kobiecości i męskości musi następować równolegle z analizą warstwy językowej, ponieważ język, obok ilustracji i fotografii, jest ważnym nośnikiem różnicy rodzajowej w książce szkolnej. Małgorzata Karwatowska i Jolanta Szpyra-Kozłowska we wstępie do pracy *Lingwistyka płci* podkreślają, że w języku swoje odbicie znajdują poglądy, postawy oraz przekonania jego użytkowniczek\_ków, wraz z ich багаżem stereotypów kulturowo-społecznych, a obraz płci w języku często nie jest paralelny i wykazuje zróżnicowanie i asymetrię<sup>274</sup>. Język w aspekcie rodzaju jest więc odbiciem binarności męskie

<sup>269</sup> Cf. W. Dźdżewa, *Niektóre zagadnienia struktury podręcznika*, [w:] L. Leja (red.), *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1977.

<sup>270</sup> Cf. T. Parnowski, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1976, s. 45.

<sup>271</sup> Ibidem, s. 46.

<sup>272</sup> D.D. Zujew, *Funkcje elementów strukturalnych podręcznika*, [w:] T. Parnowski (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973, s. 183.

<sup>273</sup> S. Szuman, *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Wiedza-Zawód-Kultura, Kraków 1951, s. 19.

<sup>274</sup> M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 9-11.

i żeńskie, ale jednocześnie przejmując rolę kreowania tego podziału i usztywniania go w trwałych ramach<sup>275</sup>. Analizy przeprowadzone przez Małgorzatę Karwatowską i Jolantę Szpyrę-Kozłowską potwierdzają występowanie seksizmu w polszczyźnie, który przyjmuje zróżnicowane formy. Autorki zwracają szczególną uwagę na zjawisko, które określają jako niewidzialność kobiet we współczesnych tekstach<sup>276</sup>. Dotyczy to szczególnie wszelkich dokumentów prawnych, kwestionariuszy, ale także podręczników szkolnych, które ze względu na swoje zastosowanie i masowe wykorzystanie mają bardzo duży udział w powielaniu stereotypów płciowych. Badaczki zwracają uwagę na nagminne posługiwanie się w książkach szkolnych męskoosobowymi formami w tekstach i poleceniach skierowanych zarówno do chłopców, jak i do dziewcząt. Piszą one:

Należy zwrócić uwagę, że (...) użycie form męskich czy wyrazu kolega nie wynika z żadnej nadrzędnej konieczności, lecz jest rezultatem wyboru dokonanego przez autorów. Język polski dostarcza bowiem wielu alternatywnych możliwości formułowania zdań tak, by w sposób jednoznaczny odnosiły się do płci. Na przykład zamiast poleceń typu: omów z kolegą, można powiedzieć: omówcie problem w klasie czy omów problem z innymi osobami/uczniami w klasie (...)<sup>277</sup>.

Karwatowska i Szpyra-Kozłowska wskazują więc na konsekwentne i rażące pomijanie form żeńskich w tekstach książek szkolnych, które w warstwie językowej kierowane są prawie wyłącznie do uczniów, podczas gdy w rzeczywistości adresatkami są również uczennice. Podobne wnioski niesie lektura wspomnianych już przeze mnie raportów z badań odsłaniających niski poziom respektowania zasady równości płci w podręcznikach szkolnych. Z ich lektury widać, że ich język jest zmaksulinizowany, a opisywana rzeczywistość to androcentryczna przestrzeń, w której kobiety pełnią role nieistotne oraz podrzędne w społeczeństwie opanowanym przez aktywnych mężczyzn<sup>278</sup>. Język mający płęć męską jest potwierdzeniem androcentrycznego po-

<sup>275</sup> W tym kontekście warto wspomnieć o Lucy Irigaray, która postuluje stworzenie kobiecego języka, jako jednej z dróg doświadczania siebie przez kobiety nie tylko jako marginesu męskiego świata. Uważa ona, że język, w kulturze zachodniej jest męski: „(...) wszędzie wokół nas mężczyźni i kobiety wypowiadają te same słowa. Wszędzie wokół słychać te same dyskusje i te same spory, wszędzie rozgrywają się te same dramaty” (eadem, *Ta płęć (jedyną) płęć niebędąca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 171). Język Irigaray łączy z męskością, co – jej zdaniem – zamyka usta kobietom. Sprzeciwia się też neutralności języka. Jak komentuje Tong, u Irigaray szukanie neutralności jest nie tylko bezcelowe (niemożliwe jest, by ktokolwiek był neutralny wobec czegoś), ale również niefortunne moralnie i tchórzliwe. Przemawianie mocnym, aktywnym głosem kobiet jest sposobem na uzyskanie miejsca w centrum społecznego świata i rozprawienie się z fałszywą obiektywnością nauki (cf. R.P. Tong, *Mysł feministyczna. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 267).

<sup>276</sup> M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 101-125.

<sup>277</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>278</sup> Przykłady przytoczone przez autorkę raportu, Annę Wołosik, odwołują się do: podręczników do historii, które na różnych poziomach, w tym w warstwie językowej, opowiadają wydarzenie z męskiej perspektywy; podręczników matematycznych, w których zadania do wykonania skonstruowane są często tak, że postacie kobiece wykazują społeczne ułomności w przestrzeni społecznej i rynkowej;

rzędu społeczeństwa. Im częściej męskie formy językowe są identyfikowane jako uniwersalne, tym bardziej patriarchalne są stosunki społeczne.

Przyglądając się kategorii wizerunków kobiecości i męskości w warstwie językowej tekstu, muszą więc odnosić się nie tylko do zawartości treściowej (semantycznej) podręcznika, ale także do innych aspektów związanych z formą, w jakiej przekazywana jest treść. W analizie tekstu uwzględnię więc dodatkowo płaszczyznę leksykalną oraz gramatyczną. Dzięki temu będę mógł przyjrzeć się asymetriom rodzajowym w wymiarze językowym tekstu, które mogą być istotnym źródłem wiedzy o interesującym mnie w badaniu relacyjnym aspekcie wizerunków kobiecości i męskości.

Asymetrie w płaszczyźnie leksykalnej dotyczą także zasobu słownictwa nacechowanego rodzajowo w danym języku. Jednym z przykładów tego rodzaju asymetrii są luki leksykalne, polegające na braku żeńskich odpowiedników rzeczowników męskoosobowych. Dotyczy to przede wszystkim nazw zawodów, które w wielu przypadkach nie mają formy żeńskiej. Nierównorzędność w tej kwestii może mieć przyczyny socjolingwistyczne, co ma miejsce wtedy, gdy jakiś zawód nie jest wykonywany przez kobiety, ale także wówczas, gdy brak żeńskiej formy dotyczy zawodu o wysokim prestiżu. Zwracając uwagę na ten problem, Karwatowska i Szpyra-Kozłowska przytaczają przykład zawodu nauczycielki\_la, w którym żeński odpowiednik występuje na niższym szczeblu edukacji, natomiast nie jest on powszechny na poziomie akademickim:

(...) na uczelniach pracują nauczyciele akademicy, lecz nie nauczycielki akademickie, co wyraźnie wskazuje na ścisły związek między społecznym statusem danego zawodu oraz istnieniem lub brakiem jego żeńskiej nazwy<sup>279</sup>.

Przyczyny językowe (morfologiczne i fonetyczno-morfologiczne) związane są z tym, że przyrostek -(k)a, używany do tworzenia formy żeńskiej, służy także do tworzenia rzeczowników nieożywionych (np. pilotka, szoferka, dziekanka). Czasem też formy żeńskie są trudne do wymówienia, co także stanowi przeszkodę w ich używaniu. Przykładem mogą tu być takie formy jak architektka lub pediatrka<sup>280</sup>. Inną kwestią, którą obejmują luki leksykalne, jest asymetria w tworzeniu form rodzajowych poprzez dodawanie do formy podstawowej słowa „pan” lub „pani”. Powszechne jest tworzenie w ten sposób form żeńskich, natomiast dla męskich funkcjonują odrębne, niezależne od żeńskich form wyrazy, np. przedszkolanka i wychowawca przedszkolny. Pokazuje to, że formy męskie mają funkcje generyczne i predykatywne, a żeńskie występują w referencji szczegółowej<sup>281</sup>.

Gatunkowość rzeczowników męskoosobowych jest kolejnym aspektem asymetrii rodzajowych w płaszczyźnie leksykalnej. Karwatowska i Szpyra-Kozłowska, analizując tę problematykę, stwierdzają, że:

---

podręczników do podstaw przedsiębiorczości, w których przytaczane treści często umiejscawiają kobiety w rolach zawodowych mniej istotnych z punktu widzenia zysku dla gospodarki (cf. eadem, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja\\_do\\_rownosci.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf) [10.10.2014]).

<sup>279</sup> Ibidem, s. 33.

<sup>280</sup> Cf. ibidem, s. 34.

<sup>281</sup> Cf. ibidem.

(...) cechą charakterystyczną w bardzo wielu językach jest pełnienie w nich przez rzeczowniki męskoosobowe podwójnej funkcji – z jednej strony są one nazwami mężczyzn, z drugiej zaś posiadają znaczenie ogólne, zwane często gatunkowym. Język polski również ma tę cechę. (...) Nie mają tej właściwości formy żeńskie – [na przykład] Polka oznacza wyłącznie kobiety i nie może zostać użyta w znaczeniu ogólnym odnoszącym się do wszystkich naszych rodaków<sup>282</sup>.

Jak stwierdzają autorki, pełnienie przez rzeczowniki męskoosobowe roli nazw gatunkowych przyczynia się do językowej niewidzialności kobiet. Szczególnie widoczne jest to w tekstach oficjalnych (np. przepisach prawa), które przyjmując formę ogólną, pomijają w rzeczywistości kobiety. Nie dotyczy to jednak wyłącznie języka używanego w oficjalnych dokumentach. Tendencja do używania rzeczowników męskoosobowych w charakterze gatunkowym zauważalna jest także w podręcznikach szkolnych oraz w mowie potocznej. Wskazuje to na silne zakorzenienie tej zasady w języku polskim i na istnienie dużej asymetrii rodzajowej w tej płaszczyźnie.

Asymetrię rodzajową w płaszczyźnie leksykalnej dostrzegalne są też w słownictwie i frazeologii języka polskiego. Jedną z takich asymetrii jest zwyczajowe używanie członu męskiego przed żeńskim w wyrażeniach zawierających obie te formy. Karwatowska i Szypra-Kozłowska podają liczne przykłady na tego rodzaju utarte zwrotu, zarówno w języku codziennym (np. on i ona, obywatele i obywatelki, bracia i siostry), jak i w tytułach dzieł literackich polskich (*Jacek i Agatka*), jak i pochodzących z literatury światowej (*Romeo i Julia*, *Mistrz i Małgorzata*)<sup>283</sup>. Tego rodzaju schematyzm obecny zarówno w mowie, jak i w piśmie jest wyrazem patriarchalnej tradycji, która funkcjonuje jako niepisana norma językowo-kulturowa. Nawet więc jeśli zwrot żeński nie jest pomijany, to występuje on najczęściej jako dopełnienie zwrotu męskiego.

Innego rodzaju asymetrią rodzajową odnoszącą się do frazeologii języka polskiego są określenia i kolokacje z przymiotnikiem *męski* lub innymi, związanymi z kobiecością. Przymiotnik *męski* nadaje najczęściej wyrażeniu pozytywną wartość, podczas gdy przymiotnik *kobiecy* ma często znaczenie negatywne (częściej zamiast *kobiecy* użyty jest przymiotnik *babski*, który sam w sobie ma częściej znaczenie pejoratywne). Męska decyzja, rozmowa czy przyjaźń będą więc czymś pozytywnym i pożądanym, podczas gdy kobieca logika, *babskie gadanie* czy kaprysy są mniej wartościowe od chłopskiego rozumu, męskich rozmów czy męskiego charakteru. Przykłady te pokazują także, że nie ma równowagi między rzeczownikami *chłop* i *baba* używanymi w licznych frazach języka polskiego. *Babska logika* jest zaprzeczeniem *chłopskiego rozumu*, a liczne pozytywne kolokacje takie jak *swój chłop*, czy *chłop na schwał*, nie mają żeńskich odpowiedników (przeciwnie, wyrażenie takie jak *herod baba*, czy określenie *baba jaga* mają znaczenie negatywne). W obszarze frazeologii słowa określające kobiety i mężczyzn w sposób symetryczny mają także dodatkowe znaczenia, które są tej symetrii pozbawione. W języku wiele określeń rzeczowników takich jak mąż, brat, kawaler, funkcjonują w takich połączeniach, jak mąż stanu, mąż zaufania,

<sup>282</sup> Ibidem, s. 35.

<sup>283</sup> Cf. ibidem, s. 40.

brat po piórze, Kawaler Orderu Orła Białego itd. Żeńskie odpowiedniki ze słowami żona, siostra, panna w podobnych zestawieniach nie funkcjonują (poza nielicznymi, jak np. siostra miłosierdzia).

Podobną sytuację można dostrzec w przysłowiach i powiedzeniach, które potwierdzają kulturowe asymetrie rodzajowe zakonserwowane w języku polskim. Powielają więc one stereotypy dotyczące pożądanych bądź niepożądanych kobiecych i męskich zachowań (*chłopaki nie płaczą, postąpić jak prawdziwy mężczyzna, mąż się jak baba, kobieta zmienną jest* itp.). Istnieje wiele powiedzeń odnoszących się do wad charakteru kobiety. Karwatowska i Szpyra-Kozłowska, analizując rodzaje takich przysłów, wskazały, że odnoszą się one do uporu i zacierzenia (np. „Gdzie diabeł nie może, tam babę pośle”), kłótniwości („Kto z babą wojuje, na pewno pożałuje”), wścibstwa („Ciekawy jak stuletnia baba”), plotkarstwa („Zachować co w sekrecie najciężej jest kobiecie) głupoty („Kobieta ma włos długi, a rozum krótki”), chytryści („Babi naród zawsze chytry”), nieśmiałości („Kobieta zmienną jest”) nieuczciwości („Trzymać kobietę za słowo, a piskorza za ogon – na jedno wychodzi”), złego prowadzenia się („Nie masz kobiety, której by złe nie skusiło”)<sup>284</sup>. Występują też przysłowia, które sankcjonują przemoc wobec kobiet, np.: „Jak się baby nie bije, to jej wątroba gnije” i inne wskazujące na negatywny kontekst, np.: „Nie chwał dnia przed zachodem słońca, a kobiety przed jej śmiercią”.

Przykłady te wskazują na znaczną różnicę w funkcjonowaniu fraz, powiedzeń i przysłów dotyczących męskości i kobiecości w kontekście odpowiednio pozytywnym i negatywnym. Nierównorzędne wartościowanie ma także miejsce w warstwie semantycznej słów, które były pierwotnie neutralne, a nawet pozytywne (lub funkcjonują jako takie pozornie). Wartościowanie to przyjmuje formę pejoratywizacji rzeczowników rodzaju żeńskiego. Przykładem jest to słowo „dziewczyna”, które oprócz neutralnego odpowiednika wyrazu „chłopak”, używane jest także w seksualnym kontekście negatywnym (dotyczy to także zdrobnienia dziewczynka, co podkreśla ogromną pojemność znaczeniową tego słowa – z jednej strony określa bardzo młodą osobę płci żeńskiej, z drugiej – prostytutkę).

Płaszczyna leksykalna w kontekście słowotwórczym odnosi się do budowy wyrazów oraz środków i sposobów ich tworzenia. Z perspektywy rodzajowej szczególną uwagę warto zwrócić zarówno na słowotwórstwo imion i nazwisk, jak również rzeczowników pospolitych. Karwatowska i Szpyra-Kozłowska, analizując tę problematykę, podkreślają rodzajową asymetrię przejawiającą się w określaniu kobiet opierającym się na ich relacji z mężczyznami. Przypadki odwrotne – tworzenia męskich nazwisk i imion od żeńskich – są rzadkie bądź nie występują w ogóle. Określanie kobiet za pomocą przyrostków -owa i -ówna (odpowiednio w stosunku do kobiety zamężnej i niezamężnej) jest już rzadkie i używane raczej w celu podkreślenia wyjątkowości, a nie zaznaczenia stanu wolnego<sup>285</sup>. Podobnie jest z formami żeńskimi

<sup>284</sup> Cf. ibidem, s. 54-55.

<sup>285</sup> Aldona Skudrzyk w artykule poświęconym temu zagadnieniu pisze: „W polszczyźnie ogólnej zakończenia tworzące nazwiska kobiet niezamężnych są współcześnie bardzo rzadkie, sporadycznie już tylko używane (głównie w środowiskach artystycznych, lekarskich, prawniczych, dziennikarskich). Wtedy jednak, podkreślmy, często nie wskazują na stan wolny nosicielki, a na jej płęć (noszą je mężatki!, por. Ordonówna, Zajęcówna, Kucówna, Skarżanka) – są wykładnikiem żeńskości

tworzonymi od męskich imion<sup>286</sup>. Współcześnie podobna symetria występuje częściej w odniesieniu do nazw zawodów. Jak zauważają autorki, możliwe jest określenie żony i córki poprzez zawód męża lub ojca. Określenie „profesorowa” na żonę profesora i „profesorówna” na jego córkę (oraz analogiczne przykłady) wyszły już z użycia, ale nadal dotyczy on takich określeń jak np. „prezydentowa”, a więc żona prezydenta, przy czym mąż pani prezydent nie jest określany jako „pan prezydentowy”<sup>287</sup>. Podobne asymetrie dotyczą słowotwórstwa imion żeńskich od męskich (Wiesława, Stanisława, Janina itp.). Przypadki odwrotne są rzadkie (np. Marian od Maria). Liczne przykłady asymetrii spotyka się także w słowotwórstwie rzeczowników pospolitych. Zwykle rzeczowniki męskie są pierwotne wobec ich żeńskich form, które tworzone są poprzez dodanie przyrostków -k(a) (np. malarz – malarka, nauczyciel – nauczycielka itp.), -in(i)/-yn(i) (np. członek – członkini, mówca – mówczyni), -ic(a) (np. diabeł – diablica) lub przez zmianę paradygmatu męskiego na żeński z formantem –a (np. podwładny – podwładna)<sup>288</sup>. Tworzenie męskich form od rzeczowników w formie żeńskiej jest bardzo rzadkie, czego przykładem mogą być np. rzeczowniki gąsior (od gęś), gwiazdor (od gwiazda) i wdowiec (od wdowa)<sup>289</sup>. Karwatowska i Szpyra-Kozłowska podkreślają też, że często formy żeńskie utworzone od rzeczownika w rodzaju męskim mają pejoratywne znaczenie. Przykładem tego zjawiska jest rzeczownik „sekretnarz” i „sekretnarka”, które są nierównorzędne semantycznie.

Asymetrie rodzajowe są także obecne na płaszczyźnie gramatycznej. System rodzajowy języka polskiego zdominowany jest przez rodzaj męski. Przykładem tego jest: kolejność słów określających rodzaj w wyrażeniach opisujących gramatykę (np. „rodzaj męski, żeński i nijaki”, „czyj, czyja, czyje”) oraz występowanie w liczbie mnogiej rodzaju męskoosobowego, określającego mężczyzn i niemęskoosobowego, który dotyczy kobiet, dzieci, przedmiotów i pojęć abstrakcyjnych. Jak zauważają Karwatowska i Szpyra-Kozłowska, „gramatyczne zaszerogowanie kobiet do tej samej kategorii co zwierzęta czy przedmioty i wyodrębnienie oddzielnych form męskoosobowych stanowi dość jaskrawy przykład asymetrii językowej i androcentryzmu”<sup>290</sup>. Jednocześnie wskazują one, że ten nierówny podział wyrażany jest także przez formy zaimków towarzyszącym rzeczownikom (ci chłopcy – te dziewczynki i te owce), przymiotnikom (dobrzy uczniowie – dobre uczennice, dobre pomysły), oraz formom czasownikowym łączącym się z rzeczownikami (dziennikarze mieli – dziennikarki miały, długopisy miały)<sup>291</sup>. Symptomatyczne jest też to, że użycie formy męskoosobowej wymuszane jest w każdej sytuacji, w której pojawia się choć jeden

---

i znakiem pewnego snobizmu, przynależności środowiskowej do elity artystycznej. Nawet więc, jeśli przyrostki -anka czy -ówna wykorzystuje się do tworzenia nazwisk kobiet, to nie pełnią one już w zasadzie swej pierwotnej funkcji: nie tworzą nazwisk panien, kobiet niezamężnych” (eadem, *Nazwiska żeńskie z przyrostkiem -owa we współczesnej polszczyźnie ogólnej*, „Język Polski” 1996, nr LXXVI, z. 1, s. 17-23).

<sup>286</sup> M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka...*, op. cit., s. 26-27.

<sup>287</sup> Cf. ibidem, s. 28,

<sup>288</sup> Cf. ibidem, s. 29-30.

<sup>289</sup> Cf. ibidem.

<sup>290</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>291</sup> Ibidem.

męski rzeczownik osobowy (trzydzieści uczennic i jeden uczeń byli na wycieczce). Podobnie jest w przypadku rodzajowego związku zgody: jeśli w zdaniu, w którym podmiot jest żeńskim rzeczownikiem osobowym, występuje nieosobowy rzeczownik w rodzaju męskim, nadaje on orzeczeniu formę męską, nawet jeśli rzeczownik ten jest nazwą zwierzęcia lub przedmiotu. Przykładem może być zdanie: „Sąsiadka i jej pies spacerowali często pod moim oknem” (pies determinuje formę czasownika spacerować), które nie może mieć formy „Sąsiadka i jej pies spacerowały często pod moim oknem”, ponieważ rzeczownik rodzaju żeńskiego „sąsiadka” nie ma w gramatyce języka polskiego żadnego wpływu na formę orzeczenia.

Na każdej z opisanej płaszczyzn tekstualnych podręcznika obecne są liczne asymetrie rodzajowe, wskazujące, że zawartość książki szkolnej nie jest neutralna rodzajowo. Ma to miejsce zarówno w warstwie semantycznej, jak i w formie, jaką przyjmuje tekst, w której dostrzec można niuanse pozwalające powiedzieć więcej o relacjach między postaciami żeńskimi a męskimi. Nie zawsze bowiem relacje te wyrażane są intencjonalnie w tekście bądź przedstawiane na ilustracji. Często pojawiają się niezależnie od planu czy intencji autorki\_tora podręcznika i są wyrazem różnych uwarunkowań otoczenia społeczno-kulturowego.

### 3.4. Analiza tekstu książki szkolnej w podejściu hermeneutycznym

Kategoria tekstualności używana w odniesieniu do podręcznika szkolnego nie odnosi się jedynie do formy, w jakiej przekazywane są treści książki szkolnej. W szerszym sensie jest ona nośnikiem pewnych znaczeń kulturowych. Tekst jest bowiem zmaterializowaną formą języka, a jak pisze E. Sapir: „(...) kulturę można zdefiniować jako to, »co« robi i myśli dana społeczność. Język stanowi »jak« danej kultury”<sup>292</sup>.

Kategoria tekstualności w odniesieniu do podręcznika oznacza więc, że jest on tekstem kultury, ale jednocześnie odnosi się wprost do tworzących go kodów językowych i obrazowych. Odczytywanie znaczeń obydwu tych kodów daje możliwość odpowiedzi na stawiane wobec tekstu podręcznika pytania. Jednym z możliwych sposobów odczytywania znaczeń tekstu jest podejście hermeneutyczne. Janusz Gnitecki, analizując zagadnienie związane z pedagogiką hermeneutyczną, wskazuje na kilka współczesnych sposobów ujmowania hermeneutyki. Wymienia on hermeneutykę jako teorię interpretacji tekstu mówionego i pisanego (F. Schleiermacher, S.J. Baumgarten), jako epistemologię (metodologię) rozumienia (W. Dilthey), jako ontologię rozumienia (E. Husserl, M. Heidegger), jako teorię refleksyjną, a więc „hermeneutykę hermeneutyk”, jako teorię komunikacji społecznej (J. Habermas, K.O. Apel) oraz hermeneutykę jako interpretację egzystencjalną (R. Bultmann)<sup>293</sup>. Wszystkie te koncepcje hermeneutyczne opierają się na uniwersalnym podejściu związanym z chęcią rozumienia

<sup>292</sup> E. Sapir, *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, Universitas, Kraków 2010, s. 230.

<sup>293</sup> J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 1996, s. 12.



i interpretacji działania ludzi zanurzonych w świecie kultury<sup>294</sup>. Rolę rozumienia w odniesieniu do hermeneutyki podkreśla także Andrzej Bronk:

(...) każdej hermeneutyce chodzi o problemy związane ze zrozumieniem, interpretacją, człowiekiem, jego dziejami i kulturą. Chodzi jej o tradycję, która została przerwana i stała się obca, oraz (pośrednio) o język, przez który chce się dotrzeć do niezrozumiałego przekazu przeszłości. Wydaje się, że tym, co wspólne wszystkim ujęciom hermeneutycznym, jest zakładanie głębszej warstwy zjawisk, doszukiwanie się prawdy, która nie jest dana na pierwszy rzut oka, rzeczywistości, która pozostaje z pewnych względów zakryta<sup>295</sup>.

Hermeneutyczny model obcowania z tekstem za Moniką Jaworską-Witkowską określam jako pedagogikę czytania, która, zdaniem autorki:

(...) wymaga osadzenia w ontologii tekstu, psychologii rozwoju emocjonalnego i poznawczego, aż po psychologię głębi. Jest to niezbędne do psychoanalizy rozumienia funkcji rozwojowej fantazmatów i tego, co nieświadome, milczące, niejawne. Potrzeba też stosowania epistemologii antykartezjańskiej i antypozytywistycznej, hermeneutyki, gdzie rozumienie wymaga z jednej strony sztuki operowania fragmentem poszukującym swojej całości, nadającej mu znaczenia, a z drugiej zmusza do dostrzeżenia dynamiki otwierania się w procesie gwałtownego przeskoku na całościowe postrzeganie siebie i świata<sup>296</sup>.

Pedagogika czytania jest więc szczególnym, świadomym sposobem traktowania tekstu, nie tylko w wymiarze tekst – czytelniczka\_nik, ale także tekst – badaczka\_acz. Takie podejście pozwoli mi uniknąć traktowania tekstu jako, jak nazywa to Lech Witkowski, zapisu *tout court*, a więc jako analitycznie wąskiej postawy odtwórczej wierności tekstowi<sup>297</sup>. Da mi natomiast możliwość postawy twórczej, testującej, „czy tekst jest żywy, czy ma nadwyżkę semantyczną zagubioną w dotychczasowych wykładniach”<sup>298</sup>, ale także hermeneutycznej postawy krążenia wokół całości i między szczegółami związanymi w całość, w której tekst „(...) ma wiele wymiarów, nie dających się jednokrotnie odczytać, ma nadwyżkę semantyczną potencjału tropów

<sup>294</sup> Dotyczy to także podziału zaproponowanego przez J. Kruk, która pisze, że współcześnie hermeneutyka ujmowana jest w czworaki sposób: jako dyscyplina filologiczna, jako metodologiczna koncepcja hermeneutyki, w której kategoria rozumienia jest narzędziem nauk humanistycznych (W. Dilthey), jako filozofia rozumienia (M. Heidegger, H.-G. Gadamer) oraz jako postawa poznawcza alternatywna wobec podejścia epistemologicznego (J. Habermas, R. Rorty) (cf. eadem, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 77).

<sup>295</sup> A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język. Filozofia hermeneutyczna H.-G. Gadamera*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1988, s. 25.

<sup>296</sup> M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 16.

<sup>297</sup> Cf. L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 40.

<sup>298</sup> Ibidem, s. 41.

i inspiracji wymykających się uchwyceniu (...)”<sup>299</sup>. Twórcza postawa wobec tekstu daje także możliwość wnikania w jego kontekst, choć bez zaburzenia proporcji, w której badaczka \_acz traktuje go jako twór niesamoistny, przydatny jedynie do tworzenia „udanych, elokwentnych przypisów wypełniających zadanie umocnienia (...) [jej\_jego] w zajmowaniu się czymś innym”<sup>300</sup>. Skupianie się na kontekście nie może mieć jedynie charakteru erudycyjnego, a tekstu w podejściu hermeneutycznym nie powinno traktować się jako ubocznego odniesienia do własnych interpretacji<sup>301</sup>.

Analiza tekstu książki szkolnej (zarówno w jej warstwie ikonicznej, jak i językowej) w odniesieniu do problematyki rodzajowej jest również procesem dekonstrukcji znaczeń, jakie niesie ze sobą kategoria wizerunków kobiecości i męskości. Z jednej strony zapoznając się z zawartością podręcznika, odczytujemy komunikaty językowe

<sup>299</sup> Ibidem, s. 41-42.

<sup>300</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>301</sup> W analizie tekstu możliwa jest także postawa intertekstualna, w których tekst osadzony jest w przestrzeni innych tekstów i traktowany na wzór deleuzjańskiego kłącza (G. Deleuze, F. Guattari, *Kłaczce*, „Colloquia Communia” 1988, nr 1-3, s. 223). Botaniczna analogia do kłącza oddaje pewien sposób jego rozumienia: „Samo kłącze przybiera bardzo różne formy, od powierzchniowej rozciągłości rozgałęzionej we wszystkich kierunkach, aż po zgrubień w bulwach i cebulkach” (ibidem). Cechy, które charakteryzują kłącze to przede wszystkim łączność, heterogeniczność, wielość (rozumiane jako zasady jego sposobu bytowania) a także zasada nie-znaczącego zerwania oraz zasada kartografii i przekalkowania. Zasada łączności i heterogeniczności oznacza, że „dowolny punkt kłącza może i musi zostać połączony z dowolnym innym punktem. Całkiem inaczej niż drzewo czy korzeń, które wyznaczają punkt, porządek” (ibidem). Kłącze nie przestaje łączyć tzw. ogniw semantycznych, odesłań do nauki, sztuki, władzy i wiedzy, które jak bulwa łączy „(...) przeróżne akty, lingwistyczne, ale też percepcyjne, mimiczne, gestualne, myślowe: nie ma języka w sobie, ani powszechnej mowy, lecz współdziałanie dialektów, narzeczy, gwar” (ibidem, s. 224). Kolejną zasadą jest wielość, która zastępuje jedność: „Wielości mają charakter kłącza i ujawniają pseudo-wielości typu drzewa. Nie ma jedności służącej za korzeń palowy w przedmiocie, ani takiej, która rozdziela się w podmiocie. „(...) Wielość nie ma ani przedmiotu, ani podmiotu, lecz tylko determinację, wielości, wymiary, które mogą wzrastać jedynie wówczas, gdy zmienia ona swoją naturę (prawa kombinacji wzrastają zatem wraz z wielością)” (ibidem). Co znaczące wielość tworzy się nie poprzez dodawanie kolejnego wymiaru, ale poprzez wstrzeźliwość na poziomie wielości. Zasada nie-znaczącego zerwania mówi z kolei o tym, że „kłącze może zostać zerwane, złamane w dowolnym miejscu, ale podejmuje na nowo posuwanie się taką czy inną spośród własnych albo obcych linii” (ibidem, s. 225). Kłącze zawiera również linie segmentacji i deterytorializacji. Te pierwsze terytorializują, oznaczają i wyznaczają oraz organizują. Drugimi – kłącze bezustannie umyka. Zasady kartografii i przekalkowania mówi z kolei, że kłączu „obca jest wszelka idea osi genetycznej, jak i struktury głębokiej”, przy czym oś genetyczna rozumiana jest jako „obiektywna jednostka osiowa, na której organizują się kolejne stadia” (ibidem), a struktura głęboka jest ciągiem rozkładalnej na czynniki pierwsze podstawy. Zasady opisujące kłącze pozwalają lepiej zrozumieć intertekstualność. Mówią o możliwym sposobie myślenia i mówienia o tekście, który w swej wielości może się więc jawić jako kłącze i jako korzeń palowy, przy czym ten ostatni symbolizowałby wielość pozorną. Jak pisze A. Marzec, przejmując przyrodniczy opis rzeczywistości od Deleuza i Guattariego, składałby się on z korzenia głównego stanowiącego rdzeń, od którego odchodzą pomniejszych korzenie boczne. Myśl symbolizowana przez taki układ jest „(...) symetryczna, biegunowa i karmi się przeciwieństwem byt/niebyt, racjonalne/nieracjonalne, męskie/żeńskie, duchowe/cieleśne et cetera” (A. Marzec, *Roślinna filozofia (czyli myślenie roślinności)*, „Czas Kultury” 2008, nr 5, s. 9). Takie podejście w hermeneutyce jest redukcjonistyczne, stąd metafora kłącza jest bliższa mojej postawy wobec tekstu i jego interpretacji niż metafora korzenia palowego.

oraz denotujemy warstwę ilustracyjną, a z drugiej dokonujemy pogłębionej interpretacji, odkrywając dzięki temu nowe znaki-wskaźniki odsyłające nas do dyskursów płci, w jakich zanurzone są interpretowane treści. Za W. Siegieniem taki sposób analizy tekstu nazywam czytaniem symptomalnym, które zwraca się „(...) w kierunku centralnych opozycji organizujących tekst oraz marginesów ujawniających ukryte relacje władzy”<sup>302</sup>. Jak pisze Siegień, tego rodzaju lektura nie służy analitycznemu rozbiorowi ani pokazaniu jednostronnej prawdy, jest ona natomiast antydogmatyczna i dopuszcza wielość odczytań<sup>303</sup>.

W podejściu hermeneutycznym tekst nie jest przedmiotem zainteresowania, o ile nie stanowi utrwalonej manifestacji ludzkiego życia. Friedrich W. Kron, omawiając tę kwestię, pisze:

Właściwym przedmiotem hermeneutyki nie jest (...) tekst, lecz ukryty w nim i zapośredniczony za pomocą języka sens. Sam tekst buduje jedynie ramę odniesienia albo jest formą przedstawienia ukrytych struktur sensu. Uformowanie to jest obiektywizacją tego utajonego sensu, stanowi istotę wykładni – niezależnie od tego, w jakiej formie został ujęty tekst (...) <sup>304</sup>.

Kron dodaje także, że praktykę wykładni tekstów w podejściu hermeneutycznym charakteryzują trzy cechy strukturalne. Jest to: koło hermeneutyczne, hermeneutyczna dyferencja, hermeneutyczny zbiór reguł<sup>305</sup>. Koło hermeneutyczne związane jest z kategorią rozumienia i w podejściu hermeneutycznym przybiera symboliczną formę koła czy też spirali, ponieważ, jak zauważa Krystyna Ablewicz, nie jest to proces, który przebiega po obwodzie, a więc nie przyjmuje postaci koła zamkniętego<sup>306</sup>. Rozumienie rozpoczyna się od spostrzeżenia szczegółu (gestu, słowa, stwierdzenia), jednak aby zrozumieć, co on oznacza, należy odnieść się, jak określa to Ablewicz, do pewnego horyzontu znaczeń<sup>307</sup>, czyli do czegoś ogólnego. Następnie z tą wiedzą wraca się do tego, co szczegółowe, z nowym spojrzeniem i inną perspektywą. Jest to więc nieustanny ruch między pojedynczym elementem jakiejś całości a całością, przy czym początkowe stadium koła hermeneutycznego jest rozumieniem wstępnym, którym każda \_y badaczka\_ acz dysponuje jako człowiek i jako uczestniczka\_nik życia społecznego. Hermeneutyczna dyferencja to różnica, jaka pozostaje w procesie interpretacji między rozumieniem wstępnym a tym, do której doszła \_szedł baczka\_ acz. Jak twierdzi Kron:

Dzięki działaniu koła hermeneutycznego i ciągle odnawianemu zorientowaniu, jeśli chodzi o samą rzecz, której sens ma być uchwycony, różnica między rozumieniem wstępnym a rozumieniem osiąganym staje się coraz mniejsza. Nigdy

<sup>302</sup> W. Siegień, *Topografie dyskursów płci. Krytyczne studium nad tożsamością rodzajową polskiej młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 112.

<sup>303</sup> Cf. ibidem.

<sup>304</sup> F.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe Zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 347.

<sup>305</sup> Ibidem.

<sup>306</sup> Cf. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, op. cit., s. 31.

<sup>307</sup> Ibidem.

jednak nie będzie zerowa – różnica pozostanie, ponieważ zarówno badacz i jego zainteresowanie poznawcze, jak i tekst i jego interpretacja podlegają działaniu czasu; ich kontekst się zmienia<sup>308</sup>.

Hermeneutyczna dyferencja powoduje więc, że proces interpretacji tekstu jest dynamiczny, zmienia się wraz z postęпами prac badawczych, funkcjonuje w czasie, w którym różne elementy systemu ulegają zmianie. Efektem tego jest rozumienie osiągane, a nie osiągnięte. Nie jest ono faktem obiektywnym, a interpretacją uzależnioną od interpretatorki\_ra, tekstu i ich otoczenia kulturowo-historycznego. Hermeneutyczny zbiór reguł z kolei to wzór postępowania z tekstem mający postać pytań, jakie badaczka\_acz może stawiać tekstowi. W hermeneutyce klasycznej nie stanowi on zamkniętego zbioru reguł i przepisów postępowania wobec tekstu. Jest ona raczej listą otwartą, która powstaje w wyniku praktyki i doświadczeń interpretacyjnych.

Strategię hermeneutycznej interpretacji tekstów przedstawia K. Ablewicz, nazywając ją procesem rozumienia tekstu<sup>309</sup>. Wstępny krok polega na przeglądzie literatury i umiejscowieniu w niej interesującego nas tematu. Kolejny związany jest ze sformułowaniem ogólnych i szczegółowych pytań dzielących tekst na części. Jak stwierdza Ablewicz, „interpretacja tekstu następuje zawsze w warunkach zakreślonych przez pytania, które odsłaniają przedrozumienie poszukiwanych zależności”<sup>310</sup>. Drugi krok to badanie źródeł tekstu, stopnia jego ewentualnych modyfikacji i skorygowań. Krok kolejny polega na pochyleniu się nad sytuacją powstawania tekstu, co istotne jest szczególnie w tekstach pedagogicznych, będących wyrazem zaangażowania praktycznego (jako tekst będący wyrazem praktycznego zaangażowania traktując m.in. szkolny podręcznik). Następny krok to wykrywanie związków syntaktycznych pomiędzy zdaniami i ich częściami. Ablewicz stwierdza przy tym, że „istotne znaczenie dla całości tekstu ma to, by zawarte w nim pojedyncze myśli, oceny, części, rozdziały itp. zostały racjonalnie rozczłonkowane i przeanalizowane”<sup>311</sup>. Autorka zaznacza dodatkowo, że przemyślany podział tekstu pozwala go przejrzeć i opracować, dlatego niezbędne jest wyodrębnienie tez głównych, krytycznych sądów, wyjaśnień, przykładów, refleksji marginesowych i dygresji, a następnie wyróżnienie ich i zestawienie według zróżnicowanego schematu<sup>312</sup>. Analiza kolejnych partii tekstu musi być dokonywana z założeniem o kołowości procesu rozumienia, którą Ablewicz rozumie następująco:

(...) pojedyncze wypowiedzi i ich językowe elementy są objaśniane w procesie interpretacji zarówno w odniesieniu do wypowiedzi szerszych, jak i w odniesieniu do zachodzących w nich samych zależności. Pojedyncze słowo rozumiane jest w obrębie związków wewnątrzzdaniowych, pojedyncze zdanie w kontekście większego fragmentu. (...) Jednocześnie obowiązuje przesłan-

<sup>308</sup> Ibidem, s. 349.

<sup>309</sup> Ibidem, s. 43-44.

<sup>310</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>311</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>312</sup> Cf. ibidem.

ka, że żadna spójna całość nie może zostać zrozumiana bez zrozumienia jej elementów<sup>313</sup>.

Strategia hermeneutycznej analizy tekstu zaproponowana przez Krystynę Ablewicz jest wyrazem określonej, badawczej postawy wobec tekstu, osadzonej w podejściu hermeneutycznym. Pozwala krytycznie przyjrzeć się tekstowi i swojej pozycji interpretatorki\_r. Inspirując się propozycją Ablewicz i przyjmując jej uwagi dotyczące sposobu traktowania tekstu, opracowałem własną strategię analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej, którą przedstawiam w kolejnym podrozdziale.

### **3.5.Strategia badawcza i etapy analizy wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej**

Pierwszy etap mojej strategii badawczej, podobnie jak w propozycji Krystyny Ablewicz przedstawionej w poprzednim podrozdziale, polega na lekturze literatury przedmiotu związanej z podjętą problematyką badawczą, a także przeanalizowaniem raportów pokrewnych tematycznie badań prowadzonych przez inne\_nych badaczki\_czy. Dokonany przeze mnie przegląd literaturowy dotyczy zarówno kwestii związanych z podręcznikiem szkolnym i jego funkcjonowaniem w rzeczywistości edukacyjnej wraz z całym kontekstem polityczno-prawnym, jak i zagadnień z dziedziny pedagogiki rodzaju oraz problematyki kobiecości i męskości w kontekstach edukacyjnych. Jego rezultatem są pierwsze dwa rozdziały tej monografii. Jednak sam efekt w postaci rozważań włączonych do monografii, to nie jedyny skutek zapoznania się z literaturą przedmiotu. Uważna, wieloźródłowa lektura przyczyniła się także do ustrukturyzowania moich poglądów i przekonań, wykorzystanych w trakcie hermeneutycznej analizy tekstu podręczników szkolnych. Na tym etapie powstały też te elementy konceptualizacji badania, które mają umocowanie w teorii.

Drugi etap mojej strategii polega na wielokrotnej, powtarzającej się lekturze wybranych podręczników edukacji wczesnoszkolnej. Badanie ich treści w podejściu hermeneutycznym musi uwzględniać próby wielokrotnego odczytywania znaczeń i dostrzegania nowych szczegółów pod wpływem osiągniętych rezultatów analizy tekstu.

Wstępne zapoznanie się z treścią książek szkolnych wykorzystuję do sformułowania badania, a więc sformułowania głównego problemu badawczego oraz problemów szczegółowych. Kolejne podejście do lektury związane jest z koniecznością realizacji pierwszego ze sformułowanych celów badania, a więc wyłonieniem kategorii wizerunku kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, a następnie z próbą znalezienia odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze. W tym kroku lekturę podręczników łączę z procesem rejestrowania materiału w formie cyfrowych kopii. Digitalizacji zawartości podręczników towarzyszą więc próby formułowania wstępnego sposobu rozumienia badanego tekstu. W tym miejscu z jednej strony można uzyskać bardzo wiele ciekawych intuicji, których wartością jest świeżość

<sup>313</sup> Ibidem.

spojrzenia na analizowany materiał, ale z drugiej warto zachować ostrożność i nie przywiązywać się do początkowych wyników analizy, które, co charakterystyczne dla hermeneutycznej dyferencji, mogą ulec zmianie pod wpływem kolejnych podejść do lektury podręcznika. Wskazana jest więc postawa jednoczesnego zaangażowania w analizę i zdystansowania do jej wyników. Pozwoli to uzyskać niezbędne dla dalszej lektury zbalansowanie między wyciąganiem śmiałych wniosków i ważną na tym etapie postawą powściągliwości badawczej.

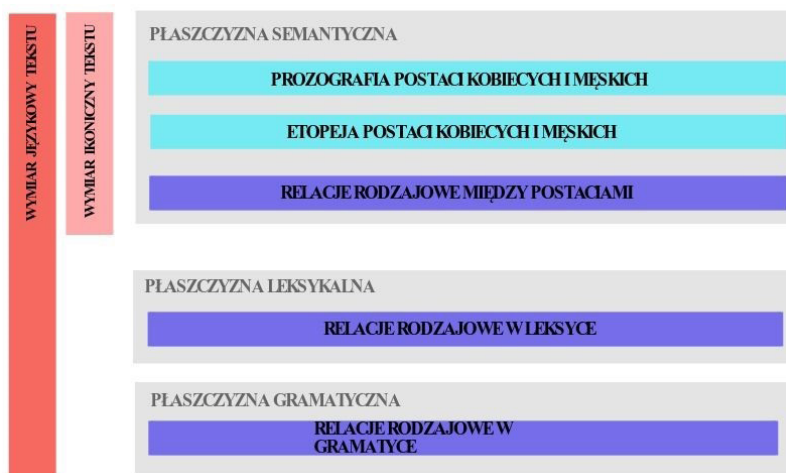
Kolejne podejścia do lektury podręczników odbywają się na podstawie określonego porządku. W moim badaniu analizuję treść wybranych podręczników edukacji wczesnoszkolnej zgodnie z kolejnością postawionych problemów badawczych. Pierwszy problem szczegółowy dotyczy elementu wizerunków kobiecości i męskości związanego z prozografią postaci kobiecych i męskich występujących w analizowanych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Wymaga on uważnego przyjrzenia się ilustracjom i warstwie tekstualnej, co pozwala odpowiedzieć na pytanie, jak w analizowanych podręcznikach konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w aspekcie charakterystyki zewnętrznej (prozografii) występujących w nich postaci kobiecych i męskich. Prozografia jest jednak sprzęgnięta z charakterystyką wewnętrzną. Jak wspominam w podrozdziale 4.1, wyodrębnienie prozografii i etopei ma charakter formalny. Trudno bowiem, w przypadku bohaterek\_ów fikcyjnych oddzielić ich wygląd od charakteru. Bardzo często cechy zewnętrzne służą wręcz podkreśleniu cech wewnętrznych. Lektura treści podręczników skoncentrowana na aspekcie prozografii bohaterek i bohaterów może więc zostać wykorzystana do formułowania wstępnych odpowiedzi na pytanie badawcze związane z wizerunkami kobiecości i męskości w aspekcie charakterystyki wewnętrznej (etopei) występujących w nich postaci kobiecych i męskich. Następne zetknięcie się z analizowanym materiałem może służyć ich zweryfikowaniu. Postępujące po sobie podejścia do lektury podręczników służą próbie odpowiedzi na kolejne pytania badawcze o to, jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w aspekcie relacji rodzajowych między bohaterkami\_ami podręczników oraz w aspekcie relacji rodzajowych na płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej. Etap lektury, który wykorzystuję do sformułowania odpowiedzi na pytania o to jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w aspekcie relacji rodzajowych uwzględnia więc, oprócz analizy semantycznej relacji między bohaterkami i bohaterami podręczników, także analizę formy w jakiej przekazywana jest treść. Relacje rodzajowe uwidaczniają się bowiem także w aspekcie językowym. Na tym etapie odnoszę się więc do płaszczyzny leksykalnej oraz gramatycznej czytanego tekstu, zwracając uwagę na asymetrię rodzajowe, stanowiące ważne źródło wiedzy o relacyjnym aspekcie wizerunków kobiecości i męskości.

Ostatnim punktem analizy, będącym jednocześnie realizacją celu praktycznego związanego z budową narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej pod kątem realizowania zasady sprawiedliwości rodzajowej, jest odwołanie się do pytań stawianych w trakcie kolejno następującej po sobie lektury wskazanych książek szkolnych. Pomocne są tutaj nie tylko sformułowane na początku problemy badawcze, ale także pytania, które spontanicznie pojawiają się w kontakcie z anali-

zowanym materiałem. Krok ostatni wiąże się więc z koniecznością powrotu do tych momentów lektury, które pobudziły mnie do stawiania pytań, a następnie do wykorzystania ich w konstruowaniu własnego narzędzia. Jest on tym samym finalnym spojrzeniem na analizowane podręczniki z wykorzystaniem całej wiedzy, która powstała w trakcie badania. Dzięki temu realizacja celu praktycznego nie opierała się jedynie na przeglądzie literaturowym, a w znacznej mierze na przeprowadzonej przeze mnie analizie hermeneutycznej. Na ostateczny kształt narzędzia wpływają także, używane przeze mnie podczas opracowania kategorii wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, pryzmaty rodzaju. Nie są one neutralne poznawczo, ponieważ odnoszą się do rzeczywistości społecznej, która nie jest oparta na równości płci. W mojej ocenie przyczynia się to do ich wartości jako kategorii, które wykorzystać można w realnej ocenie książek szkolnych z perspektywy sprawiedliwości rodzajowej. Budowanie koncepcji badawczych oraz narzędzi analizy opartych na kategoriach neutralnych w opisie relacji rodzajowych byłoby działaniem o charakterze pozornym. Zakładałoby fałszywie, że androcentryzm jest zjawiskiem, które w społeczeństwach zachodnich współwystępuje z feminocentryzmem. Omówione przeze mnie badania, obok wielu innych, wskazują jednak coś przeciwnego. Uważam więc, że używane przeze mnie pryzmaty rodzaju zaproponowane przez Sandrę Bem są kategoriami, które w sposób adekwatny odnoszą się do rodzajowo asymetrycznej rzeczywistości społecznej, dzięki czemu są dla mnie użyteczne w realizacji postawionych celów badania.

Aby odnieść obraną strategię analizy do tego, jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w różnych warstwach tekstu książki szkolnej, posiłkuję się ryciną, na której umieściłem interesujące mnie badawczo kategorie. Rycina przedstawia cztery główne kategorie analityczne będące elementami składającymi się na przedmiot badania: prozografię, etopeję oraz relacje rodzajowe (między zróżnicowanymi płciowo postaciami oraz na płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej). Są one przydzielone do trzech płaszczyzn analitycznych: semantycznej, leksykalnej i gramatycznej, które przynależą odpowiednio do wymiaru ikonicznego i językowego tekstu. Płaszczyzna semantyczna dotyczy problematyki znaczenia tekstu, odnosząc się zarówno do jego wymiaru językowego, jak i ikonicznego. Tekst pisany i grafika w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej są bowiem równorzędnie ważnymi nośnikami znaczeń. Płaszczyzna leksykalna oraz gramatyczna, co również uwidacznia rycina, odnosi się jedynie do wymiaru językowego tekstu. Wynikające z cech tekstu przyporządkowanie ma związek z tym, jakie elementy wizerunków kobiecości i męskości będą mógł badać na określonych płaszczyznach. Przyglądanie się kategorii prozografii i etopei postaci jest możliwe na płaszczyźnie semantycznej tekstu. Relacje rodzajowe natomiast uwidaczniają się dodatkowo w płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej. Relacje rodzajowe rozumiane jako relacje między postaciami posiadającymi określony rodzaj, podobnie jak etopeja i prozografia, są możliwe do zaobserwowania na płaszczyźnie semantycznej. Płaszczyzna leksykalna i gramatyczna pozwala natomiast przyjrzeć się temu aspektowi relacji rodzajowych, który nie jest związany z postaciami występującymi w podręcznikach, ale jest odbiciem relacji między kobiecością a męskością,

manifestującymi się w leksyce, pochodzeniu wyrazów, frazeologii oraz gramatyce języka.



Rycina 3. Kategorie w odniesieniu do wymiarów tekstu podręcznika szkolnego (opracowanie własne)

Ostatni element strategii stanowi dobór materiału do badania. Rezultatem procedury, z której korzystam, jest wskazanie podręczników edukacji wczesnoszkolnej wraz z określeniem ich roli w poszczególnych etapach przeprowadzanej analizy hermeneutycznej. Aby został on osiągnięty, musi zostać poprzedzony dwoma krokami. Pierwszym z nich jest zdefiniowanie jednostki analizy odnoszącej się do sformułowanego przedmiotu badań, a drugim ustalenie listy podręczników, z której można dokonać wyboru materiału do analizy.

Pierwszy krok w przyjętym schemacie postępowania obliuguje mnie do zdefiniowania jednostek analizy, a więc podręczników, które spełniają kryteria określone w przedmiocie badania. Jednostką analizy jest dla mnie podręcznik wykorzystywany na pierwszym etapie edukacyjnym (w klasach I-III), który w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych stanowiącej załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół<sup>314</sup> nazwany został edukacją wczesnoszkolną. 1 września 2009 jest cezurą wyznaczającą początek interesującego mnie w badaniu okresu. Zamyka się on wraz z końcem roku szkolnego 2016/2017, a więc 31 sierpnia 2017. Określenie tych ram czasowych daje możliwość wskazania listy podręczników

<sup>314</sup> Cf. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> [10.04.2016].



edukacji wczesnoszkolnej, z której będę mógł wskazać określone pozycje w celu poddania ich analizie jakościowej. Wymaga to ode mnie odwołania się do oficjalnych wykazów ogłaszanych przez Ministra Edukacji Narodowej lub przez podległe mu urzędy. Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (klasa I-III, edukacja wczesnoszkolna), uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, został opublikowany za pośrednictwem strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>315</sup>. Na ministerialnej stronie opublikowany został również *Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego, dostosowanych do wieloletniego użytku w poszczególnych typach szkół*, które są stosowane: 1) od roku szkolnego 2015/2016 w klasach I, II i IV szkoły podstawowej, w I klasie gimnazjum i w I klasie szkół ponadgimnazjalnych; 2) od roku szkolnego 2016/2017 w klasach III i V szkoły podstawowej, w II klasie gimnazjum i w II klasie szkół ponadgimnazjalnych<sup>316</sup>. W badaniu uwzględnię również *Wykaz podręczników do kształcenia ogólnego opracowanych na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania dla I etapu edukacyjnego* (klasy I-III szkoły podstawowej), zawierający tzw. elementarz ministerialny, ponieważ pozycje z tej listy były w użytku szkolnym w interesującym mnie okresie<sup>317</sup>. Zrealizowanie dwóch opisanych wyżej kroków umożliwi mi wskazanie zarówno podręczników, które wykorzystane zostały w procesie konceptualizacji mojego badania, jak i tych stanowiących źródło materiału, który po przeprowadzeniu analizy hermeneutycznej umożliwi mi odpowiedź na postawione pytania badawcze i realizację celów badania.

O wyborze materiału decydują więc z jednej strony kryteria związane ze sformułowanym przedmiotem badań, a z drugiej kwestie związane z obranym podejściem badawczym i opracowaną strategią badania. Ważną kwestią w podejściu hermeneutycznym jest ekonomika procesu badawczego. Jak zauważa David Silverman, sukces analizy tekstu zależy nie od ilości analizowanego materiału, a od jakości i szczegółowości analizy<sup>318</sup>. Ważne jest dla mnie także, aby w analizie uwzględnić różnorodne pozycje, które funkcjonowały w użytku szkolnym na pierwszym etapie edukacyjnym, w latach 2009-2017. Daje mi to możliwość realizacji celów badania, opierając się na zróżnicowanym materiale.

<sup>315</sup> Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych (Typ szkoły: szkoła podstawowa, kl. I-III; Rodzaj zajęć edukacyjnych: edukacja wczesnoszkolna), [http://men.gov.pl/podreczniki/wykaz\\_dopuszczone\\_lista1.php](http://men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php) [5.05.2015].

<sup>316</sup> Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego, dostosowanych do wieloletniego użytku w poszczególnych typach szkół, [https://podreczniki.men.gov.pl/dopuszczone\\_lista3.php](https://podreczniki.men.gov.pl/dopuszczone_lista3.php) [5.05.2015].

<sup>317</sup> Wykaz podręczników do kształcenia ogólnego opracowanych na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania II etap edukacyjny, klasy I-III szkoły podstawowej, edukacja wczesnoszkolna, [http://men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone\\_lista0.php](http://men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista0.php) [5.05.2015].

<sup>318</sup> D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 87

W badaniu wykorzystuję dziewięćdziesiąt pozycji podręcznikowych pochodzących z pięciu różnych serii wydawniczych<sup>319</sup>, wydanych w latach 2009-2016: *Uczę się z Ekoludkiem*, *Tropiciele*, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele*, *Razem w szkole* oraz *Seria elementarzy MEN (Nasz elementarz i Nasza klasa)*. Wybrane podręczniki przeznaczone są dla uczennic\_ników wszystkich poziomów edukacji wczesnoszkolnej: klasy pierwszej, drugiej i trzeciej. W celu konceptualizacji badania oraz wyłonienia kategorii wizerunku kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej wykorzystuję trzydzieści dwa podręczniki z serii *Tropiciele*, cztery podręczniki z serii *Uczę się z Ekoludkiem*, dwadzieścia cztery pozycje w serii podręczników ministerialnych, siedemnaście książek szkolnych z serii *Wesoła Szkoła i Przyjaciele*, oraz czternaście z serii *Razem w szkole*. Lektura wymienionych książek szkolnych ma pozwolić mi na uszczegółowienie elementów składowych wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, poprzez wyodrębnienie z tekstu określonych podkategorii, które służyć będą następnie do hermeneutycznej analizy podręczników, mającej na celu znalezienie odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Na tym etapie badania korzystam z dwudziestu jeden pozycji spośród dziewięćdziesięciu wskazanych powyżej. Są one również źródłem zaprezentowanych egzemplifikacji przeprowadzonej analizy hermeneutycznej. Dokonany przeze mnie wybór uwzględnia pozycje pochodzące ze wszystkich pięciu serii wydawniczych, co pozwala mi na realizację celów badania, opierając się na zróżnicowanym materiał. Mając również na uwadze, że podręczniki edukacji wczesnoszkolnej w zależności od rodzaju prezentowanych treści przedstawiać mogą inne aspekty wizerunków kobiecości i męskości, w swoim wyborze uwzględniam pozycje dedykowane całościowo kształceniu zintegrowanemu, bądź też wydane odrębnie jako podręczniki używane w edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej. W ten sposób do szczegółowej analizy hermeneutycznej wykorzystuję osiem podręczników z serii *Tropiciele*, dwa podręczniki z serii *Uczę się z Ekoludkiem*, trzy pozycje z serii podręczników ministerialnych (*Nasz elementarz* i *Nasza szkoła*), dwa podręczniki z serii *Razem w szkole* i sześć książek szkolnych z serii *Wesoła Szkoła i Przyjaciele*.

---

<sup>319</sup> Wykaz wszystkich podręczników wraz z ich danymi bibliograficznymi wyszczególniony jest w bibliografii.

## Rozdział IV.

### **Konstruowanie wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej – od analizy hermeneutycznej do projektu narzędzia analizy książek szkolnych wczesnej edukacji w kontekście sprawiedliwości rodzajowej**

Omówienie wyników badania jest etapem stanowiącym ukoronowanie całego procesu badawczego. W rozdziale tym prezentuję więc wyniki hermeneutycznej analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej i jej rezultaty związane z nakreślonymi w poprzednim rozdziale celami badania.

W podrozdziale 4.1. omawiam wyniki hermeneutycznej analizy dziewięćdziesięciu książek szkolnych, której celem było wyłonienie kategorii wizerunków kobiecości i męskości z podręczników edukacji wczesnoszkolnej. Skutkiem jego realizacji jest wyodrębnienie podstawowych kategorii składających się na wizerunki kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Są nimi: prozografia i etopeja (a więc charakterystyka zewnętrzna i wewnętrzna postaci pojawiających się w podręcznikach), a także: relacje rodzajowe między postaciami kobiecymi i męskimi oraz relacje rodzajowe w płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej. Dzięki hermeneutycznej lekturze książek szkolnych możliwy jest pogłębiony opis tych kategorii poprzez wyodrębnienie subkategorii zanurzonych w specyfice treści i formy podręcznika edukacji wczesnoszkolnej.

Podrozdział 4.2. poświęcam z kolei zaprezentowaniu wyników analiz związanych ze sformułowanym głównym pytaniem badawczym. W tym celu odnoszę się do problemów szczegółowych, które dotyczą kolejnych aspektów wizerunków kobiecości i męskości, a więc prozografii i etopei postaci kobiecych i męskich, relacji między podręcznikowymi bohaterkami a bohaterami oraz relacji między kobiecością a męskością w płaszczyźnie językowej. Uzyskane wyniki oparte są na analizie podręczników z pięciu różnych serii wydawniczych (*Tropiciele*, *Nasza klasa* i *Nasza szkoła (seria MEN)*, *Uczę się z Ekoludkiem*, *Razem w szkole* oraz *Wesoła Szkoła i Przyjaciele*), moim celem jednak nie jest dokonanie porównania sposobów konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w poszczególnych seriach, ale wykorzystanie tego zróżnicowanego pod względem zawartości materiału w sformułowaniu odpowiedzi na pytanie: Jak skonstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 2009-2017? Za istotne uważam także to, aby omawiając zidentyfikowane w materiale sposoby konstruowania wizerunków, zobrazować je najważniejszymi przykładami pochodzącymi z analizowanych książek szkolnych.

## 4.1. Kategoria wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej jako rezultat hermeneutycznej analizy wybranych książek szkolnych

Wyłonienie kategorii wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej związane jest z postawionym przeze mnie celem teoretycznym badania. Obrona przeze mnie strategia analizy realizowana w ramach podejścia hermeneutycznego pozwala mi, opierając się na literaturze przedmiotu oraz lekturze wskazanych podręczników edukacji wczesnoszkolnej, na wyłonienie podstawowych kategorii analizy, które prezentuję na rycinie w podrozdziale 3.4. Analiza dziewięćdziesięciu podręczników z serii *Tropiciele*, *Uczę się z Ekoludkiem*, *Razem w szkole*, *Wesoła Szkoła* i *Przyjaciele* oraz podręczników ministerialnych (*Nasz elementarz* i *Nasza szkoła*) prowadzona z wykorzystaniem tych kategorii daje mi możliwość wyłonienia subkategorii stanowiących ich uszczegółowienie i będących podstawą do poszukiwania odpowiedzi na problemy badawcze oraz stworzenia narzędzia do analizy podręczników szkolnych edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej. Podstawowe, wyłonione przeze mnie kategorie analityczne, stanowiące jednocześnie bazę sformułowanych problemów badawczych to: prozografia, etopeja<sup>320</sup> oraz relacje rodzajowe (między zróżnicowanymi płciowo postaciami oraz na płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej). Wyłonione przeze mnie podkategorie zawarłem w tabeli 1.

## 4.2. Wizerunki kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej – wyniki analizy hermeneutycznej wybranych książek szkolnych

Realizacja postawionego przeze mnie celu poznawczego związana jest z działaniami badawczymi zmierzającymi do poznania tego, jak skonstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 2009-2017. Działania te związane są także z szukaniem odpowiedzi na postawione przeze mnie główne i szczegółowe pytania badawcze. Proces ten wymaga ode mnie wykorzystania takich kategorii opisu, które pozwoliłyby mi odnieść się do treści analizowanych podręczników z wykorzystaniem perspektywy sprawiedliwości rodzajowej. W tym celu posłużyłem

<sup>320</sup> Wspomniany przeze mnie wcześniej podział charakterystyki na bezpośrednią i pośrednią znalazł swoje odbicie w wyodrębnionych podczas hermeneutycznej analizy podręczników subkategorii etopei. Subkategorie takie jak: cechy charakteru postaci w relacji innych oraz działania i aktywności podejmowane przez postaci i obserwowalne przejawy życia wewnętrznego postaci można określić jako etopeję pośrednią (przy czym drugą i trzecią kategorię uznaję za pozasłowną, obrazową formę ekfrazy), a cechy charakteru postaci w relacji własnej – etopeją bezpośrednią. Warto zaznaczyć że u Heinricha Lausberga mianem etopei można określić jedynie etopeję bezpośrednią, natomiast to, co określam jako etopeję pośrednią jest u niego opisem (descriptio) (cf. idem, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002, s. 572-573).

się pryzmatami rodzaju: androcentryzmem i polaryzacją rodzajów<sup>321</sup>. Sandra Bem uważa, że są one, obok esencjalizmu biologicznego, filarami, na których opiera się struktura relacji między płciami we współczesnych społeczeństwach zachodnich<sup>322</sup>. Polaryzacja rodzajów ustanawia granicę między męskością a kobiecością, naiwny esencjalizm biologiczny legitymizuje ją i umiejscawia różnicę płciową w biologii człowieka, a androcentryzm wartościuje pozytywniej jedną z płci, traktując męskość jako nadrzędną wobec kobiecości.

Polaryzacja rodzajów jest konstruktem, który organizuje życie społeczne, opierając się na dychotomii męskie – żeńskie. Jak pisze Bem:

(...) nie chodzi o prymitywne spostrzeżenie, że mężczyźni w zasadniczy sposób różnią się od kobiet, ale o bardziej subtelne i podstępne użycie tej różnicy jako naczelnej zasady organizującej życie społeczne w danej kulturze. Nie dotyczy to faktu, że mężczyźni i kobiety postrzegani są jako istoty odmienne, ale że różnica pomiędzy kobietami i mężczyznami nakłada się na tak wiele aspektów życia społecznego, iż powstaje nierozzerwalny związek kulturowy pomiędzy płcią i dosłownie każdym innym aspektem życia, łącznie ze stylem ubierania się, rolami społecznymi, a nawet sposobami wyrażania emocji i doświadczania podniet seksualnych.<sup>323</sup>

Wszelkie cechy, które są kulturowo przypisywane płci męskiej, stanowią tu więc spolaryzowany, przeciwstawny zespół cech przypisanych płci żeńskiej. Co ciekawe, polaryzacja rodzajów przybiera w społeczeństwach patriarchalnych formę niepodważalnych prawd czy swoistego rodzaju mitu organizującego relacje międzyludzkie. Agnieszka Gromkowska-Melosik za przykład polaryzacji płciowej podaje tzw. podwójny standard moralny stosowany wobec kobiet i mężczyzn. Pisze ona:

Jeśli przywołamy obraz pijanej młodej kobiety i pijanego młodego mężczyzny wracających do domu nad ranem, nasz osąd tych dwóch sytuacji nie będzie podobny. Jest to związane z odmiennym postrzeganiem w naszej kulturze nadużywania alkoholu przez obie płcie. Pijana kobieta nigdy nie będzie traktowana w tak pobłażliwy sposób jak mężczyzna<sup>324</sup>.

Wzory myślenia i działania, które określić można jako polaryzacja rodzajów, przyjmują formę heurystyk zakotwiczonych i wtórnie decydują o naszym postrzeganiu rzeczywistości i działaniu w świecie (także działaniu o charakterze edukacyjnym).

Androcentryzm z kolei to pryzmat, który odnosi się do uprzywilejowania mężczyzn. Nancy Fraser, odnosząc się do tej kwestii, pisze:

(...) główną cechą niesprawiedliwości genderowej jest androcentryzm, czyli zinstytucjonalizowany wzorzec wartości kulturowej, który uprzywilejowuje

<sup>321</sup> Cf. S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk 2000, s. 16.

<sup>322</sup> Cf. ibidem, s. 16.

<sup>323</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>324</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika rodzaju...*, op. cit., s. 204

cechy kojarzone z męskością, dewaluując jednocześnie wszystko, co kodowane jest jako „kobiecy”, głównie – ale nie tylko – kobiety. (...) w rezultacie kobiety cierpią z powodu uwarunkowanej genderowo podrzędności statusu społecznego<sup>325</sup>.

Tym samym androcentryzm można traktować jako fundament społeczeństw patriarchalnych<sup>326</sup>. Jak zaznacza Bem, jest to stawianie pierwiastka męskiego w centrum uwagi, przy czym, jak pisze badaczka:

Nie chodzi tu tylko o historycznie uwarunkowane postrzeganie mężczyzn jako istot z natury swej lepszych czy wyższych od kobiet, ale o bardziej zwodnicze podtrzymywanie owego poglądu – o definiowanie mężczyzn i męskiego doświadczenia jako neutralnej normy lub standardu, a kobiet i kobiecego doświadczenia jako naznaczonego płcią odchylenia od tej normy. Nie chodzi więc o traktowanie mężczyzn jako istoty wyższej, a kobiety jako istoty gorszej czy pośledniejszej, ale o traktowanie mężczyzn jako istoty ludzkiej, a kobiety – jako „innej”<sup>327</sup>.

Kategoria ta odnosi się więc do sytuacji społecznych, w których męskość stanowi normę identyfikowaną jako naturalną. Norma ta niesie za sobą traktowanie męskich standardów myślenia i zachowania jako jakościowo lepszych od kobiecych (co oznacza także założenie, że są one odmienne). Kobiecość traktuje się jako swoiste odchylenie od normy – jest ona wartościowana w mniejszym stopniu pozytywnie bądź też jednoznacznie negatywnie. W konsekwencji androcentryzm prowadzi do faworyzowania mężczyzn i dyskryminacji kobiet, co przyjmuje formy jawne bądź ukryte. Dyskryminacja kobiet w społeczeństwach androcentrycznych nie musi opierać się na dyskryminującym prawie – w tej płaszczyźnie w wielu krajach, w tym także w Polsce mamy do czynienia z prawem w znacznym stopniu przestrzegającym równości obydwu płci<sup>328</sup>. W wersji ukrytej przyjmuje ona formy dyskryminacji syste-

<sup>325</sup> N. Fraser, *Sprawiedliwość społeczna...*, op. cit., s. 38

<sup>326</sup> Stwierdzenie, że niemal cała kultura zachodnia ma charakter męski jest jednym z najważniejszych elementów teorii kultury Georga Simmla. Zwraca na to uwagę Maciej Uliński: „Znamienne, podkreśla Simmel, że cechy definicyjne człowieka są de facto wyabstrahowanymi cechami mężczyzny. Kobięte definiujemy zwykle przez odniesienie do mężczyzny, a nie do ogólniejszej definicji homo sapiens, co prowadzi nie tylko do definiowania jej poprzez negację, czyli jakiś brak, ale także sprawia, że pewne specyficzne cechy kobiece nie zostają w ogóle uchwycone” (idem, *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001, s. 230).

<sup>327</sup> S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość...*, op. cit., s. 16.

<sup>328</sup> Równouprawnienie w przepisach prawa nie musi iść w parze z rzeczywistą równością kobiet i mężczyzn w różnych obszarach życia społecznego. Jak zauważa Joanna Ostroch-Kamińska, odnosząc się do tego problemu w poprzednim ustroju politycznym: „W Polsce po wojnie organy ustawodawcze PRL nie tylko wprowadziły do Konstytucji równouprawnienie kobiet i mężczyzn, lecz również zakaz dyskryminacji ze względu na płeć, podpisując m.in. w 1955 roku Konwencję o politycznych prawach kobiet oraz w 1979 r. Konwencję w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji, ratyfikowaną w 1982 r. Emancypacja narzucona z góry dała kobietom w realnym socjalizmie szeroki dostęp do rynku pracy, także w nietypowych dla nich zawodach, w większości jednak gorzej opłacanych branżach i na niższych stanowiskach, oraz liberalną ustawę aborcyjną. (...) Aktywizacja

mowej, która przenika wszystkie dziedziny życia społecznego – politykę, ekonomię, edukację. Przykładem może być sytuacja kobiet na rynku pracy, która w porównaniu do sytuacji mężczyzn jest mniej korzystna i wiąże się z większym bezrobociem, mniejszymi płacami na podobnych stanowiskach oraz w nadreprezentacji kobiet w zawodach niskoopłacanych<sup>329</sup>.

Esencjalizm biologiczny jest pryzmatem, który można porównać do naiwnego realizmu, wyznawanego przez każdego człowieka przed podjęciem refleksji filozoficznej<sup>330</sup>. Podobnie tutaj bezrefleksyjnie przyjmuje się, że istnieje zespół cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii. Jak zaznacza Bem, esencjalizm biologiczny jest pryzmatem, który racjonalizuje i uzasadnia androcentryzm i polaryzację rodzajów, przez uznawanie ich za naturalną i nieuknioną konsekwencję biologicznej natury kobiety i mężczyzny<sup>331</sup>. Tak jak polaryzacja rodzajów, esencjalizm biologiczny ma funkcję petryfikującą zastaną, androcentryczną strukturę społeczną, ponieważ wszelkie podważanie esencjalizmu w takiej formie mogłoby oznaczać zmiany w samej strukturze. Pełni on więc często w społeczeństwach rolę aksjomatu, którego podważanie traktowane jest jako wyraz postawy antyspołecznej i buntowniczej. Androcentryczne, spolaryzowane i realizujące zasady naiwnego esencjalizmu biologicznego, wizerunki kobiecości i męskości stają się punktem odniesienia dla funkcjonowania uczennic i uczniów w swoich rolach płciowych. Są one także nośnikami krzywdzących stereotypów dotyczących męskości i kobiecości, które wpływają na życie szkolne i pozaszkolne dziewczynek i chłopców, a w przyszłości kobiet i mężczyzn.

Efektom wykorzystania opisanych wyżej polaryzacji rodzajów i androcentryzmu jako pryzmatów, przez które mogłem spojrzeć na wyodrębnioną przeze mnie i zaprezentowaną w poprzednim podrozdziale kategorię wizerunków kobiecości i męskości, są matryce, które prezentują sposoby konstruowania tych wizerunków w poszczególnych, wyszczególnionych w tabeli aspektach. Matryce te zawierają zarówno niesprawiedliwe sposoby konstruowania wizerunków oparte na spolaryzowaniu rodzajowym oraz męskocentryzmie, jak i sprawiedliwe/neutralne rodzajowo, a więc te, które u swoich podstaw mają ich przeciwieństwa – zróżnicowanie cech postaci nienoszące znamion

---

zawodowa nie wniosła do wzoru polskiej kobiety orientacji na sukces, wiary we własne możliwości i partnerskiej relacji w środowisku rodzinnym. Wprowadzenie specjalnych praw dla pracujących matek wzmocniło podział na role kobiece i męskie oraz zwiększyło podwójne obciążenie kobiet pracą zawodową i obowiązkami domowymi” (eadem, *Nieuchwytna. Relacje matek i córek w codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004, s. 19). Choć nie można nie dostrzegać normotwórczej roli równościowych przepisów prawnych, to jednak same prawo nie wystarczy, aby zmiana społeczna była rzeczywista, głęboka i trwała. Pokazują to zarówno doświadczenia historyczne, jak i analizy dotyczące współczesnych społeczeństw zachodnich.

<sup>329</sup> Cf. *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Raport Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 2012, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/f\\_kobiety\\_i\\_meczyzni\\_na\\_rynku\\_pracy\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/f_kobiety_i_meczyzni_na_rynku_pracy_2012.pdf) [21.04.2015].

<sup>330</sup> Naiwny realizm głosi, że „same rzeczy materialne dostępne są spostrzeżeniu oraz, że przedmiotom fizycznym (materialnym) przysługują obiektywnie wszystkie własności spostrzegane” (M. Hempoliński, *Filozofia współczesna. Wprowadzenie do zagadnień i kierunków*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 456).

<sup>331</sup> Cf. S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość...*, op. cit., s. 16.

polaryzacji oraz równość (symetrię) między kobiecością a męskością. W tabeli 2. prezentuję rezultat moich działań badawczych w postaci czterech matryc odnoszących się do kolejnych elementów wizerunków: prozografii, etopeii, relacji rodzajowych między postaciami i relacji między kobiecością a męskością w aspekcie językowym.

Kolejnym krokiem po wyodrębnieniu sposobów konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, które zaprezentowałem w powyższych matrycach. jest odniesienie się do sformułowanych problemów badawczych. Odpowiadając na pytania, jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w aspekcie prozografii podręcznikowych postaci kobiecych i męskich, ich etopei, relacji między nimi oraz relacji między kobiecością a męskością w aspekcie językowym, odnoszę się do zidentyfikowanych przeze mnie podczas analizy sposobów konstruowania wizerunków wyszczególnionych w matrycach. W tej części odwołuję się także, posiłkując się przykładami zaczerpniętymi z analizowanego materiału, do tych sposobów konstruowania wizerunków kobiecości i męskości, które miały szczególne znaczenie w kolejnych krokach procesu analizy, związanych z konstruowaniem narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości, a także formułowaniem zaleceń dla autorek\_rów i recenzetek\_tów mogących pomóc im w pracy nad bardziej sprawiedliwym podręcznikiem edukacji wczesnoszkolnej. Prezentacja egzemplifikacji zróżnicowanych sposobów konstruowania wizerunków kobiecości i męskości pozwala mi również na pokazanie tych fragmentów analizowanego materiału, które zdecydowały o zakwalifikowaniu danego aspektu wizerunków jako niesprawiedliwego bądź sprawiedliwego/neutralnego rodzajowo.

Formułując odpowiedź na pytanie: „**Jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie prozografii występujących w nich postaci kobiecych i męskich?**”, mogę wskazać, że zidentyfikowane w materiale sposoby ich konstruowania są zarówno niesprawiedliwe, jak i sprawiedliwe/neutralne rodzajowo. W sposób niesprawiedliwy rodzajowo są one konstruowane na podstawie:

- spolaryzowanych rodzajowo sylwetek postaci kobiecych i męskich;
- spolaryzowanego rodzajowo wzrostu postaci kobiecych i męskich;
- spolaryzowanego rodzajowo sposobu prezentowania strojów, elementów garderoby, dodatków do garderoby i ozdób włosów postaci kobiecych i męskich;
- spolaryzowanej rodzajowo kolorystyki ubrań postaci kobiecych i męskich;
- spolaryzowanych rodzajowo sposobów prezentowania uczesania (ułożenia włosów lub ich ścięcia) postaci kobiecych i męskich;
- androcentrycznego prezentowania postaci schematycznych, faworyzującego postaci męskie poprzez ich zawyżoną reprezentację w stosunku do postaci kobiecych.

W sposób **sprawiedliwy/neutralny rodzajowo** są one z kolei konstruowane na podstawie:

- prezentowania wzrostu i sylwetek postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej, który nie faworyzuje sylwetek męskich i nie deprecjonuje sylwetek postaci kobiecych;



- prezentowania rysów twarzy postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej, który nie faworyzuje rysów twarzy postaci męskich i nie deprecjonuje rysów twarzy postaci kobiecych;
- prezentowania garderoby i ozdób włosów postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania kolorystyki ubrań postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej; który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania uczesania (ułożenia włosów lub ich ścięcia) postaci kobiecych i męskich w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;

Polaryzacja rodzajów w badanych podręcznikach dotyczy tych elementów wyglądu zewnętrznego, które służą podkreśleniu różnicy płciowej. Przejawia się także w różnicowaniu płci postaci z wykorzystaniem spolaryzowanych cechy wyglądu zewnętrznego, w taki sposób, aby określone cechy wskazywały jednoznacznie na płć żeńską bądź męską. Jak wskazuję powyżej, w aspekcie cech morfologicznych i wyglądu zewnętrznego stałych lub względnie stałych, w analizowanych podręcznikach zidentyfikować można spolaryzowane sylwetki i wzrost postaci kobiecych i męskich. Analizowany materiał dostarcza licznych przykładów polaryzacji rodzajowej na wskazanym polu. Ilustracja 1. pokazuje typowy sposób prezentowania cech morfologicznych i wyglądu zewnętrznego postaci, który wykorzystuje polaryzację rodzajów do podkreślenia dymorfizmu rodzajowego:

Tabela 1. Kategoria wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej (opracowanie własne)

PROZOGRAFIA	ETOPEJA
<p>CECHY MORFOLOGICZNE i WYGLĄDU ZEWNĘTRZNEGO STAŁE LUB WZGLĘDNIE STAŁE</p>	<p>OBSERWOWALNE PRZEJAWY ŻYCIA WEWNĘTRZNEGO POSTACI</p>
<p>⇒ budowa ciała</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• budowa ciała postaci kobiecych</li> <li>– sylwetka</li> <li>– wzrost</li> <li>• budowa ciała postaci męskich</li> <li>– sylwetka</li> <li>– wzrost</li> </ul> <p>⇒ rysy twarzy</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rysy twarzy postaci kobiecych</li> <li>• rysy twarzy postaci męskich</li> </ul> <p>⇒ postaci schematyczne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• postaci symbolizujące organizm ludzki</li> <li>– kobiece postaci symbolizujące organizm ludzki</li> <li>– męskie postaci symbolizujące organizm ludzki</li> <li>• postaci reprezentujące większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)</li> <li>– postaci kobiece reprezentujące większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)</li> <li>– postaci męskie reprezentujące większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)</li> </ul>	<p>⇒ mimika wyrażająca stany emocjonalne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mimika wyrażająca stany emocjonalne postaci kobiecych</li> <li>– mimika wyrażająca emocje pozytywne</li> <li>– mimika wyrażająca emocje negatywne</li> <li>• mimika wyrażająca stany emocjonalne postaci męskich</li> <li>– mimika wyrażająca emocje pozytywne</li> <li>– mimika wyrażająca emocje negatywne</li> </ul> <p>⇒ Postawy ciała wyrażająca stany emocjonalne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• postawy ciała wyrażająca stany emocjonalne postaci kobiecych</li> <li>– postawy ciała wyrażające emocje pozytywne</li> <li>– postawy ciała wyrażające emocje negatywne</li> <li>• postawy ciała wyrażająca stany emocjonalne postaci męskich</li> <li>– postawy ciała wyrażające emocje pozytywne</li> <li>– postawy ciała wyrażające emocje negatywne</li> </ul>
<p>ZMIENNE CECHY WYGLĄDU ZEWNĘTRZNEGO</p>	<p>CECHY POSTACI w RELACJI WŁASNEJ i INNYCH</p>
<p>⇒ sposób ubierania się</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sposób ubierania się postaci kobiecych</li> <li>– części garderoby</li> <li>– kolorystyka</li> <li>– dodatki</li> <li>– stroje na szczególne okazje</li> <li>• sposób ubierania się postaci męskich</li> <li>– części garderoby</li> <li>– kolorystyka</li> <li>– dodatki</li> <li>– stroje na szczególne okazje</li> </ul> <p>⇒ fryzury</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fryzury postaci kobiecych</li> <li>– uczesanie, ułożenie, ścięcie</li> <li>– ozdoby włosów</li> <li>• fryzury postaci męskich</li> <li>– uczesanie, ułożenie, ścięcie</li> <li>– ozdoby włosów</li> </ul>	<p>⇒ cechy charakteru postaci w relacji własnej</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cechy charakteru w relacji własnej postaci kobiecych</li> <li>– pozytywne cechy charakteru w relacji własnej postaci kobiecych</li> <li>– negatywne cechy charakteru w relacji własnej postaci kobiecych</li> <li>• cechy charakteru w relacji własnej postaci męskich</li> <li>– pozytywne cechy charakteru w relacji własnej postaci męskich</li> <li>– negatywne cechy charakteru w relacji własnej postaci męskich</li> </ul> <p>⇒ cechy charakteru postaci w relacji innych</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cechy charakteru postaci kobiecych relacji innych</li> <li>– pozytywne cechy charakteru postaci kobiecych w relacji innych</li> <li>– negatywne cechy charakteru postaci kobiecych w relacji innych</li> <li>• cechy charakteru w postaci męskich relacji innych</li> <li>– pozytywne cechy charakteru postaci męskich w relacji innych</li> <li>– negatywne cechy charakteru postaci męskich w relacji innych</li> </ul>

## RELACJE RODZAJOWE MIĘDZY POSTACIAMI

### DZIAŁANIA I AKTYWNOŚCI PODEJMOWANE WSPÓLNIE Z INNYMI

⇒ działania i aktywności podejmowane w grupie rówieśniczej

- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci kobiece w grupach jednopłciowych
- działania pomocowe
- aktywności związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- aktywności związane z nauką i edukacją
- aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem

- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci męskie w grupach jednopłciowych

- działania pomocowe
- aktywności związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- aktywności związane z nauką i edukacją
- aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem

- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci kobiece i męskie w grupach mieszanych płciowo

- działania pomocowe
- aktywności związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- aktywności związane z nauką i edukacją
- aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem

⇒ działania i aktywności podejmowane w rodzinie

- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci żeńskie
- działania pomocowe
- aktywności związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- aktywności związane z nauką i edukacją
- aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem

- działania na rzecz gospodarstwa domowego
- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci męskie

- działania pomocowe
- aktywności związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- aktywności związane z nauką i edukacją
- aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem

## RELACJE RODZAJOWE MIĘDZY KOBIECOŚCIĄ A MĘSKOŚCIĄ W PŁASZCZYŹNIE LEKSYKALNEJ I GRAMATYCZNEJ

### RELACJE RODZAJOWE MIĘDZY SŁOWAMI i WARTOŚCIOWANIE ZNACZENIA SŁÓW ZE WZGLĘDU NA RODZAJ

⇒ symetryczność rodzajowa w relacji między wyrazami vs. asymetrie rodzajowe w postaci nadrzędności znaczeniowej bądź relacyjnej i luk leksykalnych

- symetryczność rodzajowa w postaci równorzędności znaczeniowej i relacyjnej
- określenia przezroczyście rodzajowo
- określenia uwzględniające równorzędnie rodzaj żeńsko- i męskoosobowy
- asymetrie rodzajowe w postaci nadrzędności znaczeniowej

- rzeczowniki męskoosobowe w znaczeniu poszerzonym (ogólnym – gatunkowym) – (rzeczowniki rodzaju męskiego oznaczają mężczyzn i posiadają znaczenie ogólne, czyli gatunkowe)

- rzeczowniki żeńskoosobowe<sup>1</sup> w znaczeniu zawężonym (w referencji szczegółowej, dotyczącej tylko kobiet)

- asymetrie rodzajowe w postaci nadrzędności relacyjnej

- męskocentryczne klisze – wyrazy męskoosobowe przed żeńskoosobowymi w parach nazw
- męskocentryczne klisze – wyrazy męskoosobowe przed żeńskoosobowymi we frazeologii i przysłowiach

- luki leksykalne o charakterze socjolingwistycznym

- luki leksykalne o charakterze morfologicznym
- luki leksykalne o charakterze fonetyczno-morfologicznym

⇒ Wartościowanie znaczenia słów

- wartościowanie znaczenia słów niezależne od rodzaju

- wartościowane znaczenia słów zależne od rodzaju

<sup>1</sup> Za M. Karwatowską i J. Szpyrą-Kozłowską (cf. idem, *Lingwistyka płci...*, op cit., passim) używam określenia „rzeczownik żeńskoosobowy”, jako opisujący rzeczownik w rodzaju niemęskoosobowym odnoszący się do kobiet. Jest to zgodne z przyjętą przez autorki i stosowaną przeze mnie strategią unikania języka męskocentrycznego.

## DZIAŁANIA i AKTYWNOŚCI PODEJMOWANE PRZEZ POSTACI

- ⇒ aktywności zawodowe
  - aktywności zawodowe postaci kobiecych
  - aktywności zawodowe postaci męskich
- ⇒ posiadane przedmioty i aktywności podejmowane indywidualnie
  - posiadane przedmioty i aktywności podejmowane przez postaci kobiece indywidualnie
    - działania indywidualne związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
    - działania indywidualne związane nauką i edukacją
    - działania indywidualne związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
  - posiadane przedmioty związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
  - posiadane przedmioty związane z nauką i edukacją
  - posiadane przedmioty związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
  - posiadane przedmioty i aktywności podejmowane przez postaci męskie indywidualnie
    - działania indywidualne związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
    - działania indywidualne związane nauką i edukacją
    - działania indywidualne związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
  - posiadane przedmioty związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
  - posiadane przedmioty związane z nauką i edukacją
  - posiadane przedmioty związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
- ⇒ działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci występujących w podręczniku
  - działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych
  - działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci męskich
- ⇒ działania i aktywności postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych
  - działania i aktywności kobiecych postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych
  - działania i aktywności męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych

- działania na rzecz gospodarstwa domowego
- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci żeńskie i męskie
- działania pomocowe
- działania związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- działania związane z nauką i edukacją
- działania związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
- działania na rzecz gospodarstwa domowego

#### OPINIE o RELACJACH MIĘDZY POSTACIAMI

- ⇒ Cechy relacji w opiniach postaci
- cechy relacji z postaciami kobiecymi w opiniach innych postaci
- cechy relacji z postaciami kobiecymi w opiniach postaci kobiecych
- cechy relacji z postaciami kobiecymi w opiniach postaci męskich
- cechy relacji z postaciami męskimi w opiniach innych postaci
- cechy relacji z postaciami męskimi w opiniach postaci kobiecych
- cechy relacji z postaciami męskimi w opiniach postaci męskich

- pozytywnie nacechowane określenia i frazeologizmy pochodzących od słów odnoszących się do męskości
- pejoratywnie nacechowane określenia i frazeologizmy pochodzące od słów odnoszących się do kobiecości

#### RODZAJ a SYSTEM GRAMATYCZNY

- ⇒ Symetryczność rodzajowa vs. asymetrie rodzajowe w systemie gramatycznym
- konstrukcje gramatyczne rodzajowo symetryczne
- asymetrie rodzajowe w konstrukcjach gramatycznych – rodzajowe związki zgody

Tabela 2. Sposoby konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prozografii postaci (opracowanie własne)

**NIESPRAWIEDLIWE RODZAJOWO SPOSOBY KONSTRUOWANIA WIZERUNKÓW**

W aspekcie cech morfologicznych i wyglądu zewnętrznego stałych lub względnie stałych

- ⇒ prezentowanie spolaryzowanych cech budowy ciała kobiet i mężczyzn:
  - prezentowanie spolaryzowanych sylwetek postaci kobiecych i męskich;
  - prezentowanie wzrostu postaci kobiecych i męskich w pryzmacie polaryzacji rodzajów.
- ⇒ prezentowanie cech budowy ciała postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny:
  - prezentowanie sylwetek postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny;
  - prezentowanie wzrostu postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny.
- ⇒ prezentowanie spolaryzowanych rysów twarzy postaci kobiecych i męskich
- ⇒ prezentowanie rysów twarzy w sposób androcentryczny
- ⇒ prezentowanie postaci schematycznych w sposób spolaryzowany
- ⇒ prezentowanie postaci schematycznych w sposób androcentryczny

W aspekcie zmiennych cech wyglądu zewnętrznego

- ⇒ prezentowanie sposobów ubierania się postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany:
  - prezentowanie garderoby postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany;
  - prezentowanie kolorystyki ubrań postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany;
  - prezentowanie dodatków do garderoby postaci noszonej przez postaci kobiece i męskie w sposób spolaryzowany;
  - prezentowanie strojów noszonych przez postaci kobiece i męskie na specjalne okazje w sposób spolaryzowany.
- ⇒ prezentowanie sposobów ubierania się postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny:
  - prezentowanie garderoby postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny;
  - prezentowanie kolorystyki ubrań postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny;
  - prezentowanie dodatków do garderoby postaci noszonej przez postaci kobiece i męskie w sposób androcentryczny;

**SPRAWIEDLIWE/NEUTRALNE RODZAJOWO SPOSOBY KONSTRUOWANIA WIZERUNKÓW**

W aspekcie cech morfologicznych i wyglądu zewnętrznego stałych lub względnie stałych

- ⇒ prezentowanie cech budowy ciała postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej:
  - prezentowanie sylwetek postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej;
  - prezentowanie wzrostu postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej;
- ⇒ prezentowanie cech budowy ciała postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech postaci męskich i nie deprecjonuje cech postaci kobiecych:
  - prezentowanie sylwetek postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje sylwetek męskich i nie deprecjonuje sylwetek postaci kobiecych;
  - prezentowanie wzrostu postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy.
- ⇒ prezentowanie rysów twarzy postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej
- ⇒ prezentowanie rysów twarzy w sposób równościowy, który nie faworyzuje rysów twarzy postaci męskich i nie deprecjonuje rysów twarzy postaci kobiecych
- ⇒ prezentowanie postaci schematycznych w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej
- ⇒ prezentowanie postaci schematycznych w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech postaci męskich i nie deprecjonuje cech postaci kobiecych

W aspekcie zmiennych cech wyglądu zewnętrznego

- ⇒ prezentowanie sposobów ubierania się postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej:
  - prezentowanie garderoby postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej;
  - prezentowanie kolorystyki ubrań postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej;

- prezentowanie strojów noszonych przez postaci kobiece i męskie na specjalne okazje w sposób androcentryczny.
  - ⇒ prezentowanie fryzur postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany:
  - prezentowanie uczesania (ułożenia włosów lub ich ścięcia) postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany;
  - prezentowanie ozdób włosów postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany.
  - ⇒ prezentowanie fryzur postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny:
  - prezentowanie uczesania (ułożenia włosów lub ich ścięcia) postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny;
  - prezentowanie ozdób włosów postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny.
- prezentowanie dodatków do garderoby postaci noszonej przez postaci kobiece i męskie w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej;
  - prezentowanie strojów noszonych przez postaci kobiece i męskie na specjalne okazje w zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej.
  - ⇒ prezentowanie sposobów ubierania się postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje sposobów ubierania się postaci męskich i nie deprecjonuje sposobów ubierania się postaci kobiecych:
  - prezentowanie garderoby postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
  - prezentowanie kolorystyki ubrań postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
  - prezentowanie dodatków do garderoby postaci noszonej przez postaci kobiece i męskie w sposób równościowy, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
  - prezentowanie strojów noszonych przez postaci kobiece i męskie na specjalne okazje w sposób równościowy, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych.
  - ⇒ prezentowanie fryzur postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej
  - prezentowanie uczesania (ułożenia włosów lub ich ścięcia) postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej;
  - prezentowanie ozdób włosów postaci kobiecych i męskich w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej.
  - ⇒ prezentowanie fryzur postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych:
  - prezentowanie uczesania (ułożenia włosów lub ich ścięcia) postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
  - prezentowanie ozdób włosów postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych.

Tabela 3. Sposoby konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie etopei postaci (opracowanie własne)

**NIESPRAWIEDLIWE RODZAJOWO SPOSOBY KONSTRUOWANIA WIZERUNKÓW**

W aspekcie obserwowalnych przejawów życia wewnętrznego postaci

- ⇒ prezentowanie spolaryzowanej mimiki postaci kobiecych i męskich wyrażającej ich stany emocjonalne
- ⇒ prezentowanie mimiki postaci kobiecych i męskich wyrażającej ich stany emocjonalne w sposób androcentryczny (prezentowanie postaci w sposób androcentryczny poprzez przypisywanie za pomocą mimiki negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim)
- ⇒ prezentowanie w sposób spolaryzowany postaw ciała postaci kobiecych i męskich wyrażających ich stany emocjonalne
- ⇒ prezentowanie w sposób androcentryczny postaw postaci kobiecych i męskich wyrażających ich stany emocjonalne (prezentowanie postaci w sposób androcentryczny poprzez przypisywanie za pomocą postaw negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim)

W aspekcie cech charakteru postaci w relacji własnej i relacji innych postaci:

- ⇒ prezentowanie cech charakteru postaci kobiecych i męskich w relacji własnej w sposób spolaryzowany
- ⇒ prezentowanie cech charakteru postaci kobiecych i męskich w relacji własnej w sposób androcentryczny (prezentowanie androcentrycznych relacji o cechach własnych, które przypisują postaciom kobiecym cechy negatywne, a postaciom męskich cechy pozytywne)
- ⇒ prezentowanie cech charakteru postaci kobiecych i męskich w relacjach innych postaci w sposób spolaryzowany
- ⇒ prezentowanie cech charakteru postaci kobiecych i męskich w relacjach innych postaci w sposób androcentryczny (prezentowanie androcentrycznych relacji innych, które przypisują postaciom kobiecym cechy negatywne, a postaciom męskich cechy pozytywne)

W aspekcie działań i aktywności podejmowanych przez postaci

- ⇒ prezentowanie aktywności zawodowych postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany

**SPRAWIEDLIWE/NEUTRALNE RODZAJOWO SPOSOBY KONSTRUOWANIA WIZERUNKÓW**

W aspekcie obserwowalnych przejawów życia wewnętrznego postaci

- ⇒ prezentowanie mimiki wyrażającej stany emocjonalne postaci w sposób niezróżnicowany ze względu na płeć
- ⇒ prezentowanie postaci w sposób równościowy poprzez unikanie przypisywania za pomocą mimiki negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim
- ⇒ prezentowanie postaw ciała wyrażających stany emocjonalne postaci w sposób niezróżnicowany ze względu na płeć
- ⇒ prezentowanie postaci w sposób równościowy poprzez unikanie przypisywania za pomocą postaw ciała negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim

W aspekcie cech charakteru postaci w relacji własnej i relacji innych postaci:

- ⇒ prezentowanie w relacjach własnych postaci swoich cech charakteru w sposób, który nie polaryzuje postaci kobiecych i męskich
- ⇒ prezentowanie w relacjach własnych postaci kobiecych i męskich swoich cech charakteru w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech męskich i nie deprecjonuje cech kobiecych
- ⇒ prezentowanie w relacjach innych cech charakteru postaci w sposób, który nie polaryzuje postaci kobiecych i męskich
- ⇒ prezentowanie w relacjach innych cech charakteru postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech męskich i nie deprecjonuje cech kobiecych

W aspekcie działań i aktywności podejmowanych przez postaci

- ⇒ prezentowanie aktywności zawodowych bez przypisywania określonych zawodów wyłącznie bądź częściej postaciom kobiecym lub postaciom męskim
- ⇒ prezentowanie aktywności zawodowych w sposób równościowy (bez przypisywania wyżej cenionych zawodów postaciom męskim, a niżej cenionych zawodów postaciom kobiecym)
- ⇒ prezentowanie aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i męskie indywidualnie bez różnicowania ich ze względu na płeć:



- ⇒ prezentowanie aktywności zawodowych postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny
- ⇒ prezentowanie w sposób spolaryzowany aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i męskie indywidualnie:
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w sposób spolaryzowany;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją w sposób spolaryzowany;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób spolaryzowany.
- ⇒ prezentowanie w sposób androcentryczny aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i męskie indywidualnie:
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w sposób androcentryczny;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją w sposób androcentryczny;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób androcentryczny;
- ⇒ prezentowanie w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów:
  - prezentowanie w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu;
  - prezentowanie w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów związanych z nauką i edukacją;
  - prezentowanie w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem.
- ⇒ prezentowanie postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów:
  - prezentowanie postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych z hobby, zabawą i sposobem spędzania wolnego czasu;
- prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu bez różnicowania ich na płeć;
- prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją bez różnicowania ich na płeć;
- prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem bez różnicowania ich na płeć.
- ⇒ prezentowanie aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i męskie indywidualnie w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych:
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych.
- ⇒ prezentowanie przedmiotów postaci kobiecych i męskich bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć:
  - prezentowanie przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć;
  - prezentowanie przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych z nauką i edukacją bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć;
  - prezentowanie przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć.
- ⇒ prezentowanie postaci przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów w neutralny rodzajowo sposób:
  - prezentowanie postaci przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w neutralny rodzajowo sposób;

- prezentowanie postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych z nauką i edukacją;
  - prezentowanie postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych ze sporem i aktywnym wyciecznikiem.
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci historycznych bądź realnie żyjących w sposób spolaryzowany
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci historycznych bądź realnie żyjących w sposób androcentryczny
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób spolaryzowany
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób androcentryczny
- prezentowanie postaci przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych z nauką i edukacją w neutralny rodzajowo sposób;
  - prezentowanie postaci przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych ze sporem i aktywnym wyciecznikiem w neutralny rodzajowo sposób.
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci historycznych bądź realnie żyjących w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech postaci męskich i nie deprecjonuje cech postaci kobiecych
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech postaci męskich i nie deprecjonuje cech postaci kobiecych.

Tabela 4. Sposoby konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie relacji rodzajowych między postaciami (opracowanie własne)

**NIESPRAWIEDLIWE RODZAJOWO SPOSOBY KONSTRUOWANIA WIZERUNKÓW**

W aspekcie obserwowalnych przejawów życia wewnętrznego postaci

- ⇒ prezentowanie spolaryzowanej mimiki postaci kobiecych i męskich wyrażającej ich stany emocjonalne
- ⇒ prezentowanie mimiki postaci kobiecych i męskich wyrażającej ich stany emocjonalne w sposób androcentryczny (prezentowanie postaci w sposób androcentryczny poprzez przypisywanie za pomocą mimiki negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim)
- ⇒ prezentowanie w sposób spolaryzowany postaw ciała postaci kobiecych i męskich wyrażających ich stany emocjonalne
- ⇒ prezentowanie w sposób androcentryczny postaw postaci kobiecych i męskich wyrażających ich stany emocjonalne (prezentowanie postaci w sposób androcentryczny poprzez przypisywanie za pomocą postaw negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim)

W aspekcie cech charakteru postaci w relacji własnej i relacji innych postaci:

- ⇒ prezentowanie cech charakteru postaci kobiecych i męskich w relacji własnej w sposób spolaryzowany
- ⇒ prezentowanie cech charakteru postaci kobiecych i męskich w relacji własnej w sposób androcentryczny (prezentowanie androcentrycznych relacji o cechach własnych, które przypisują postaciom kobiecym cechy negatywne, a postaciom męskich cechy pozytywne)
- ⇒ prezentowanie cech charakteru postaci kobiecych i męskich w relacjach innych postaci w sposób spolaryzowany
- ⇒ prezentowanie cech charakteru postaci kobiecych i męskich w relacjach innych postaci w sposób androcentryczny (prezentowanie androcentrycznych relacji innych, które przypisują postaciom kobiecym cechy negatywne, a postaciom męskich cechy pozytywne)

W aspekcie działań i aktywności podejmowanych przez postaci

- ⇒ prezentowanie aktywności zawodowych postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany

**SPRAWIEDLIWE/NEUTRALNE RODZAJOWO SPOSOBY KONSTRUOWANIA WIZERUNKÓW**

W aspekcie obserwowalnych przejawów życia wewnętrznego postaci

- ⇒ prezentowanie mimiki wyrażającej stany emocjonalne postaci w sposób niezróżnicowany ze względu na płeć
- ⇒ prezentowanie postaci w sposób równościowy poprzez unikanie przypisywania za pomocą mimiki negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim
- ⇒ prezentowanie postaw ciała wyrażających stany emocjonalne postaci w sposób niezróżnicowany ze względu na płeć
- ⇒ prezentowanie postaci w sposób równościowy poprzez unikanie przypisywania za pomocą postaw ciała negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim

W aspekcie cech charakteru postaci w relacji własnej i relacji innych postaci:

- ⇒ prezentowanie w relacjach własnych postaci swoich cech charakteru w sposób, który nie polaryzuje postaci kobiecych i męskich
- ⇒ prezentowanie w relacjach własnych postaci kobiecych i męskich swoich cech charakteru w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech męskich i nie deprecjonuje cech kobiecych
- ⇒ prezentowanie w relacjach innych cech charakteru postaci w sposób, który nie polaryzuje postaci kobiecych i męskich
- ⇒ prezentowanie w relacjach innych cech charakteru postaci kobiecych i męskich w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech męskich i nie deprecjonuje cech kobiecych

W aspekcie działań i aktywności podejmowanych przez postaci

- ⇒ prezentowanie aktywności zawodowych bez przypisywania określonych zawodów wyłącznie bądź częściej postaciom kobiecym lub postaciom męskim
- ⇒ prezentowanie aktywności zawodowych w sposób równościowy (bez przypisywania wyżej cenionych zawodów postaciom męskim, a niżej cenionych zawodów postaciom kobiecym)
- ⇒ prezentowanie aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i męskie indywidualnie bez różnicowania ich ze względu na płeć:

- ⇒ prezentowanie aktywności zawodowych postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny
- ⇒ prezentowanie w sposób spolaryzowany aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i męskie indywidualnie:
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w sposób spolaryzowany;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją w sposób spolaryzowany;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób spolaryzowany.
- ⇒ prezentowanie w sposób androcentryczny aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i męskie indywidualnie:
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w sposób androcentryczny;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją w sposób androcentryczny;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób androcentryczny;
- ⇒ prezentowanie w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów:
  - prezentowanie w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu;
  - prezentowanie w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów związanych z nauką i edukacją;
  - prezentowanie w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem.
- ⇒ prezentowanie postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów:
  - prezentowanie postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych z hobby, zabawą i sposobem spędzania wolnego czasu;
- prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu bez różnicowania ich na płeć;
- prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją bez różnicowania ich na płeć;
- prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem bez różnicowania ich na płeć.
- ⇒ prezentowanie aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i męskie indywidualnie w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych:
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
  - prezentowanie podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych.
- ⇒ prezentowanie przedmiotów postaci kobiecych i męskich bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć:
  - prezentowanie przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć;
  - prezentowanie przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych z nauką i edukacją bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć;
  - prezentowanie przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć.
- ⇒ prezentowanie postaci przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów w neutralny rodzajowo sposób:
  - prezentowanie postaci przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w neutralny rodzajowo sposób;

- prezentowanie postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych z nauką i edukacją;
  - prezentowanie postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych ze sporem i aktywnym wyciecznikiem.
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci historycznych bądź realnie żyjących w sposób spolaryzowany
  - ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci historycznych bądź realnie żyjących w sposób androcentryczny
  - ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób spolaryzowany
  - ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób androcentryczny
- prezentowanie postaci przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych z nauką i edukacją w neutralny rodzajowo sposób;
  - prezentowanie postaci przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów związanych ze sporem i aktywnym wyciecznikiem w neutralny rodzajowo sposób.
- ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci historycznych bądź realnie żyjących w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej
  - ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech postaci męskich i nie deprecjonuje cech postaci kobiecych
  - ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób zróżnicowany, ale nienoszący znamion polaryzacji rodzajowej
  - ⇒ prezentowanie działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech postaci męskich i nie deprecjonuje cech postaci kobiecych.

Tabela 5. Sposoby konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie relacji między kobiecością a męskością na płaszczyźnie językowej (opracowanie własne)

**NIESPRAWIEDLIWE SPOSOBY KONSTRUOWANIA WIZERUNKÓW**

W aspekcie relacji rodzajowych między słowami i wartościowania znaczenia słów ze względu na rodzaj

- ⇒ występowanie androcentrycznych relacji między wyrazami: asymetrii rodzajowych w postaci nadrzędności znaczeniowej (używanie rzeczowników męskoosobowych w znaczeniu poszerzonym <ogólnym, gatunkowym> i rzeczowników żeńskoosobowych w znaczeniu zawężonym, odnoszącym się tylko do kobiet)
- ⇒ prezentowanie androcentrycznych relacji między wyrazami – asymetrii rodzajowe w postaci nadrzędności relacyjnej:
  - używanie męskocentrycznych klisz w parach nazw oraz męskocentrycznej frazeologii i przysłów, w których wyraz męskoosobowy występuje przed żeńskoosobowym;
  - używanie słownictwa w sposób androcentryczny, przejawiający się lukami leksykalnymi o charakterze socjolingwistycznym, morfologicznym lub fonetyczno-morfologicznym.
- ⇒ androcentryczny wartościowanie znaczenia słów używanych w podręczniku:
  - używanie pozytywnie nacechowanych określeń i związków frazeologicznych odnoszących się do męskości;
  - używanie pejoratywnie nacechowanych określeń i frazeologizmów odnoszących się do kobiecości.

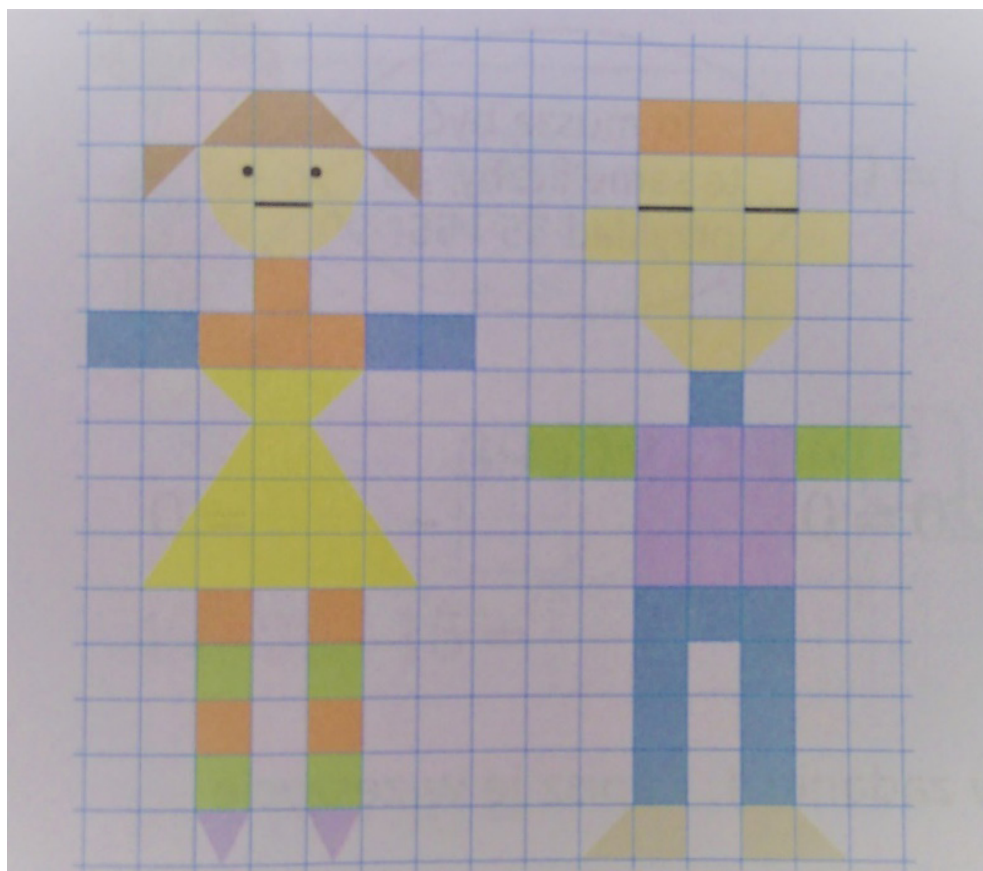
W aspekcie systemu gramatycznego

- ⇒ używanie androcentrycznych konstrukcji gramatycznych (używanie asymetrycznych rodzajowo konstrukcji gramatycznych w postaci rodzajowych związków zgody)

**SPRAWIEDLIWE SPOSOBY KONSTRUOWANIA WIZERUNKÓW**

⇒ występowanie równościowych relacji między wyrazami: równorzędności znaczeniowej i relacyjnej:

- używanie zwrotów i określeń przezroczystych rodzajowo;
- używanie określeń uwzględniających równorzędnie rodzaj żeńsko- i męskoosobowy;
- unikanie rodzajowych związków zgody.



Ilustracja 1. Egzemplifikacja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie budowy ciała postaci

Rysunek przedstawia schematycznie przedstawioną postać kobiecą i męską, których płeć możliwa jest do zidentyfikowania dzięki wyeksponowaniu spolaryzowanych cech ich sylwetek: postać męska ma kwadratowy tułów, dużą głowę, a postać kobieca – mniejszą, okrągłą twarz, wcięcie w talii oraz wąskie stopy<sup>332</sup>. W analizowanym materiale zidentyfikowałem także zjawisko polaryzacji rodzajowej przez hiperbolizację cech morfologicznych, która w omawianej problematyce może dotyczyć nadmiernego eksponowania określonej, stereotypowo przypisanej do płci męskiej lub żeńskiej cechy fizycznej (np. rozbudowanej muskulatury, wcięcia w biodrach, szerokich barków). Ilustruje to przykładowa grafika podręcznikowa, prezentująca postać męską o rozbudowanej muskulaturze ciała i postać kobiecą o wyraźnie szczuplejszej sylwetce<sup>333</sup>:

<sup>332</sup> E. Burakowska, *Tropiciiele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 25.

<sup>333</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik*, klasa 2, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013, s. 8-9.



Ilustracja 2. Egzemplifikacja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie budowy ciała postaci

Warto zaznaczyć, że postać męska chwali się muskulaturą przed postacią żeńską, co dodatkowo pozwala ocenić prezentowany przykład jako przejaw androcentryzmu.

Polaryzacja rodzajów może dotyczyć także wzrostu postaci. Różnice we wzroście między kobietami a mężczyznami, tak samo jak między osobami tej samej płci, są kwestią osobniczą. Jeśli natomiast wzrost wykorzystywany jest do rodzajowego różnicowania postaci, to taki sposób prezentowania tej cechy morfologicznej można uznać za spolaryzowany rodzajowo. Ilustracja 3. prezentuje dziecięce postaci: kobiecą i męską zróżnicowane rodzajowo przy pomocy wzrostu<sup>334</sup>:

<sup>334</sup> A. Banasiak et al., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 6-7.





Ilustracja 3. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie wzrostu postaci

W analizowanych podręcznikach polaryzacja rodzajów w aspekcie wzrostu postaci dotyczy zarówno dzieci, jak i bohaterów dorosłych. Widoczne jest to na ilustracjach 4. i 5. przedstawiających rodziny. Postaci męskie zawsze wyraźnie górują nad postaciami kobiecymi<sup>335</sup>:

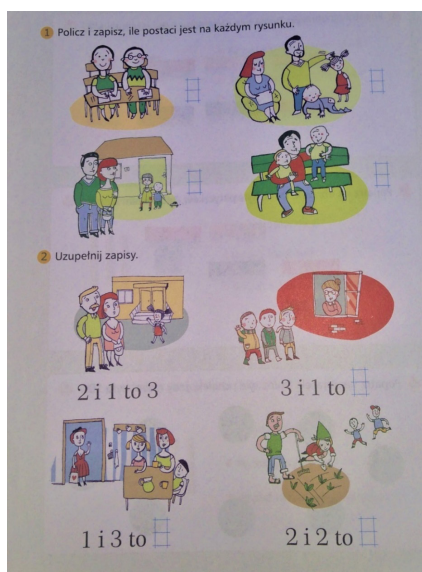
<sup>335</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. cz. 1*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2009, s. 29 oraz H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 24.



Ilustracja 4 i 5. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie wzrostu postaci

W analizowanych podręcznikach polaryzacja rodzajów dotyczy nie tylko wzrostu, ale także trzeciorzędowych cech płciowych. Ich obecność w prezentowanych w książkach szkolnych rysunkach i ilustracjach nie świadczy jednak w każdym przypadku o polaryzacji wizerunków postaci. Znamiona spolaryzowania rodzajowego mają już natomiast takie sposoby przedstawiania bohaterów i bohaterek podręczników, które hiperbolizują te cechy, w sposób widoczny jak na ilustracji poniżej<sup>336</sup>.

<sup>336</sup> E. Burakowska, *Tropiciiele, Matematyka klasa 1, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 58



Ilustracja 6. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie budowy ciała postaci

Rysunki te są przykładem sposobu prezentowania postaci opartego na nadmiernym podkreślaniu trzeciorzędowych cech płciowych oraz spolaryzowanym rodzajowo wzroście (dorośle postaci kobiece mają niski wzrost, wyraźnie zaznaczony biust, wąskie nogi, dorośle postaci męskie – wyższy wzrost, szersze nogi, zarost).

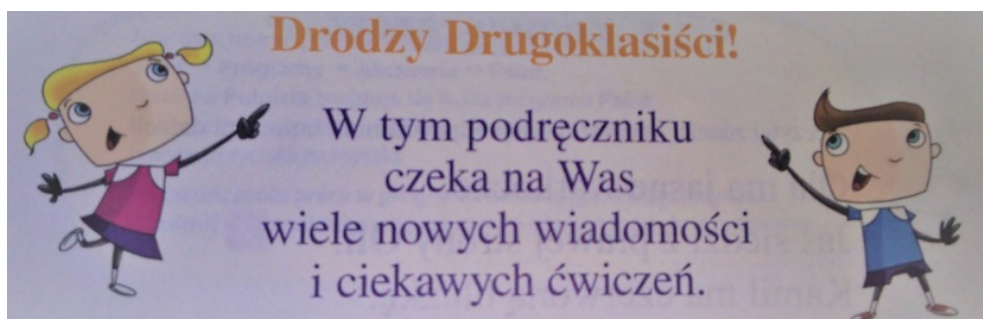
Jak wykazałem wyżej, w aspekcie zmiennych cech wyglądu zewnętrznego analizowany materiał pozwolił mi także na zidentyfikowanie spolaryzowanej rodzajowo garderoby (wraz z dodatkami), kolorystyki ubrań, uczesania i ozdób włosów. Polaryzowanie postaci poprzez ubiór (części garderoby, dodatki) i uczesanie (wraz z ozdobami i nakryciami głowy) związane jest z konsekwentnym dzieleniem określonych ich cech i elementów na kobiece i męskie. Polaryzacją rodzajową nie można więc określić każdej prezentowanej sytuacji, w której występują różnice między tymi aspektami prozografii podręcznikowych bohaterów i bohaterek. Jeśli natomiast pewne cechy ubioru czy fryzur zarezerwowane są jedynie dla postaci płci żeńskiej bądź męskiej, wpisuje się to w zjawisko polaryzacji rodzajowej. W aspekcie ubioru zauważalne jest to szczególnie w serii podręczników *Uczę się z Ekoludkiem*, w której postaci kobiece często prezentowane są w sukienkach, zdobionych bluzkach i eleganckich butach, a postaci męskie w strojach codziennych lub sportowych. Przykładem tego sposobu prezentowania garderoby są ilustracje 7. i 8., które pokazują także polaryzację w prezentowaniu fryzur i ozdób włosów (charakterystyczne jest, że w analizowanym materiale ozdoby włosów są używane wyłącznie przez postaci kobiece)<sup>337</sup>:

<sup>337</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. Cz. 1*, s. 9.



Ilustracja 7 i 8. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie sposobu ubierania się i fryzur postaci

W podobny sposób przejawia się spolaryzowanie kolorystyki ubioru. Mimo że garderoba bohaterów i bohaterki analizowanych podręczników charakteryzuje się zróżnicowaną kolorystyką, pewne kolory dominują w strojach postaci kobiecych, a inne w strojach postaci męskich. Tego rodzaju spolaryzowany rodzajowo dobór kolorów pokazuje ilustracja 9., na której właśnie kolorystyka garderoby (obok fryzury) pełni rolę podstawowego wyróżnika płci postaci<sup>338</sup>:



Ilustracja 9. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie sposobu ubierania się i fryzur postaci

<sup>338</sup> D. Kręcisz, B. Lewandowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele: zajęcia komputerowe, podręcznik z ćwiczeniami, klasa 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 3.

Spolaryzowanie rodzajowe widoczne jest także w wyglądzie strojów noszonych na specjalne okazje (strojów ludowych, przebrań, kostiumów). Na ilustracji 10. widać to zjawisko na przykładzie spolaryzowanych kostiumów karnawałowych<sup>339</sup>:



Ilustracja 10. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie sposobu ubierania się postaci

W analizowanych podręcznikach wygląd zewnętrzny postaci konstruowany jest nie tylko w sposób spolaryzowany rodzajowo, ale także na podstawie zróżnicowanych

<sup>339</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. cz. 1, s. 97.*

cech nienoszących znamion polaryzacji, charakteryzujących się prezentowaniem cech postaci w sposób, który nie uzależnia wyglądu zewnętrznego ściśle od płci. Taki sposób konstruowania wizerunków nie charakteryzuje się więc brakiem różnic w wyglądzie postaci kobiecych i męskich. Przeciwnie – różnice te występują, jednak są one również zauważalne wśród postaci tej samej płci. Zidentyfikowane przeze mnie niespolaryzowane sposoby prezentowania cech wyglądu zewnętrznego dotyczyły budowy ciała w aspekcie sylwetki i wzrostu, rysów twarzy oraz sposobu ubierania się postaci. Przeanalizowane podręczniki stanowią bogate źródło przykładów prezentowania zróżnicowania postaci w powyższych aspektach bez nadmiernego podkreślania różnicy płciowej. Najbardziej widoczne jest to w aspekcie rysów twarzy postaci, które w analizowanym materiale bywają bardzo ujednoczone zarówno u rysunkowych postaci dziecięcych, jak i osób dorosłych. Niespolaryzowana budowa ciała postaci kobiecych i męskich zauważalna jest w badanych podręcznikach szczególnie u postaci dziecięcych. Liczne ilustracje przedstawiające dziewczęta i chłopców podczas wspólnych aktywności charakteryzują się brakiem zróżnicowania w aspekcie budowy ciała. W serii *Wesoła szkoła i przyjaciele* w roli narratorek\_rów serii występują np. postaci płci męskiej i żeńskiej mające identyczne twarze i sylwetki<sup>340</sup>:



Ilustracja 11. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie rysów twarzy i budowy ciała postaci

Podobnie nieróżnicujący ze względu na płeć sposób prezentowania rysów twarzy obecny jest w każdej z analizowanych serii podręczników. W materiale występują też przykłady ubioru typu *unisex* noszonych przez postaci dorosłe, jak i dziecięce.

<sup>340</sup> . Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 2, okładka.*

Konstruowanie wizerunków postaci na podstawie ujednoczonych rodzajowo części garderoby związane jest jednak z ubieraniem się przez postaci kobiece w stroje pozornie uniwersalne, mające więcej cech ubioru męskiego. Może być to interpretowane jako przejaw androcentryzmu, który wynika z męskocentrycznych wzorów kulturowych w dziedzinie ubioru. Przykładem ilustrującym to zjawisko mogą być poniższe rysunki<sup>341</sup>:

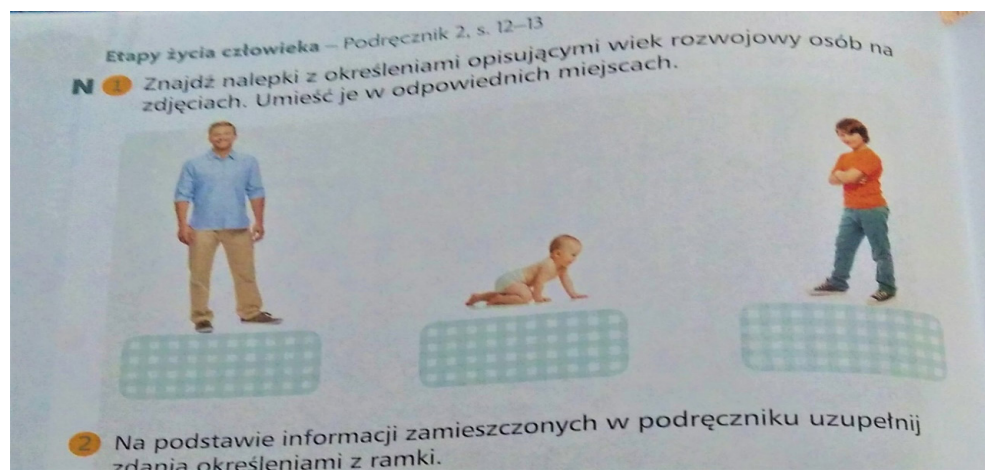


Ilustracja 12. i 13. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie sposobu ubierania się postaci

Androcentryzm na płaszczyźnie prozografii podręcznikowych bohaterek i bohaterów bywa wykorzystywany do faworyzowania cech postaci męskich i deprecjonowania cech postaci kobiecych lub też ustanawiania cech postaci męskich jako uniwersalnych, a cech postaci kobiecych funkcjonujących w referencji szczegółowej, odnoszących się wyłącznie do osób rodzaju żeńskiego. W analizowanym materiale budowa ciała postaci kobiecych i męskich nie jest prezentowana w sposób androcentryczny, co oznacza,

<sup>341</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 1, s. 6 i 31.*

że wzrost, określone cechy sylwetek postaci oraz sposób ubierania się nie są wprost i kontekstualnie faworyzujące dla postaci męskich i deprecjonujące dla postaci kobiecych. W badanych książkach szkolnych można jednak zidentyfikować androcentryczne sposoby konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania postaci schematycznych. Dotyczy to prezentowania schematów ludzkiego ciała z wykorzystaniem postaci mających cechy męskie, prezentowania rozwoju osobniczego na przykładzie postaci mężczyzn oraz prezentowania osób będących przedstawicielkami/lami szerszych grup (kulturowych, narodowych, etnicznych) bez uwzględnienia równowagi rodzajowej (a więc bez symetrycznego prezentowania postaci obu płci). Analizowane podręczniki dostarczają licznych egzemplifikacji androcentryzmu na tych płaszczyznach. Przykładem może być poniższa ilustracja wykorzystana do omówienia rozwoju osobniczego człowieka, która prezentuje wyłącznie postaci męskie<sup>342</sup>:



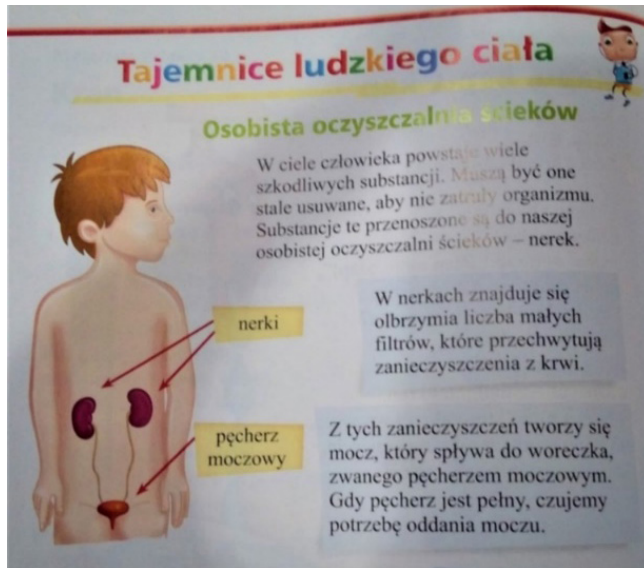
Ilustracja 14. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania postaci schematycznych

Podobnie wygląda to na ilustracjach prezentujących wybrane elementy organizmu ludzkiego, który reprezentowany jest zwykle przez postaci męskie, jak na ilustracji 15.<sup>343</sup>:

<sup>342</sup> E. Kłós, W. Kořta, *Tropieciele, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 24.

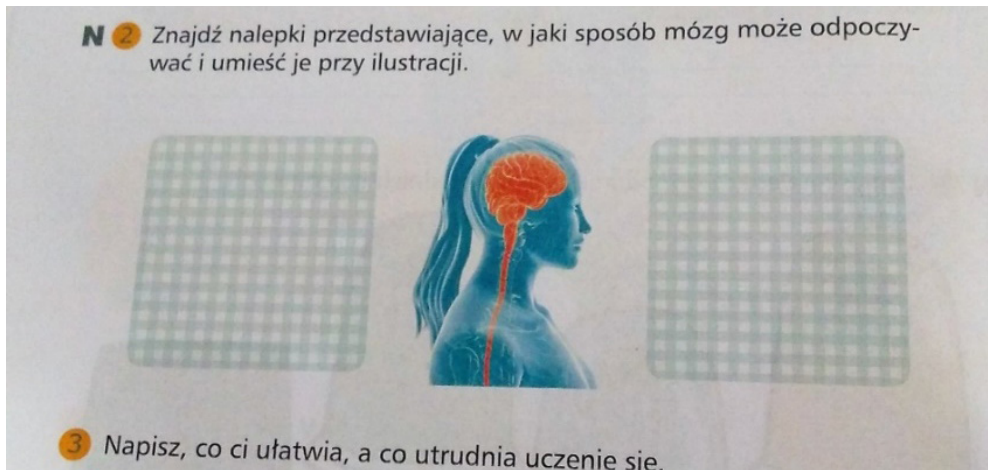
<sup>343</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrajkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011, s. 64.





Ilustracja 15. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania postaci schematycznych

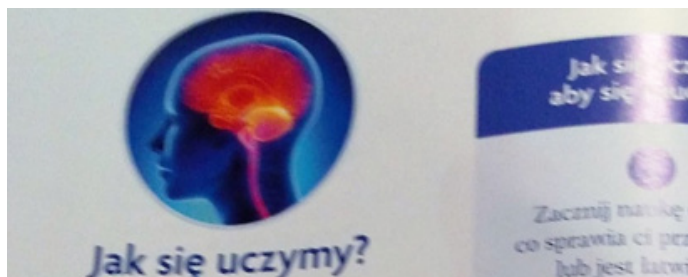
W analizowanym materiale wyjątek stanowiła ilustracja wykorzystana w serii *Tropicele*, która przedstawia mózg z rdzeniem kręgowym postaci kobiecej<sup>344</sup>:



Ilustracja 16. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania postaci schematycznych

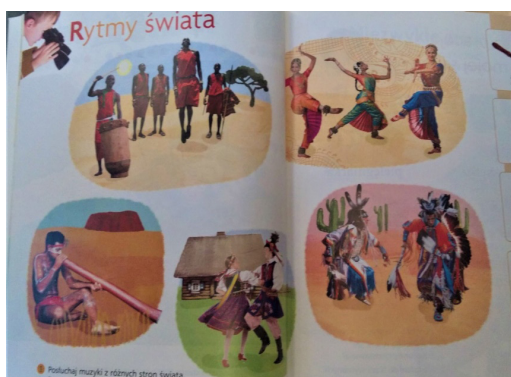
<sup>344</sup> E. Kłós, W. Kofta, *Tropicele, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, s. 16.

W serii tej można również znaleźć przykład wykorzystania w tym samym celu postaci, której płeć nie jest określona<sup>345</sup>. Jest to jeden ze sposobów unikania androcentryzmu w prezentowaniu schematów ludzkiego ciała. Może on więc opierać się na równej reprezentacji płciowej bądź neutralnym, niewskazującym na płeć prezentowanego ludzkiego organizmu.



Ilustracja 17. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania postaci schematycznych

Androcentryzm w prezentowaniu przedstawicieli szerszych grup w analizowanym materiale związany był z niesymetryczną reprezentacją grup kulturowych: dominowały postaci płci męskiej. Egzemplifikacją tego zjawiska są poniższe rysunki, które ilustrują zróżnicowanie kultur muzycznych na świecie<sup>346</sup>:



Ilustracja 18. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania postaci schematycznych

<sup>345</sup> A. Banasiak et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1, s. 68.*

<sup>346</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 14*

Innym przykładem może być ilustracja 19., przedstawiająca osoby o różnym kolorze skóry reprezentowane wyłącznie przez postaci męskie<sup>347</sup>:



Ilustracja 19. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania postaci schematycznych

Co warto odnotowania, bezpośrednio przy powyższej ilustracji znajduje się także rysunek przedstawicielek\_li kultur świata – dwóch kobiet i jednego mężczyzny. Kontekst informuje jednak, że jest on sporządzony przez osobę płci żeńskiej, a więc domyślnie przedstawia kobietą (a nie męską, a więc androcentrycznie definiowaną jako uniwersalną) perspektywę<sup>348</sup>.



Ilustracja 20. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania postaci schematycznych

<sup>347</sup> E. Kłós, W. Kofta, *Tropicele, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, s. 8.

<sup>348</sup> Ibidem, s. 9.

Kolejnym analizowanym przeze mnie aspektem wizerunków kobiecości i męskości była charakterystyka wewnętrzna podręcznikowych postaci. Formułując odpowiedź na pytanie: „Jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie etopei występujących w nich postaci kobiecych i męskich?”, mogę wskazać, że zidentyfikowane w materiale sposoby ich konstruowania, podobnie jak w przypadku prozografii, są zarówno niesprawiedliwe, jak i sprawiedliwe/neutralne rodzajowo. W sposób niesprawiedliwy rodzajowo są one konstruowane na podstawie:

- prezentowania aktywności zawodowych postaci kobiecych i męskich w sposób spolaryzowany;
  - prezentowania aktywności zawodowych postaci kobiecych i męskich w sposób androcentryczny;
  - prezentowania podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób spolaryzowany;
  - prezentowania w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu;
  - prezentowania w sposób spolaryzowany posiadanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem;
  - prezentowania postaci w androcentryczny sposób przez pryzmat posiadanych przez nie przedmiotów;
  - prezentowania działań i aktywności postaci historycznych bądź realnie żyjących w sposób androcentryczny;
  - prezentowania działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób spolaryzowany;
  - prezentowania działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób androcentryczny.
- W sposób **sprawiedliwy/neutralny** rodzajowo są one z kolei konstruowane na podstawie:
- prezentowania mimiki i postaw ciała wyrażających stany emocjonalne postaci w sposób niezróżnicowany ze względu na płeć oraz w sposób równościowy, poprzez unikanie przypisywania za pomocą mimiki i postaw ciała negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim;
  - prezentowania w relacjach własnych postaci swoich cech charakteru w sposób, który nie polaryzuje postaci kobiecych i męskich oraz w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech męskich i nie deprecjonuje cech kobiecych;
  - prezentowania w relacjach innych cech charakteru postaci w sposób, który nie polaryzuje postaci kobiecych i męskich oraz w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech męskich i nie deprecjonuje cech kobiecych;
  - prezentowania podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu bez różnicowania ich na płeć;
  - prezentowania podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją bez różnicowania ich na płeć;

- prezentowania podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem bez różnicowania ich na płeć;
- prezentowania podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych z nauką i edukacją w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania podejmowanych przez postaci indywidualnie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć oraz w neutralny rodzajowo sposób;
- prezentowania przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych z nauką i edukacją bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć oraz w neutralny rodzajowo sposób;
- prezentowania przedmiotów postaci kobiecych i męskich związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem bez różnicowania ich posiadania ze względu na płeć oraz w neutralny rodzajowo sposób;
- prezentowania działań i aktywności postaci historycznych bądź realnie żyjących w sposób zróżnicowany, ale nie noszący znamion polaryzacji rodzajowej;
- prezentowania działań i aktywności postaci fikcyjnych, występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych w sposób zróżnicowany, ale nie noszący znamion polaryzacji rodzajowej oraz w sposób równościowy, który nie faworyzuje cech postaci męskich i nie deprecjonuje cech postaci kobiecych.

Jak wskazałem wcześniej, określone elementy składające się na charakterystykę wewnętrzną postaci w analizowanym materiale prezentowane są zarówno w sposób rodzajowo spolaryzowany i androcentryczny, jak i na podstawie zróżnicowania cech niezależnego od rodzaju oraz symetrię rodzajową. W badanych podręcznikach polaryzacja rodzajów oraz androcentryzm przejawia się szczególnie w aspekcie działań i aktywności podejmowanych przez postaci. Zidentyfikowane przeze mnie sposoby konstruowania cech charakteru związane są z płaszczyzną aktywności zawodowych, podejmowanych indywidualnie działań oraz posiadanych przez podręcznikowe\_wych bohaterki\_rów przedmiotów. Prezentowanie aktywności zawodowych postaci kobiecych i męskich w analizowanych podręcznikach związane jest ze znacznym spolaryzowaniem, które objawia się przypisaniem określonych aktywności zawodowych postaciom płci męskiej, a odmiennych postaciom płci żeńskiej. Widoczny jest też androcentryzm, który przejawia się w braku równych proporcji w prezentowaniu podejmowanych przez postaci aktywności zawodowych, z przewagą na rzecz postaci męskich, a także prezentowaniu mężczyzn podejmujących aktywności zawodowe wyżej cenione społecznie i ekonomicznie. W analizowanych podręcznikach aktywności zawodowe podejmowane przez postaci

kobiece wiążą się najczęściej z opieką lub nauczaniem i pracą w szkole (nauczycielka<sup>349</sup>, bibliotekarka<sup>350</sup>), medycyną i opieką specjalistyczną (logopedka<sup>351</sup>, pielęgniarka<sup>352</sup>, stomatolożka<sup>353</sup>), pracą w usługach (sprzedawczyni<sup>354</sup>, woźna<sup>355</sup>, obsługa klinetek\_tów na poczcie<sup>356</sup>) oraz pracą artystyczną (aktorka<sup>357</sup>, śpiewaczka<sup>358</sup>, scenografka<sup>359</sup>). Postacie męskie z kolei podejmują w podręcznikach znacznie bardziej zróżnicowane aktywności zawodowe. Są wśród nich przede wszystkim zawody zaufania publicznego oraz zawody specjalistyczne, artystyczne i techniczne (np. lekarz<sup>360</sup>, nauczyciel<sup>361</sup>, bibliotekarz<sup>362</sup>, policjant<sup>363</sup>, naukowiec<sup>364</sup>, śpiewak<sup>365</sup>, aktor<sup>366</sup>, charakteryzator<sup>367</sup>, reżyser<sup>368</sup>, weterynarz<sup>369</sup>,

<sup>349</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. cz. 1, s. 5*; H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrąjkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2, s. 4* oraz A. Banasiak et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1, s. 5* i inne.

<sup>350</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1, s. 64.*

<sup>351</sup> Ibidem, s. 38-39.

<sup>352</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>353</sup> E. Kłos, W. Kofta, *Tropiciele, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 45.*

<sup>354</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. cz. 1, s. 24.*

<sup>355</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1, s. 16.*

<sup>356</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrąjkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2, s. 32.*

<sup>357</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. Cz. 2, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2010, s. 44.*

<sup>358</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 1, s. 88.*

<sup>359</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. Cz. 2, s. 44.*

<sup>360</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. cz. 1, s. 26* oraz E. Kłos, W. Kofta, *Tropiciele, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna, cz. 2, s. 11.*

<sup>361</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 72.*

<sup>362</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1, s. 16.*

<sup>363</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1, s. 19-20* oraz A. Banasiak et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1, s. 11.*

<sup>364</sup> A. Banasiak et al., *Tropiciele...*, op. cit., s. 97.

<sup>365</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 1, s. 88.*

<sup>366</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2, s. 44.*

<sup>367</sup> Ibidem.

<sup>368</sup> Ibidem.

<sup>369</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. Cz. 1, s. 74.*

mistrz cukierniczy<sup>370</sup>, pszczelarz<sup>371</sup>, szklarz<sup>372</sup>, sadownik<sup>373</sup>, leśnik<sup>374</sup>, geodeta<sup>375</sup>). Postaci męskie prezentowane są także jako pracownicy fizyczni i wykonawcy usług (robotnik drogowy<sup>376</sup>, glazurnik<sup>377</sup>, stolarz<sup>378</sup>, elektryk<sup>379</sup>, malarz pokojowy<sup>380</sup>, kucharz<sup>381</sup>, listonosz<sup>382</sup>, fryzjer<sup>383</sup>, hydraulik<sup>384</sup>). Na podstawie podanych przykładów widoczne jest, że aktywności zawodowe mężczyzn charakteryzuje większa różnorodność niż aktywności zawodowe kobiet, a niektóre z nich zarezerwowane są wyłącznie dla mężczyzn. Oba te fakty świadczą z jednej strony o spolaryzowaniu rodzajowym przestrzeni konstruowania wizerunków kobiecości i męskości związanej z aktywnością zawodową postaci, a z drugiej – o silnie przejawiającym się androcentryzmie, którego efekty widoczne są zarówno w liczbowej nadreprezentacji męskich aktywności zawodowych, jak i w przypisywaniu mężczyznom zawodów bardziej cenionych ekonomicznie i o większej doniosłości społecznej.

Prezentowanie aktywności indywidualnych podejmowanych przez postaci wykazuje się zróżnicowanym poziomem spolaryzowania rodzajowego, zależnym od obszaru aktywności. W obszarze związanym z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu oraz nauką i edukacją obydwie płcie proporcjonalnie podejmują ich zróżnicowane formy, np. aktywności czytelnicze, aktywności związane z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, gra na instrumentach, oglądanie telewizji, spędzanie czasu w grupie rówieśniczej i z rodziną, opieka nad roślinami i zwierzętami. Podobnie jest z aktywnością fizyczną i aktywnym wypoczynkiem. Zarówno postaci kobiece, jak i męskie uprawiają zróżnicowane formy aktywności sportowej (sporty zimowe, wodne,

<sup>370</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2*, s. 67..

<sup>371</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. cz. 1*, s. 66.

<sup>372</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrajkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2*, s. 82.

<sup>373</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 4-5 oraz A. Banasiak et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1*, s. 100.

<sup>374</sup> *Ibidem*, s. 24 oraz A. Banasiak et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1*, s. 48.

<sup>375</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2*, s. 8.

<sup>376</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. cz. 1*, s. 15.

<sup>377</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2*, s. 8.

<sup>378</sup> *Ibidem*.

<sup>379</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>380</sup> *Ibidem*.

<sup>381</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1*, s. 16 oraz A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 1*, s. 45.

<sup>382</sup> A. Banasiak et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1*, s. 40.

<sup>383</sup> *Ibidem*, s. 83.

<sup>384</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2*, s. 9.

jazdę na rowerze, zabawy na świeżym powietrzu, turystykę pieszą itp.). Przykładowa ilustracja poniżej pokazuje symetryczne rodzajowo zaangażowanie w aktywność fizyczną (ale także w inne działania związane z hobby i spędzaniem wolnego czasu oraz nauką i edukacją)<sup>385</sup>:



Ilustracja 21. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania aktywności indywidualnych postaci

Typowe dla analizowanych podręczników sposoby prezentowania zaangażowania w aktywności fizyczne pokazuje także kolejna ilustracja. Widać na niej zarówno postaci kobiece, jak i męskie, które spędzają aktywnie czas na świeżym powietrzu<sup>386</sup>:

<sup>385</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>386</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszeński, A. Konieczna, M. Zdrajowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2, s. 31*





Ilustracja 22. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania aktywności indywidualnych postaci

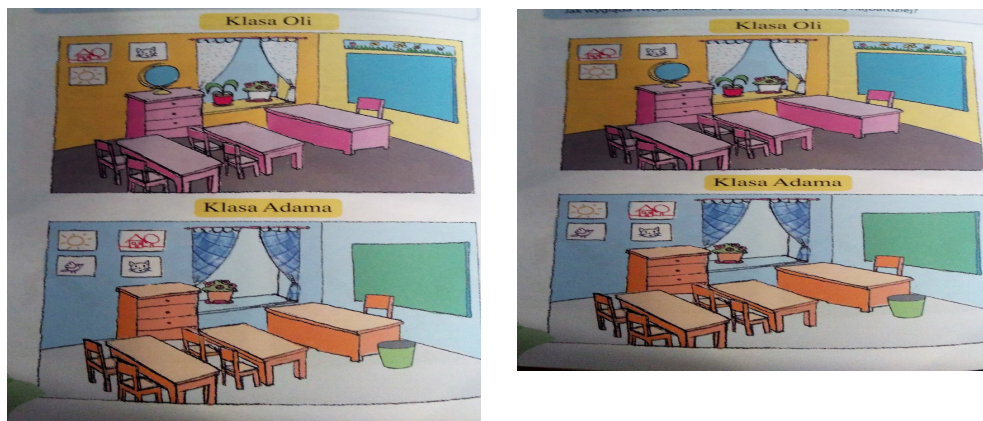
Z drugiej strony polaryzacja na tej przestrzeni dotyczy w analizowanych podręcznikach wybranych aktywności sportowych. Jest nią szczególnie piłka nożna, która częściej prezentowana jest jako pole aktywności zarezerwowane dla postaci męskich. Problem spolaryzowania tej aktywności fizycznej poruszony jest nawet w jednej z czytanek, w której bohaterowie mężczyźni na zaproponowaną przez postać kobiecą wspólną grę w piłkę odpowiadają: „w piłkę grają tylko chłopaki”<sup>387</sup>. W konkluzji tekstu postać męska przyznaje, że postać kobieca jest w grze najlepsza, więc czytanek można traktować jako sposób na walkę z niesprawiedliwą polaryzacją.

Polaryzacja rodzajowa uwidacznia się także w aspekcie posiadanych przez podręcznikowe postaci przedmiotów. Choć ten aspekt w analizowanym materiale prezentowany jest często w sposób sprawiedliwy rodzajowo, bez różnicowania ze względu na płeć i w neutralny sposób, to zidentyfikowałem też niesprawiedliwe sposoby prezentowania postaci w aspekcie posiadanych przez nie przedmiotów. Prezentowanie niespolaryzowane i rodzajowo neutralne dotyczy przedmiotów związanych z nauką i edukacją, sportem i aktywnym wypoczynkiem o raz hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu. Zarówno więc postaci kobiece, jak i męskie mają i używają w podobnych kontekstach przedmioty takie jak: książki, przybory szkolne, przybory sportowe, zabawki, sprzęt sportowy i turystyczny<sup>388</sup>. Niesprawiedliwe rodzajowo prezentowanie

<sup>387</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1, s. 77.*

<sup>388</sup> Cf. M. Lorek, L. Wollman, B. Ochmańska, *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 3*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014, s. 38; A. Banasiak et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1, s. 4-5, 26, 32-33, 70-71, 113;* H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie*

postaci dotyczy wybranych aspektów posiadania. Symptomatycznym przykładem ilustrującym to zjawisko są obrazy klas różniących się odmienną kolorystyką zależną od płci postaci, która z niej korzysta<sup>389</sup>:



23. i 24. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania cech posiadanych przez postaci przedmiotów

Przedmioty posiadane przez postaci funkcjonują kontekstualnie jako oznaka zainteresowania jakąś formą aktywności bądź symbolizują podejmowanie jej – np. prezentowanie postaci z książką oznacza, że oddaje się ona aktywnościom czytelniczym bądź posiada zainteresowania czytelnicze. Dlatego też spolaryzowanie zauważalne jest także w tych obszarach, w których uwidacznia się ono w podejmowanych aktywnościach, czego przykładem może być gra w piłkę. W analizowanych podręcznikach częściej postaci męskie prezentowane są jako posiadacze piłek bądź rozgrywający piłkę w grze<sup>390</sup>. W aspekcie posiadania przedmiotów, w analizowanym materiale częściej, niż w tekście czy ilustracjach bezpośrednio opisujących czynności postaci, mogłem zidentyfikować spolaryzowanie rodzajowe. Liczne i bardzo wyraziste przykłady pochodzą z serii książek *Tropiciele* przeznaczonych do edukacji matematycznej. W treści tych podręczników wyraźnie widać spolaryzowanie rodzajowe w aspekcie posiadania przedmiotów przez postaci kobiece i męskie, a wiele fragmentów jest dodatkowo androcentrycznych. Przykładem polaryzacji rodzajowej na płaszczyźnie posiadania przedmiotów może być

2, *Podręcznik*, cz. 2, s. 3; H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*. Cz. 2, s. 21 i inne.

<sup>389</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*. Cz. 1, s. 10.

<sup>390</sup> Cf. J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 7 i 77; A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 95; A. Banasiak et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 1, s. 6; J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami*, cz. 2, wkładka i s. 88.

treść zadania, które opisuje czynność kupowania różnych towarów przez dzieci płci męskiej i żeńskiej: bohaterowie Kuba, Maciek i Jacek kupują bilety do kina, a Karolina wstążki i ciupagę, Zośka ziemniaki, ser i czekoladę, a Ania korale i skarpety<sup>391</sup>. Podobną tendencję w polaryzowaniu rodzajowym posiadanych przedmiotów zauważyć można w warstwie graficznej. Dotyczy ona niektórych przedmiotów, które częściej są prezentowane jako własność postaci płci żeńskiej. I tak przedmioty takie jak lalki, domki dla lalek, misie, pajacyki, klocki są częściej przypisane dziewczynkom, a modele samolotu czy samochodziki – chłopcom. Przykładem jest poniższa ilustracja przedstawiająca zabawę postaci kobiecej lalkami<sup>392</sup>:



Ilustracja 25: Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania cech posiadanych przez postaci przedmiotów

Androcentryzm natomiast uwidacznia się silnie w tak zwanych zadaniach z treścią, w których często postaci kobiece dysponują mniejszymi niż postaci męskie zasobami, zarówno w wymiarze materialnym, jak i symbolicznym. Przekazują one np. następujące informacje o androcentrycznym wydzwieku:

- „Krysia ma 9 zł, Henio o 7 zł więcej, a Basia o 2 zł mniej niż Krysia”<sup>393</sup>;
- „Tomek zdobył 80 punktów, a Kasia – o 30 punktów mniej. Ile punktów zdobyła Kasia?”<sup>394</sup>;
- „Po zakończonej grze Dorotka i Staś podliczyli punkty. Dorotka uzyskała 70 punktów, a Staś o 10 więcej (...)”<sup>395</sup>.

Również cechy przedmiotów bywają w podręcznikach androcentryczne zróżnicowane ze względu na płeć właścicielki\_la, czego przykładem może być fragment

<sup>391</sup> E. Burakowska, *Tropiciele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, s. 14-17.

<sup>392</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*. cz. 1, s. 55.

<sup>393</sup> E. Burakowska, *Tropiciele, Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 46.

<sup>394</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>395</sup> Ibidem, s. 59.

zadania: „Ola ma cienką książkę, krótki ołówek i małe nożyczki, a Tomek grubą książkę, długi ołówek i duże nożyczki”<sup>396</sup>.

Konstruowanie wizerunków kobiecości i męskości w analizowanych podręcznikach opiera się także na zróżnicowaniu mimiki i postaw ciała wyrażających stany emocjonalne postaci nienoszące znamion polaryzacji oraz na symetryczności w prezentowaniu elementów, które dostarczają pośrednio informacje o charakterystyce wewnętrznej postaci. W aspekcie obserwowalnych przejawów życia wewnętrznego jest to prezentowanie mimiki i postaw ciała wyrażających stany emocjonalne postaci w sposób nieodróżniony ze względu na płeć oraz prezentowanie postaci w sposób równościowy poprzez unikanie przypisywania za pomocą mimiki i postaw ciała negatywnych stanów emocjonalnych postaciom kobiecym i pozytywnych stanów emocjonalnych postaciom męskim. W analizowanych podręcznikach zidentyfikować można mimikę oraz postawy ciała wyrażające zarówno negatywne, jak i pozytywne stany emocjonalne postaci. Pozytywne stany emocjonalne, które mogłem wskazać w materiale na podstawie mimiki i postaw ciała, to u postaci kobiecych: zadowolenie, wdzięczność, miłość, skupienie, ufność, skromność, pewność siebie, troskliwość, potrzebę bliskości, podziw, ufność i zainteresowanie<sup>397</sup>, a u postaci męskich: zadowolenie, radość, zatroskanie, dumę, skupienie, rozmarzenie, zaciekawienie, miłość, zrelaksowanie, rozmarzenie, potrzebę bliskości<sup>398</sup>. Negatywne stany emocjonalne wyrażane poprzez mimikę i postawy ciała pojawiały się rzadziej. U postaci kobiecych i męskich były to: smutek, zakłopotanie, niechęć, strach i złość<sup>399</sup>. W podręcznikach różne stany emocjonalne są więc prezentowane za pomocą mimiki i postaw ciała w sposób symetryczny rodzajowo i nefaworyzujący żadnej z płci.

Elementem, który składa się na sposób prezentowania wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie etopei, jest płaszczyzna działań i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci występujących w książkach szkolnych. Analizowany materiał wykazał, że są one prezentowane androcentrycznie, ujawniając się w nadreprezentacji postaci płci męskiej. W występujących w podręcznikach

<sup>396</sup> E. Burakowska, *Tropiciiele, Matematyka klasa 1, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 27.

<sup>397</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 17, 27, 57, 92, 95, 97; H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 6, 10, 12.

<sup>398</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 8; A. Danielewicz-Malinowska, J. Dymarska, A. Kamińska, R. Kamiński, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 32, 41, 92, 95, 97; H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 2, okładka, s. 59; H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 10.

<sup>399</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 8, s. 23; A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 65, 73-74; H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 2, s. 48; H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 6.

fragmentach traktujących o tego rodzaju postaciach nie odnalazłem przypadków faworyzowania cech postaci męskich i deprecjonowania cech postaci kobiecych. Wszystkie one bez względu na płeć postaci prezentują je w sposób pozytywny, podkreślając zasługi i osiągnięcia na zróżnicowanych polach. Nadreprezentacja historycznych postaci męskich może wynikać z ogólnych tendencji prezentowania zjawisk kulturowych i politycznych w męskocentrycznej optyce. Prezentowane są więc męskie postaci muzyków i kompozytorów (Fryderyk Chopin<sup>400</sup>, Antoni Vivaldi<sup>401</sup>, Edward Grieg<sup>402</sup>), malarzy (Jan Matejko<sup>403</sup>, Zdzisław Walczak<sup>404</sup>, Giuseppe Acimboldo<sup>405</sup>, Claude Monet<sup>406</sup>, Arthur Rackham<sup>407</sup>, Vincent van Gogh<sup>408</sup>) pisarzy (Hans Christian Andersen<sup>409</sup>, Julian Tuwim<sup>410</sup>), władców (król Stanisław August Poniatowski<sup>411</sup>), wynalazców (Alfred Nobel<sup>412</sup>, Thomas Edison<sup>413</sup>, bracia Lumière<sup>414</sup>), wojskowych (Jan Henryk Dąbrowski<sup>415</sup>, Tadeusz Kościuszko<sup>416</sup>, Józef Piłsudski<sup>417</sup>), postaci związane z religią (św. Mikołaj<sup>418</sup>, Jan Paweł II<sup>419</sup>, św. Franciszek z Asyżu<sup>420</sup>,

---

<sup>400</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2*, s. 30-32.

<sup>401</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1*, s. 75.

<sup>402</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>403</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrajkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2*, s. 21 oraz H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2*, s. 7.

<sup>404</sup> A. Banasiak et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1*, s. 23.

<sup>405</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1*, s. 50.

<sup>406</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>407</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>408</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 2*, s. 19..

<sup>409</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2*, s. 56-57.

<sup>410</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1*, s. 101-103.

<sup>411</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. Cz. 2*, s. 116-117.

<sup>412</sup> Ibidem, s. 129.

<sup>413</sup> Ibidem, s. 134.

<sup>414</sup> Ibidem, s. 134.

<sup>415</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrajkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2*, s. 19.

<sup>416</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>417</sup> Ibidem, s. 22 oraz M. Lorek, M. Zatorska, *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 1B*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015, s. 36.

<sup>418</sup> H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 2*, s. 40-41.

<sup>419</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrajkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2*, s. 25.

<sup>420</sup> H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 2*, s. 51.

św. Andrzeja<sup>421</sup>), sportowców (Adam Małysz<sup>422</sup>), odkrywców i pionierów (Krzysztof Kolumb<sup>423</sup>, Neil Armstrong<sup>424</sup>). Postaci żeńskie reprezentowane są mniej licznie. Pojawia się np. pisarka Astrid Lindgren<sup>425</sup>, postać świętej Łucji<sup>426</sup>, himalaistka Wanda Rutkiewicz<sup>427</sup> oraz królowa Bona Sforza<sup>428</sup>. Interesującym przykładem ilustrującym opisaną tendencję w prezentowaniu postaci historycznych i realnie żyjących jest poniższa grafika podręcznikowa przedstawiająca najważniejsze wydarzenia z dziejów Polski. Widać na niej nadreprezentację postaci męskich. Postaci kobiece pojawiają się w niej jako osoby anonimowe, niezwiązane ściśle z ukazywanymi wydarzeniami<sup>429</sup>:



Ilustracja 26. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prezentowania cech postaci historycznych

Ostatnim wyodrębnionym przeze mnie elementem, który składa się na sposób prezentowania wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie etopei, jest płaszczyzna działań i aktywności postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych. Podręczniki edukacji wczesnoszkolnej zawierają liczne utwory literackie (wiersze,

<sup>421</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrajkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik*, cz. 2, s. 47.

<sup>422</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 43.

<sup>423</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 22.

<sup>424</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrajkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik*, cz. 2, s. 40.

<sup>425</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 2, s. 132.

<sup>426</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>427</sup> A. Banasiak et al., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 1, s. 21.

<sup>428</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 51.

<sup>429</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrajkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik*, cz. 2, s. 24-25.

fragmenty beletrystyki), które współtworzą treść książki szkolnej, wzbogacając jej warstwę literacką<sup>430</sup>. Postaci fikcyjne, które występują w tych utworach w analizowanym materiale, prezentowane są często w neutralny i niespolaryzowany rodzajowo sposób. W takich przypadkach poszczególne działania i aktywności postaci nie są różnicowane ze względu na płeć. Sprawiedliwe rodzajowo są także takie sposoby prezentowania postaci, które nie faworyzują działań i aktywności podejmowanych przez postaci męskie i nie deprecjonują tych, które podejmowane są przez postaci kobiece. W analizowanych książkach szkolnych występują przykłady neutralnych rodzajowo utworów, w których działania i aktywności bohaterów ról nie są prezentowane w kontekście ich płci. Przykładem może tu być fragment książki *Kubuś Puchatek* Alana Aleksandra Milne'a w przekładzie Ireny Tuwim<sup>431</sup>. Mimo tego, że w stosunku do występujących tam postaci takich jak Kubuś Puchatek (w oryginale noszący żeńskie imię Winnie-the-Pooh, choć dzięki męskim zaimkom osobowym traktowany jako postać męska) czy Prosiaczek używane są formy męskie, to ich działania i aktywności nie są determinowane przez ich rodzaj. W badanych podręcznikach występują także utwory, w których prezentowane cechy postaci kobiecych i męskich przełamują stereotypy płciowe bądź pokazują symetryczne zaangażowanie w zróżnicowane działania i aktywności. Przykładem niestereotypowego prezentowania postaci kobiecej jest bohaterka o imieniu Magda występująca we fragmencie książki *Magda, Paweł i Ty* Krystyny Kleniewskiej-Kowaliszyn, pt. *Magda opowiada o sobie*. Tekst skupiony jest wokół cech jej charakteru oraz działań i aktywności, które nie powielają stereotypu łączącego kobiecość z grzecznością i subtelnnością:

W domu nazywają mnie Psołnicą, Figlarką i Męczyduszą, a czasem Rodzinnym Budzikiem, bo rano pierwsza robię pobudkę. (...) W szkole nazywają mnie Śrubką i Śmieszką. Do śmiechu nie trzeba mnie namawiać i – niestety – wciąż się kręcę. Po wakacjach mam zamiar się poprawić! (...) Ciekawią mnie matematyka, a także rebusy. (...) Lubię lody i poziomki, a moją ukochaną książką jest „Pippi Langstrumpf”, czyli Fizia Pończoszanka (...)<sup>432</sup>.

Innym przykładem jest fragment książki *Dzieciaki z ulicy Tulipanowej, czyli Prawa małych i dużych* autorstwa Joanna Krzyżanek, zatytułowany *Tosia Malinowska i Antoś Psztyl, czyli Piegowata Okularnica i Wielka Stopa*<sup>433</sup>, w którym dziecięca postać kobieca i męska działają w podobny, niewłaściwy wobec innych sposób: naśmiewają się z przechodzącej osoby, a potem nawzajem sprawiają sobie przykrość. Zarówno

<sup>430</sup> Analiza fragmentów podręczników edukacji wczesnoszkolnej zawierających utwory literackie (bądź ich części) funkcjonujące w kulturze niezależnie od książek szkolnych prowadzona była przede mną w kontekście postawionych przeze mnie problemów badawczych. Zidentyfikowanie niesprawiedliwych rodzajowo elementów wizerunków postaci fikcyjnych występujących w tych utworach nie wiąże się z oceną ich wartości literackiej, ponieważ wykraczałoby to poza sformułowane przeze mnie cele badania.

<sup>431</sup> Cf. A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 70.

<sup>432</sup> A. Banasiak et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 1, s. 32-33.

<sup>433</sup> Ibidem, s. 40.

dziewczynka, jak i chłopiec pokazani są w podobnym, negatywnym świetle, bez różnicowania i polaryzacji ich działań ze względu na płeć. Przykładem symetrycznego zaangażowania w aktywności bohaterki i bohaterów może być z kolei tekst piosenki Dariusza Hyska *Zimowa jazda*, w której bohaterka i bohater podejmują podobne aktywności sportowe:

Michał śmiga na łyżwach, Danka jeździ na sankach, Marta szusuje na nartach,  
a Hanka lepi bałwanka<sup>434</sup>.

Prezentowane w utworach działania postaci kobiecych i męskich przełamują także stereotypy płciowe. Przykładem jest tu tekst Barbary Gawryluk *Szkola gotowania*, który opisuje wspólne przygotowywanie posiłków przez córkę i ojca:

– Tato, kto cię nauczył gotować? – zapytała Maja. Weszła do kuchni, z której rozchodziły się smakowite zapachy. – Chodziłem na kurs gotowania – odpowiedział tata, przygotowując na obiad marchewkę z chrzanem i karczochy. W piekarniku czekała już gotowa warzywna zapiekanka (...) <sup>435</sup>.

Warto jednak podkreślić, że wspomniany tekst nie jest pod tym względem jednoznacznie sprawiedliwy rodzajowo, ponieważ oprócz postaci ojca, w kontekście gotowania pojawiają się same postaci kobiece:

– A kto nauczy mnie? – chciała wiedzieć Maja. – Bo ja też już chcę coś umieć. Ania potrafi zrobić kanapki, Basia piecze z babcią kruche ciasteczka<sup>436</sup>.

W analizowanych podręcznikach występują jednak także przykłady jednoznacznie spolaryzowanego i androcentrycznego prezentowania działań i aktywności (a także cech) postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych. Przykładem spolaryzowanych rodzajowo działań i aktywności postaci może być fragment książki Marii Kownackiej *Plastusiowy pamiętnik* zamieszczony w podręczniku z serii *Tropiciele*. Postaciom przypisane są stereotypowe zainteresowania:

Bronka ulepiła gniazdo z jajeczkami (...), chłopcy spod okna ulepiли samoloty,  
a Tosia ulepiła mnie – takiego małego ludzika<sup>437</sup>.

Innym przykładem może być wiersz Danuty Gellnerowej *Jesień u fryzjera*, w której pora roku jest spersonifikowaną postacią kobiecą, koncentrującą swoje działania

<sup>434</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2, s. 15.*

<sup>435</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 1, s. 48.*

<sup>436</sup> Ibidem.

<sup>437</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1, s. 68.*



wokół wyglądu zewnętrznego<sup>438</sup>. Kolejnym utworem, w którym postać kobieca zaangażowana jest wyłącznie w kwestie wyglądu zewnętrznego, jest tekst *O Marcu, pannie Juliannie i o ptaszku* Lucyny Krzemienieckiej. Występująca w nim bohaterka skupia wszystkie swoje działania wokół ubioru:

Pyta Julianna tuż przed okienkiem: – A jaką, Marcu, mam wziąć sukienkę (...); Biegnie Julisia wesoła taka, zdejmując lekką sukienkę z wieszaka. Bierze kapelusz pełen różyczek (...); mój kapelusik, on nie na deszczu! – I fir... pobiegła przebrać się jeszcze. Wzięła parasol, czapkę na słoty. – Nic mi już teraz marcowe psoty<sup>439</sup>.

Utworem, w którym występuje stereotypowe łączenie kobiecości z zewnętrżnością, są także *Drzewa* Małgorzaty Strzałkowskiej, w którym strojenie się w piękne szaty przypisywane jest królowym:

W piękne szaty się przyodziać jak królowe, niech kłaniają się nam chmury granatowe<sup>440</sup>.

Stereotypowe wiązanie postaci kobiecej z urodą widoczne jest również we fragmencie *Wars i Sawa* pochodzącym z książki Wandy Chotomskiej *Legendy polskie*. Postaciom w tym utworze przypisywane są spolaryzowane rodzajowo cechy: męskiej – związane z działaniem, a kobiecej z wyglądem:

(...) A potem było jak w bajce: Żyli długo i szczęśliwie, dzielny Wars i piękna Sawa (...)<sup>441</sup>.

W utworze wielokrotnie podkreślony jest aspekt wyglądu postaci kobiecej („zmieniła się w piękną dziewczynę”, „głos miała (...) piękny i słodki”) i sprawczości postaci męskiej („Nie boje się niczego! – zawołał”, „Wars płynął tak szybko, że ani wichry, ani fale, ani błyskawice nie mogły go dogonić”, „Na imię mam Sawa – powiedziała. – Teraz ty broń mnie, rzeki i miasta”). W podobny stereotypowy sposób widoczne jest eksponowanie sprawczości postaci męskiej we fragmencie *Legendy o Bazyliszku* na podstawie tekstu Artura Oppmana. O głównym bohaterze można dowiedzieć się, że:

Żył w tym czasie na Podwalu Maciej, syn stolarza Grzeli. On to śmiałek wielki chciał zgładzić Bazyliszka, a jego złotem lud biedny obdzielić<sup>442</sup>.

<sup>438</sup> A. Banasiak et al., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1*, s. 82.

<sup>439</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 2*, s. 79.

<sup>440</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 1*, s. 42.

<sup>441</sup> H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 2*, s. 18-19.

<sup>442</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 2*, s. 64-65.

Spolaryzowane i androcentryczne przypisywanie cech, działań i aktywności postaciom płci żeńskiej i męskiej występuje także w wierszu *Rodzina deszczów* Ewy Stadtmüller:

Tata – deszcz basem w rynnach śpiewał (...), gadały ciurkiem jedna przez drugą dwie mokre ciotki – słońca z szarugą, (...) kuzynka – mżawka, w mgiełkach cała, urocza, wiotka i nieśmiała, szalik utkała z kropelek stu, na imieniny brata – dżdżu<sup>443</sup>.

Innym przykładem jest też fragment utworu *Z piaskownicy w świat* Grzegorza Kasdepke pod tytułem *Francja*<sup>444</sup>, w którym postaci deklarują oparte na stereotypie płciowym spolaryzowane rodzajowo zainteresowanie odmiennymi aktywnościami: postać kobieca chce zostać projektantką mody, a męska – francuskim malarzem.

Androcentryzm w prezentowaniu postaci fikcyjnych przejawia się w podręcznikach w sposób zróżnicowany. Jednym z nich jest męskocentryzm charakteryzujący się nadmierną reprezentacją postaci męskich w stosunku do kobiecych. Przykładem tak rozumianego androcentryzmu jest więc wiersz Igora Sikiryckiego *Zoologiczny talent*<sup>445</sup>. W utworze tym prezentowana jest postać Jacka i opis jego charakteru oparty zarówno na cechach pozytywnych (jest odważny jak lew, w wodzie czuje się jak ryba, biega jak jelen, śmiga jak ptak, głosem dorównuje słowikowi), jak i negatywnych (pyszni się jak paw, jest uparty jak kozioł). O androcentryzmie nie świadczy więc w tym przypadku przypisywanie postaci jedynie faworyzujących cech, ale to, że do prezentowania zróżnicowania charakteru postaci wykorzystuje się wyłącznie postać męską. Występowanie utworów z wiodącą postacią męską jest w podręcznikach zjawiskiem częstym. Również w serii *Uczę się z Ekoludkiem* spotkać można się z utworami, w których głównym bohaterem jest mężczyzna. Przykładem może być wiersz Juliana Tuwima *Dyzio marzyciel*<sup>446</sup>, który poświęcony jest prezentacji życia wewnętrznego chłopca, albo fragment utworu Ewy Sujeckiej *Dla taty*<sup>447</sup>, będący pochwałą roli ojca w rodzinie. Występują tu także utwory ze spersonifikowanymi postaciami męskimi (np. postać indyka Ireneusza w wierszu autorstwa Natalii Usenko<sup>448</sup>). Innym przykładem może być fragment książki *Małgosia z Leśnej Podkowy* Beaty Wróblewskiej zatytułowany *Do szkoły przychodzi pan policjant*, w którym rolę postaci znaczącej, wokół której koncentrują się opisywane wydarzenia, odgrywa postać męska – policjant przestrzegający dzieci przed niebezpieczeństwami życia codziennego<sup>449</sup>. Innym przykładem androcentryzmu są utwory,

<sup>443</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2, cz. 1, s. 78.*

<sup>444</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2, s. 36-37.*

<sup>445</sup> A. Banasiak et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1, s. 30.*

<sup>446</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. cz. 1, s. 38.*

<sup>447</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>448</sup> Ibidem, s. 50.

<sup>449</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1, s. 19.*

w których występuje wiele postaci płci męskiej i ani jedna postać kobieca, jak we fragmencie książki *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy pt. *Nauka w Akademii*<sup>450</sup>. Prezentuje on skrajnie męskocentryczną wizję świata skoncentrowanego jedynie wokół postaci męskich i ich aktywności. Innym przykładem androcentrycznej nieobecności postaci kobiecych w utworach jest *Katechizm polskiego dziecka* Władysława Bełzy<sup>451</sup>. Nieobecność ta ma głównie wymiar językowy i dotyczy początku utworu brzmiącego: „Kto ty jesteś? Polak mały”, który determinuje rozumienie całego tekstu i sugeruje, że dotyczy on jedynie osób płci męskiej.

Trzecim analizowanym przeze mnie aspektem wizerunków kobiecości i męskości były relacje rodzajowe między podręcznikowymi bohaterkami i bohaterami. Formułując odpowiedź na pytanie: „Jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie relacji rodzajowych między występującymi w nich postaciami kobiecymi i męskimi?”, mogę wskazać, że zidentyfikowane w materiale sposoby ich konstruowania, podobnie jak w przypadku prozografii i etopei, są zarówno niesprawiedliwe, jak i sprawiedliwe/neutralne rodzajowo. W sposób niesprawiedliwy rodzajowo są one konstruowane na podstawie:

- prezentowania podejmowanych w rodzinie przez postaci kobiece i męskie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu w sposób spolaryzowany;
- prezentowania podejmowanych w rodzinie przez postaci kobiece działań na rzecz gospodarstwa domowego w sposób spolaryzowany;
- prezentowania podejmowanych w rodzinie przez postaci kobiece i męskie działań na rzecz gospodarstwa domowego w sposób androcentryczny;
- prezentowania podejmowanych w grupie rówieśniczej przez postaci kobiece i męskie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób spolaryzowany;
- prezentowania podejmowanych w grupie rówieśniczej przez postaci kobiece i męskie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem w sposób androcentryczny.

W sposób **sprawiedliwy/neutralny** rodzajowo są one z kolei konstruowane na podstawie:

- prezentowania działań pomocowych podejmowanych w rodzinie przez postaci kobiece i męskie bez różnicowania tych działań ze względu na płeć, w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania aktywności związanych z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu, nauką i edukacją, sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowanych w rodzinie przez postaci kobiece i męskie bez różnicowania tych aktywności ze względu na płeć, w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;

<sup>450</sup> A. Banasiak et al., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3, cz. 1, s. 76-77.*

<sup>451</sup> H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 2, s. 58.*

- prezentowania działań na rzecz gospodarstwa domowego podejmowanych w rodzinie przez postaci kobiece i męskie bez różnicowania tych działań ze względu na płeć, w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania podejmowanych w grupie rówieśniczej przez postaci kobiece i męskie działań pomocowych bez różnicowania tych działań ze względu na płeć, w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania podejmowanych w grupie rówieśniczej przez postaci kobiece i męskie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu, nauką i edukacją, sportem i aktywnym wypoczynkiem bez różnicowania tych aktywności ze względu na płeć, w sposób, który nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych;
- prezentowania opinii o relacjach z postaciami kobiecymi i męskimi w sposób niespolaryzowany, który nie faworyzuje cech relacji z postaciami męskimi i nie deprecjonuje cech relacji z postaciami kobiecymi.

Jak wskazują wyżej, wizerunki kobiecości i męskości w aspekcie relacji rodzajowych między bohaterkami a bohaterami konstruowane są w zróżnicowany sposób, głównie opierając się na niespolaryzowanym prezentowaniu wspólnie podejmowanych aktywności, które nie faworyzuje postaci męskich i nie deprecjonuje postaci kobiecych, ale także w niektórych aspektach, na polaryzacji rodzajowej i androcentryzmie. Oba te sposoby dotyczą działań i aktywności podejmowanych przez postaci dziecięce i dorosłe razem z innymi członkami rodziny, jak również przez postaci dziecięce wspólnie z ich rówieśnikami.

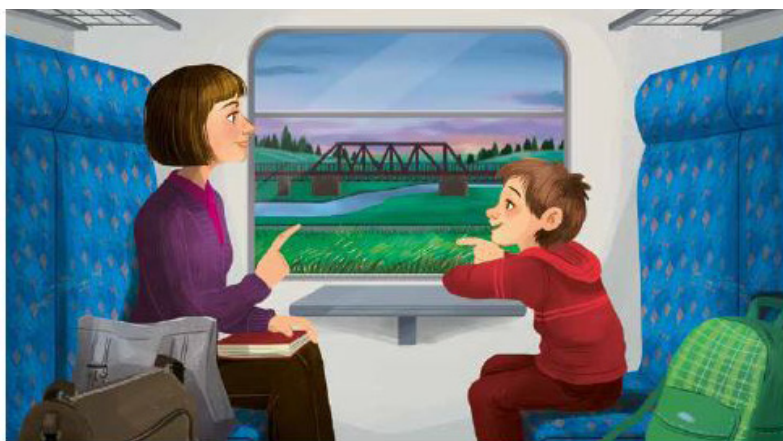
W analizowanym materiale rodzina często przedstawiana jest jako pole wzajemnych działań pomocowych podejmowanych wzajemnie wobec jej członków, aktywności związanych ze spędzaniem wolnego czasu i uprawianiem hobby, aktywności ruchowych, aktywności związanych z nauką i edukacją oraz działań na rzecz wspólnego gospodarstwa domowego. Analizowane podręczniki są źródłem licznych przykładów prezentowania rodzinnych relacji w sposób symetryczny, uwzględniający działania podejmowane przez rodziców i dzieci obojga płci. Ilustracje 27-29 są przykładem prezentowania wspólnych działań ojców i dzieci obojga płci<sup>452</sup>:

<sup>452</sup> H. Kitlińska-Pięta, D. Orzechowska, O. Kijewska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*. cz. 1, s. 15 i 40; S. Łukasik, H. Petkowicz, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1, Podręcznik*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 54.



Ilustracja 27., 28. i 29. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w rodzinie

W analizowanym materiale występują też liczne przykłady zróżnicowanych aktywności podejmowanych wspólnie przez postaci matek i dzieci. Poniższa ilustracja przedstawia przykładową sytuację wspólnych działań edukacyjnych<sup>453</sup>:



– Mamo, skąd wiadomo, jaki ciężar może utrzymać taki most? – spytał Wiktor, kiedy zobaczył za oknem pędzącego pociągu ogromną konstrukcję.

Ilustracja 30. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w rodzinie

<sup>453</sup> A. Ludwa, M. Lorek, *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 4*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016, s. 60.

Aktywności podejmowane w rodzinie prezentowane są także jako pole wspólnej przestrzeni działań postaci płci żeńskiej i męskiej. Prezentowane są sytuacje, w których uczestniczą przedstawicielki\_le wszystkich pokoleń, jak na przykładowym rysunku, który ilustruje zjawisko międzyrodzajowych i międzypokoleniowych relacji rodzinnych<sup>454</sup>:



Ilustracja 31. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w rodzinie

Najsilniej spolaryzowaną przestrzenią prezentowania aktywności rodzinnych są działania na rzecz gospodarstwa domowego. Analizowany materiał dostarcza licznych przykładów przypisania postaciom kobiecym działań związanych z utrzymaniem czystości i przygotowaniem posiłków dla całej rodziny. Ilustracja 32 pokazuje zaangażowanie postaci kobiecych (matki i córki) w proces przygotowywania kolacji, w której uczestniczą niezaangażowane wcześniej postaci męskie (ojciec i syn), co stanowi typowy w tej przestrzeni konstruowania wizerunków przejaw androcentryzmu<sup>455</sup>:

<sup>454</sup> M. Lorek, L. Wollman., B. Ochmańska, *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa I. cz. 3*, s. 35.

<sup>455</sup> S. Łukasik, H. Petkowicz, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1, Podręcznik, cz. 1*, s. 22.



Ilustracja 32. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w rodzinie

Przykładem polaryzacji rodzajowej na tym polu może być natomiast dzielenie prac domowych na kobiece i męskie, tak jak w przykładowych zadaniach z treścią: „Na placek ze śliwkami babcia potrzebuje pół kilograma ciasta i 35 dekagramów śliwek”<sup>456</sup>, „Babcia Jadzia kupiła kilogram mąki (...)”<sup>457</sup>, „Dziadek kupił kilogram śliwek. Dał babci 45 dekagramów śliwek na placek. Ile dekagramów śliwek zostało?”<sup>458</sup>. W przytoczonych przykładach, nawet jeśli w działania na rzecz gospodarstwa domowego zaangażowana jest postać męska, to związane jest to z dostarczaniem produktów żywnościowych, które postać kobieca wykorzystuje do przygotowania posiłku. Inny przykład pokazuje rodzajowy podział działań na te, które związane są z posiłkami i te, które wiążą się z obsługą sprzętu elektronicznego, jak na ilustracji 33, na której matka podaje tort, a ojciec uwiecznia tę chwilę na fotografii<sup>459</sup>:

<sup>456</sup> E. Burakowska, *Tropiciele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna, cz. 2, s. 77.*

<sup>457</sup> Ibidem.

<sup>458</sup> Ibidem.

<sup>459</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1, cz. 1, s. 25.*



Ilustracja 33. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w rodzinie

Z drugiej jednak strony analizowane podręczniki prezentują także symetryczne zaangażowanie członków rodzin w obowiązki domowe, a także zaangażowanie postaci męskich w prace na rzecz gospodarstwa domowego. Ilustracje obrazujące aktywności męskich postaci dorosłych i dziecięcych na tym polu pokazują działania związane ze sprzątaniami, zmywaniem naczyń i przygotowywaniem posiłków, np.<sup>460</sup>:



Ilustracja 34. i 35. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w rodzinie

<sup>460</sup> H. Dobrowolska, W. Dziabaszewski, A. Konieczna, M. Zdrąkowska, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2*, s. 61 i 65.



Kolejnym polem konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie relacji między postaciami kobiecymi i męskimi jest grupa rówieśnicza. Prezentowanie aktywności postaci w przestrzeni relacji rówieśniczych jest w analizowanych książkach szkolnych symetryczne rodzajowo w aspekcie działań pomocowych oraz zróżnicowanych aktywności związanych z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu, nauką i edukacją, a także sportem i aktywnym wypoczynkiem. Aktywności te odbywają się w grupach jednopłciowych kobiecych i męskich, jednak dominuje prezentowanie grup mieszanych płciowo. Poniższe ilustracje prezentują wspólne aktywności sportowe oraz poświęcanie wolnego czasu na gry i zabawy<sup>461</sup>. W przestrzeni spędzania wolnego czasu i zabaw istnieją jednak pewnie aktywności, które zarezerwowane są dla postaci kobiecych i związane są ze stereotypowym przypisaniem kobietom opieki nad dziećmi. Ilustracje 36. i 37. są przykładem zróżnicowanych form zabaw, w które zaangażowane są dzieci różnej płci, jednocześnie jednak prezentuje zabawę lalkami, która przypisana jest dziecięcym postaciom kobiecym<sup>462</sup>:



Ilustracja 36. i 37. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w grupie rówieśniczej

W analizowanych podręcznikach zarówno dziewczęta, jak i chłopcy często działają wspólnie, a prezentowane sytuacje wskazują na symetryczne zaangażowanie postaci dziecięcych obu płci w przedstawiane aktywności. Przykładem może być okładka książki z serii *Tropicielele, na której dziewczynka z chłopcem lecą balonem. Postać kobieca jest na pierwszym planie, ogląda otoczenia przy pomocy lunety i występuje*

<sup>461</sup> S. Łukasik, H. Petkowicz, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1, Podręcznik*, cz. 1, s. 3.

<sup>462</sup> Ibidem, s. 7.

jako aktywna obserwatorka świata<sup>463</sup>. W analizowanych seriach książek szkolnych występuje wiele podobnych przykładów, które oddają specyfikę prezentowanych w badanym materiale relacji między postaciami kobiecymi a męskimi na przestrzeni zróżnicowanych działań i aktywności. Pokazują one np. wspólną obserwację przyrody<sup>464</sup>, wspólne wycieczki terenowe<sup>465</sup>, wzajemną pomoc w nauce<sup>466</sup>, obdarowywanie się prezentami<sup>467</sup>, a także pomoc w trudnych sytuacjach (takich jak np. choroba koleżanki<sup>468</sup>, wzajemna ochrona przed niesprzyjającą pogodą<sup>469</sup>) oraz efekty wzajemnych działań, co ilustruje fragment podręcznika pokazujący okładkę redagowanej razem przez uczennice i uczniów gazetki szkolnej<sup>470</sup>:



Ilustracja 38. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w grupie rówieśniczej

<sup>463</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, okładka.

<sup>464</sup> M. Lorek., L. Wollman, B. Ochmańska, *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 3*, s. 6-7.

<sup>465</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 59.

<sup>466</sup> E. Burakowska, *Tropicele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 26-27.

<sup>467</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 13.

<sup>468</sup> Ibidem, s. 93.

<sup>469</sup> Ibidem, s. 102-103.

<sup>470</sup> M. Lorek, M. Zatorska, *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 1B*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015, s. 20.

W aspekcie opinii o relacjach między postaciami kobiecymi a męskimi analizowany materiał nie dostarcza przykładów charakteryzujących się spolaryzowaniem rodzajowym bądź androcentryzmem. Narracje zwykle są neutralne rodzajowo, w pozytywnym świetle przedstawiające relacje zarówno postaci kobiecych i męskich z innymi postaciami kobiecymi i męskimi, jak i relacje międzyrodzajowe. Wyrażane także są ogólnikowe życzenia co do jakości relacji, dotyczące kobiet, jak i mężczyzn, czego przykładem może być poniższy kontrakt<sup>471</sup>:



Ilustracja 39. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie opinii o relacjach między postaciami

Częściej od określania relacji wprost, opisywane są sytuacje, które mogą świadczyć o charakterze relacji między postaciami. Są one zwykle symetryczne rodzajowo, jak np. fragment zatytułowany *Kartka z pamiętnika ucznia*, w którym bohater pisze:

Antek już na pierwszej przerwie podstawił mi nogę. Przysięgał wprawdzie, że zrobił to niechcący, ale kto by mu tam wierzył. Runąłem jak długi, a ta mała Kaśka mało nie pękła ze śmiechu. Jasiek patrzył na mnie krzywo, bo miałem więcej flamastrów niż on, Wiktoria w ogólnie nie chciała ze mną gadać, a Zuzka przezywała mnie „Wilku”<sup>472</sup>.

<sup>471</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 24-25.

<sup>472</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami*, cz. 1, s. 14.

Pewien stopień polaryzacji nawiązującej do płci bohaterek\_rów dostrzec można natomiast w jednej z czytanek, w której główny bohater wygłasza sąd: „dziewczyny są dziwne”, deklarując jednocześnie „Ale i tak lubię Hanię”<sup>473</sup>. W kolejnych czytanekach, w których występują postaci Henia i Hani, relacje te są dynamiczne, ale oparte na przyjaźni i wspólnocie interesów. Przytoczony fragment jest przykładem polaryzacji rodzajowej wyrażonej przez bohatera książki szkolnej wprost, mimo tego jednak jego androcentryczny wydźwięk jest kontekstualnie łagodzony.

Ostatni z analizowanych aspektów wizerunków kobiecości i męskości odnosił się do relacji rodzajowych w aspekcie językowym. Formułując odpowiedź na pytanie: „**Jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie relacji rodzajowych na płaszczyźnie leksykalnej i gramatycznej?**”, mogę wskazać, że zidentyfikowane w materiale sposoby ich konstruowania, podobnie jak w przypadku trzech poprzednich aspektów wizerunków, są zarówno niesprawiedliwe, jak i sprawiedliwe/neutralne rodzajowo. W sposób **niesprawiedliwy rodzajowo** są one konstruowane głównie na podstawie:

- używania rzeczowników męskoosobowych w znaczeniu poszerzonym (ogólnym, gatunkowym) i rzeczowników żeńskoosobowych w znaczeniu zawężonym, odnoszącym się tylko do kobiet;
- używania męskocentrycznych klisz w parach nazw oraz męskocentrycznej frazeologii i przysłów, w których wyraz męskoosobowy występuje przed żeńskoosobowym.

W mniejszym stopniu niesprawiedliwe rodzajowo konstruowanie wizerunków kobiecości i męskości wiąże się z:

- używaniem pozytywnie nacechowanych określeń i związków frazeologicznych odnoszących się do męskości;
- używaniem pejoratywnie nacechowanych określeń i frazeologizmów odnoszących się do kobiecości.

W sposób **sprawiedliwy/neutralny** rodzajowo są one z kolei konstruowane na podstawie:

- używania zwrotów i określeń przezroczystych rodzajowo;
- używania określeń uwzględniających równorzędnie rodzaj żeńsko- i męskoosobowy;
- unikania rodzajowych związków zgody.

Niesprawiedliwe rodzajowo relacje między kobiecością a męskością w aspekcie językowym oparte są na androcentrycznych relacjach w leksyce odnoszącej się do rodzaju oraz androcentryczne wartościowane znaczenia słów. Zidentyfikowane przeze mnie w tym aspekcie asymetrie rodzajowe przejawiają się w występowaniu androcentrycznych relacji między wyrazami (asymetrie rodzajowe w postaci nadrzędności znaczeniowej), prezentowaniu androcentrycznych relacji między słowami (asymetrii rodzajowe w postaci nadrzędności relacyjnej) oraz androcentrycznym wartościowaniu znaczenia słów używanych w podręczniku. Asymetrie rodzajowe w postaci nadrzędności znaczeniowej ujawniły się w tekście poprzez funkcjonowanie rzeczowników męskoosobowych w zna-

<sup>473</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 4.

czeniu ogólnym, odnoszącym się nie tylko do mężczyzn, ale także kobiet. Analizowane przeze mnie podręczniki dostarczają licznych przykładów użycia rzeczowników męskoosobowych, które pełnią w tekście funkcję generyczną. Uczennice\_niowie pracują więc z podręcznikami *Tropieciele* oraz *Wesoła szkoła i przyjaciele*, których tytuły mają w sobie rzeczowniki o znaczeniu poszerzonym. Zapoznając się z ich treścią, mogą z kolei spotkać się np. z tytułem wiersza *Drogowi opiekunowie*<sup>474</sup>, pod reprodukcją obrazu znajdują podpis „twórca nieznany”<sup>475</sup>, a także dowiedzą się, że w Afryce mieszkają Afrykańczycy („W potężnym i grubym pniu [baobabu] często tworzy się ogromna dziupla, w której Afrykańczycy przechowują wodę lub zboże”<sup>476</sup>). Przytoczone przykłady ilustrują najczęstszy sposób funkcjonowania rzeczowników męskoosobowych w znaczeniu poszerzonym. Słowa takie jak *opiekun*, *twórca*, *Afrykańczyk* mają odpowiedniki żeńskie, które w sensie fleksyjnym funkcjonują w języku polskim równorzędnie do formy męskiej, jednak w warstwie znaczeniowej formy żeńskie mają w przytoczonych (i innych analogicznych przypadkach) znaczenie zawężone odnoszące się wyłącznie do kobiet. Węższy zakres znaczeniowy rzeczowników żeńskoosobowych jest przykładem asymetrii w postaci nadrzędności znaczeniowej wyrazów męskoosobowych. Tego rodzaju asymetrii występują licznie w analizowanych przeze mnie książkach szkolnych. Za ich przykład mogą posłużyć kierowane do uczennic i uczniów polecenia i pytania, takie jak:

- „Zaproście do klasy wybranych pracowników szkoły”<sup>477</sup>;
- „Kim jest nadawca, a kim odbiorca tego listu?”<sup>478</sup>;
- „Poproś o pomoc kogoś dorosłego”<sup>479</sup>;
- „Czy według ciebie bohaterowie opowiadania dobrze współpracowali?”<sup>480</sup>;
- „Powiedz, czym będą się zajmowali tropieciele w drugiej klasie?”<sup>481</sup>;
- „Wymień bohaterów lektury”<sup>482</sup>;
- „Jestem wzorowym pieszym. Umiem bezpiecznie poruszać się po drogach”<sup>483</sup>;
- „Jesteś przewodnikiem po Warszawie – przedstaw wybrane zabytki stolicy”<sup>484</sup>;

<sup>474</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropieciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 10-11.

<sup>475</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>476</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropieciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 58.

<sup>477</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropieciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 16.

<sup>478</sup> H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik*, cz. 2, s. 33.

<sup>479</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropieciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 54.

<sup>480</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami*, cz. 2, s. 49.

<sup>481</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropieciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 5.

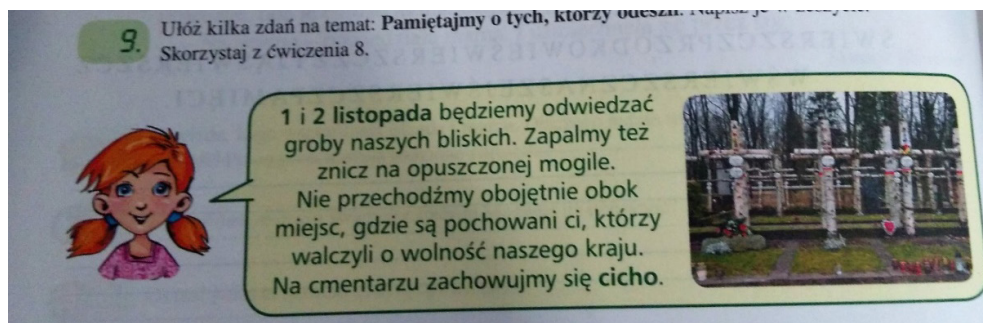
<sup>482</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>483</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami*, cz. 1, s. 31.

<sup>484</sup> H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik*, cz. 2, s. 21.

- „Posłuchaj wierszyka *Deszczowe baranki* czytanego przez nauczyciela”<sup>485</sup>;
- „Jakie przywileje mieszkańcy Torunia otrzymali od króla? Odczytaj właściwy fragment”<sup>486</sup>;
- „Kraść z kimś konie – ktoś jest dobrym kolegą, można mieć do niego zaufanie”<sup>487</sup>;
- „Mieszkańców lasu, którzy wyrządzają różnego rodzaju szkody, np. niszczą drzewa, nazywamy szkodnikami”<sup>488</sup>.

Wszystkie te przykłady zakładają, że użyte w tekście słowa takie jak *pracownicy, nadawca, dorośli, bohaterowie, tropiciele, nauczyciele, mieszkańcy* i inne wyrazy męskoosobowe, odnoszą się zarówno do postaci męskich, jak i kobiecych. Konsekwencja, z jaką bywają używane rzeczowniki męskoosobowe w funkcji generycznej, powoduje językową nieobecność kobiet. Przykładem tego rodzaju zjawiska może być poniższy fragment podręcznika<sup>489</sup>:



Ilustracja 40. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie językowym

Użyte formy męskoosobowe: „ci, którzy odeszli”, „gdzie pochowani są ci, którzy walczyli” odnoszą się domyślnie do osób zarówno płci męskiej, jak i żeńskiej. Literalnie jednak stanowią przykład komunikacji androcentrycznej, ignorującej obecność kobiet w przestrzeni publicznej. Innym, bardziej wyrazistym przykładem językowej niewidzialności kobiet może być fragment podręcznika podsumowujący pracę uczennic i uczniów. Mimo że domyślnymi adresatkami tami są zarówno chłopcy,

<sup>485</sup> D. Kręcisz, B. Lewandowska, M. Walczak-Sarao', *Wesoła Szkoła i Przyjaciele: zajęcia komputerowe, podręcznik z ćwiczeniami, klasa 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010, s. 17.

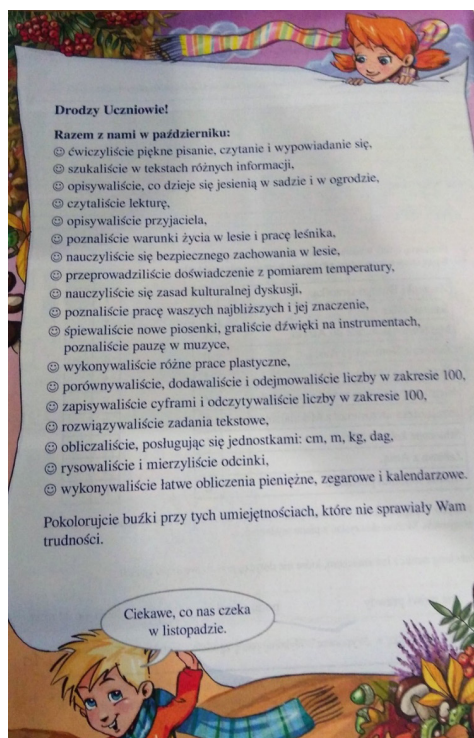
<sup>486</sup> H. Kitlińska-Pięta, Z. Orzechowska, M. Stępień, *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. cz. 2*, s. 69..

<sup>487</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami*, cz. 1, s. 15.

<sup>488</sup> J. Brzózka et al., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami*, cz. 2, s. 36.

<sup>489</sup> Ibidem, s. 102.

jak i dziewczęta (co dodatkowo podkreśla obecność na ilustracji postaci kobiecych), męskocentryczne formy językowe wykluczają uczennice z przestrzeni edukacyjnej<sup>490</sup>:

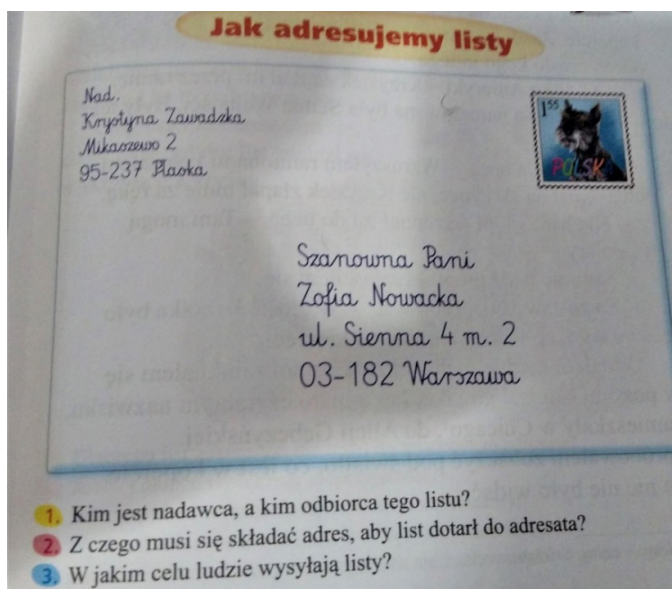


Ilustracja 41. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie językowym

Tego rodzaju asymetrie bywają także używane w jawnej sprzeczności z przekazem, który niosą wzbogacające tekst ilustracje. Przykładem może być przytoczone wcześniej pytanie: „Kim jest nadawca, a kim odbiorca tego listu?” zobrazowane ilustracją zaadresowanej koperty, wskazującej, że prawidłowymi formami powinny być w tym przypadku „nadawczyni” i „odbiorczyni”<sup>491</sup>. Nieużywanie tego rodzaju form wynikać może z przyczyn socjolingwistycznych, bowiem w sytuacjach urzędowych w języku polskim najczęściej używa się form męskoosobowych w znaczeniu poszerzonym. W takim przypadku pełnienie przez męskoosobowe rzeczowniki funkcji generycznej jest wynikiem androcentryzmu języka polskiego.

<sup>490</sup> Ibidem, s. 108.

<sup>491</sup> H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 2*, s. 33.



Ilustracja 42. Ilustracja sposobu konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie podejmowania wspólnych działań i aktywności w grupie rówieśniczej

W analizowanych podręcznikach występowały też nieliczne przykłady asymetrii rodzajowych w postaci nadrzędności relacyjnej między wyrazami. Przejawiają się one używaniem męskocentrycznych klisz w parach nazw, w których wyraz męskoosobowy występuje przed żeńskoosobowym. Męskocentryczne klisze w parach nazw, które pojawiały się w analizowanych podręcznikach, dotyczyły zwykle nazw własnych (np. *Jaś* i *Małgosia*<sup>492</sup>; czy *Pierścień* i *Różyczka*<sup>493</sup>) albo kolejności wyrazów w zwrotach odnoszących się symetrycznie do kobiet i mężczyzn. Przykładem tego rodzaju zwrotu uwzględniającego obecność obydwu form rodzajowych, ale mającego na pierwszym miejscu rzeczownik męskoosobowy, jest polecenie: „Wymyśl i zaproponuj kolegom i koleżankom zabawę, która pozwoli mi spędzić długą przerwę”<sup>494</sup>. Umieszczanie rzeczownika męskoosobowego przed żeńskoosobowym jest, wobec męskocentryczności języka polskiego, przejawem androcentryzmu w aspekcie leksykalnym. W analizowanych podręcznikach pojawiały się także pojedyncze przypadki androcentrycznego wartościowania znaczenia słów używanych w podręczniku. Zjawisko to przejawia się w używaniu pozytywnie nacechowanych określeń i związków frazeologicznych odnoszących się do męskości oraz używaniu pejoratywnie nacechowanych określeń i frazeologizmów odnoszących się do kobiecości. Przykładem mogą tu być androcentryczne

<sup>492</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 62.

<sup>493</sup> Ibidem, s. 76.

<sup>494</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropiciele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 28-29.



powiedzenia: „Dobry sąsiad to skarb”<sup>495</sup> oraz „Mężny bądź, chroń pułk Twój i sześć flag”<sup>496</sup>, a także pejoratywne określenie bajkowej postaci kobiecej „Baba-Jaga”<sup>497</sup>.

W analizowanym materiale zidentyfikowałem także sposoby konstruowania wizerunków kobiecości i męskości oparte na sprawiedliwych bądź neutralnych rodzajowo relacjach między kobiecością a męskością w aspekcie językowym. Występowanie równościowych relacji między wyrazami, a więc równorzędności znaczeniowej i relacyjnej, przejawiało się w badanych tekstach poprzez używanie zwrotów i określeń przezroczystych rodzajowo, a także używanie określeń uwzględniających równorzędnie formy żeńsko- i męskoosobowe. Używanie równorzędnie określeń odnoszących się do kobiet i mężczyzn w tych samych zdaniach przyczynia się do równościowego konstruowania wizerunków kobiecości i męskości. W badanych podręcznikach można wskazać wiele takich fragmentów, czego przykładami są symetryczne rodzajowo polecenia odnoszące się do obydwu płci, na pierwszym miejscu stawiające formę żeńską, np.:

- „Wymyśl i narysuj prezent urodzinowy dla koleżanki lub kolegi. Czy wiesz, co sprawiłoby jej lub jemu największą przyjemność?”<sup>498</sup>;
- „Razem z koleżankami i kolegami napisz kontrakt klasowy. Powieście go w widocznym miejscu (...)”<sup>499</sup>;
- „Zaprojektuj w zeszycie własny wzór i daj go koleżance lub koledze do odwzorowania, a potem sprawdź”<sup>500</sup>;
- „Ułóż podobne pytanie do tabeli. Zapisz je w zeszycie i poproś koleżankę lub kolegę o odpowiedź”<sup>501</sup>.

Symetryczność rodzajowa przejawiająca się w używaniu formy żeńskiej i męskiej współwystępuje z rozwiązaniami neutralnymi rodzajowo, w których stosuje się określenia odnoszące się jednocześnie do obydwu płci, jak w przykładowym poleceniu: „Wykonaj doświadczenie w obecności osoby dorosłej”<sup>502</sup>.

W analizowanych podręcznikach występują również rodzajowe niekonsekwencje przejawiające się w warstwie leksykalnej i graficznej. Formy symetryczne i równościowe przeplatają się bowiem z asymetriami w relacjach znaczeniowych między wyrazami. Przykładami mogą być:

- Polecenie: „Wyobraź sobie, że jesteś fryzjerem lub fryzjerką. Wymyśl i opisz fryzurę dla pozostałych pór roku” wraz z tytułem, w którym nazwa zawodu występuje jedynie w formie męskiej: „Jesień u fryzjera”<sup>503</sup>;

<sup>495</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 57.

<sup>496</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 16.

<sup>497</sup> J. Dymarska, M. Kołaczyńska, B. Nadarzyńska, *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, s. 52.

<sup>498</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>499</sup> A. Danielewicz-Malinowska et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, s. 25.

<sup>500</sup> E. Burakowska, *Tropicele, Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, s. 13.

<sup>501</sup> E. Burakowska, *Tropicele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, s. 37.

<sup>502</sup> E. Kłós, W. Kofta, *Tropicele, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 2, s. 11.

<sup>503</sup> A. Banasiak et al., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 1, s. 65.

- Polecenie: „Zagraj z koleżanką lub kolegą w grę «Pociąg do szkoły»”; w tym samym poleceniu występuje również słowo przeciwnik w funkcji generycznej: „Jedną rundę rozegrajcie w Twoim podręczniku, a drugą – w przeciwnika”<sup>504</sup>.

Konstrukcje gramatyczne używane w analizowanym materiale wykazują się neutralnością rodzajową. Oznacza to, że nie występują w nim rodzajowe związki zgody, a więc np. takie zdania, w których podmiotowi będącemu żeńskim rzeczownikiem osobowym towarzyszy nieosobowy rzeczownik w rodzaju męskim, nadając mu formę męską, nawet jeśli rzeczownik ten jest nazwą zwierzęcia lub przedmiotu. Tego rodzaju konstrukcje są skomplikowane pod względem gramatycznym i być może z tego powodu nie znajdują one częstego zastosowania w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Nie można jednak wykluczyć, że mogą się w nich pojawiać, stąd przestrzeń ta znajduje swoje miejsce w narzędziu rodzajowej analizy książek szkolnych, które prezentuję w kolejnym podrozdziale.

Sformułowane wyżej odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze prezentują sposoby konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w kolejnych, wyodrębnionych przeze mnie aspektach. Przeprowadzona analiza hermeneutyczna wybranych podręczników pozwala mi stwierdzić, że konstruowanie wizerunków kobiecości i męskości oparte jest na zróżnicowanych sposobach prezentowania aspektów wyglądu zewnętrznego, charakteru postaci oraz relacji między bohaterkami a bohaterami. W tej kwestii znaczenie mają także gramatyka i leksyka stosowane w tekście podręcznika. Wszystkie te płaszczyzny analizy są w przebadanym materiale prezentowane zarówno w sposób, który określić można jako symetryczny rodzajowo i równościowy, jak i niesprawiedliwy rodzajowo, oparty o polaryzacji i androcentryzmie. Odnosząc się do najważniejszych sposobów konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w analizowanych książkach szkolnych, wskazuję na określone pryzmaty rodzaju, które domują w prezentowaniu poszczególnych aspektów wizerunków. Polaryzacja rodzajów jest pryzmatem, wokół którego koncertuje się konstruowanie wizerunków głównie w aspekcie prozografii postaci, ale także widoczna jest w prezentowaniu cech charakteru oraz relacji między bohaterkami\_rami. Organizuje ona wizerunki kobiecości i męskości wokół różnicy płciowej, nie uwzględniając indywidualnej, niezależnej od rodzaju różnorodności cech postaci. Budowana jest na podstawie stereotypów płciowych, które dotyczą zarówno cech wyglądu zewnętrznego, charakteru, jak i określonych działań oraz aktywności przypisywanych określonej płci. Androcentryzm z kolei najsilniej uwidacznia się w językowym aspekcie wizerunków kobiecości i męskości, a szczególnie w warstwie leksykalnej, która wykazuje się znaczną niesprawiedliwością rodzajową. Konstruowanie wizerunków kobiecości i męskości oparte jest także na równości i symetrii rodzajowej, co szczególnie uwidacznia się w przestrzeni prezentowania relacji między postaciami kobiecymi a męskimi oraz w prezentowaniu cech charakteru podręcznikowych bohaterek\_rów w relacjach własnych i innych postaci. Różnorodność zidentyfikowanych sposobów konstruowania wizerunków kobiecości i męskości związana jest ze znacznym zróżnicowaniem analizowanego materiału w aspekcie sprawiedliwości rodzajowej. Badany przeze mnie

<sup>504</sup> E. Burakowska, Tropiciiele, *Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, s. 10.

materiał pochodzi z pięciu różnych serii podręczników, w których każdy z aspektów wizerunków oparty jest w różnym stopniu o pryzmaty rodzaju. Dzięki temu uzyskałem wgląd w różne konstrukcje wizerunków postaci kobiecych i męskich, co pozwoliło mi urefleksyjnić proces budowania narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości, które przedstawiam w kolejnym podrozdziale.



## Rozdział V.

### **Instrumentarium analizy rodzajowej i pracy nad sprawiedliwym rodzajowo podręcznikiem edukacji wczesnoszkolnej**

Rozdział ten poświęcony jest przede wszystkim przedstawieniu projektu narzędzia służącego do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości, a także zaprezentowaniu zaleceń, mogących pomóc w stworzeniu sprawiedliwej rodzajowo książki szkolnej. Jest on więc w mojej ocenie najważniejszym elementem tej monografii, który odwołuje się do sygnalizowanej we wcześniejszych rozdziałach konieczności zmiany niesprawiedliwej rodzajowo rzeczywistości edukacyjnej. Narzędzie w formie, z którą mogą zapoznać się czytelniczki\_cy, było możliwe do skonstruowania dzięki obranej strategii badawczej opartej na podejściu hermeneutycznym. Jej wdrażanie podczas lektury podręczników edukacji wczesnoszkolnej umożliwiło mi wyłonienie kategorii wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, która stanowi fundament projektowanego narzędzia. Przy jego konstruowaniu odwoływałem się do pryzmatów rodzajów: androcentryzmu, polaryzacji rodzajów i esencjalizmu biologicznego. Dzięki temu możliwe było przyporządkowanie pytań, z których składa się narzędzie, do odpowiednich pryzmatów, co dało możliwość analizy podręcznika pod kątem sprawiedliwości rodzajowej na wszystkich jej płaszczyznach. Skonstruowane narzędzie ma charakter otwarty, umożliwiający dostosowywanie go do różnych rodzajów podręczników, poprzez dołączanie kolejnych pytań oraz przeformułowywanie tych, które w opinii badaczki\_cza wymagają zmian adekwatnych do analizowanych treści. Otwarty charakter narzędzia wynika także z wniosków, które nasuwają się po zapoznaniu się z prezentowanym w podrozdziale 5.1. instrumentarium rodzajowej analizy podręczników szkolnych. Uniwersalność narzędzia wynikać powinna z jego otwartego charakteru i możliwości dokonywania w nim niezbędnych zmian, a nie z cech immanentnych. Narzędzie, które prezentuję w przedostatniej części rozdziału, można więc z jednej strony traktować jako uwieńczenie prowadzonego przeze mnie procesu badawczego i realizację jego celu praktycznego, a z drugiej strony – jako instrument, który w przyszłości może być dostosowywany do badania innych podręczników i materiałów wykorzystywanych w procesie edukacji.

Odwołanie się do kategorii sprawiedliwości rodzajowej pozwala mi również na sformułowanie w ostatnim podrozdziale zaleceń skierowanych do autorek\_rów i recenzetek\_tów podręczników edukacji wczesnoszkolnej, których realizacja może umożliwić przekazywanie do użytku szkolnego bardziej sprawiedliwych rodzajowo książek szkolnych. Włączenie do analiz kategorii sprawiedliwości wynika z mojego przekonania, że istnieje potrzeba prowadzenia badań rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy rodzajowej w taki sposób, aby ich wyniki wykorzystywane były do po-

dejmowania prób eliminowania niesprawiedliwości i nierówności z różnych obszarów edukacji. Zalecenia kierowane do autorek\_rów i rcencetek\_ów podręczników edukacji wczesnoszkolnej powinny być więc nieodłącznym elementem pedagogicznych analiz książek szkolnych. Te, które formułuję w podrozdziale 5.3., oparte są także na analizie tego, jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Odniesienie ich do kategorii sprawiedliwości rodzajowej i pryzmatów rodzajów pozwoliło mi natomiast na sprawniejsze wyartykułowanie zaleceń i wskazanie obszarów nierówności rodzajowych, którym przeciwdziałać mogłoby ich realizowanie.

## 5.1. Wybrane instrumenty rodzajowej analizy podręczników szkolnych i innych materiałów edukacyjnych

Traktowanie podręcznika, zgodnie z postulatem M. Chomczyńskiej-Rubachy i D. Pankowskiej, jako tekstu kultury daje badaczkom\_czom wiele nowych możliwości:

(...) pozwala [to] uwolnić się od analizy podręcznika jako narzędzia realizacji założonych, oficjalnych i często deklaracyjnych celów kształcenia, a skupić się na rzeczywistych, często niezamierzonych przekazach, które wbrew intencjom ich autorów docierają do odbiorców<sup>505</sup>.

Konieczne jest więc budowanie nowych narzędzi analizy, które pozwalają dostrzec w podręcznikach to, co będąc ukryte, wpływa na procesy wychowawcze i socjalizacyjne, w jakich uczestniczą uczennice\_niowie. Istnienie badań i projektów, które wymieniłem wcześniej, ale także liczne debaty publiczne związane z problematyką podręcznika szkolnego, wskazują na konieczność pogłębionych prac w tym zakresie. Sensowne wydaje się także tworzenie nowych narzędzi analizy treści podręczników, które pozwoliłyby odkryć kolejne aspekty problematyki nierówności płci w treściach kształcenia, a co za tym idzie odnajdywanie rozwiązań w zapobieganiu takiemu stanowi rzeczy.

Fiona E. Leach w pracy *Practising Gender Analysis in Education* przytacza trzy takie instrumentaria rodzajowej analizy rzeczywistości szkolnej, które mogą być według niej przydatne osobom tworzącym programy nauczania i podręczniki oraz nauczycielkom\_lom w ocenie materiałów dydaktycznych, podręczników, interakcji uczennica\_czeń – nauczycielka\_ciel, stylów komunikacji w szkole itp.)<sup>506</sup>. Są to:

– lista pytań kontrolnych, będąca fragmentem podręcznika *Gender Sensitivity: a Training Manual* opracowanego przez UNESCO<sup>507</sup>;

<sup>505</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] eadem (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 19.

<sup>506</sup> F. Leach, *Practising Gender Analysis in Education*, Oxfam GB, Oxford 2003.

<sup>507</sup> N. Aksornkool (red.), *Gender Sensitivity: A training manual*, UNESCO, b.m.w., 2004.

- ABC of Gender Analysis opracowane przez FAWE (Forum for African Women Educationalists)<sup>508</sup>;
- zestaw kategorii analizy pochodzących z pracy *Changing Images: Portrayal of Girls and Woman in Kenyan Textbooks* autorstwa Anny Obury<sup>509</sup>.

Na ten zestaw instrumentów analizy rodzajowej powołuje się także M. Chomczyńska-Rubacha, która podkreśla jednocześnie, że podręczniki i materiały dydaktyczne są przedmiotem specjalnej troski, ponieważ badanie relacji między płciami w kontekście nierówności społecznych i różnego dostępu do władzy może być wykorzystane do eliminowania uprzedzeń płciowych i budowania sprawiedliwości rodzajowej<sup>510</sup>.

Podręcznik *Gender Sensitivity: a training manual* stanowi zbiór warsztatów skierowanych do szerokiego grona odbiorców (nauczycielek\_li, dorosłych uczących się, autorek\_rów programów nauczania, pracownic\_ków mediów itd.), a jego celem jest uwrażliwienie na problematykę dziania i myślenia wolnego od uprzedzeń oraz stereotypów płciowych. W opracowaniu tym znajduje się propozycja pytań, które uczestniczki\_cy warsztatu mogą stawiać podczas analizy fragmentów broszur edukacyjnych. Pytania te są następujące<sup>511</sup>:

- Czy promowana jest samodzielność kobiet?
- Jakie kwestie są widoczne? (wielorakie role kobiet, kobiety podejmujące inicjatywę kontrolowania własnego życia, kobiety kwestionujące warunki swojego życia, kobiety liderki, kobiety jako równe partnerki mężczyzn, kobiety pełniące nietradycyjne role zawodowe)
- Czy są wzmacniane stereotypy? Jeśli tak, to w jaki sposób?
- Jak są przedstawiane\_ni kobiety i mężczyźni (opiekunki\_owie, pracownice\_cy sfery produkcyjnej, liderki\_rzy)?
- Czy zauważalne są zmiany w poszczególnych rolach mężczyzn i kobiet? Jak te zmiany wyglądają? (Podyskutuj o tym, czy te zmiany byłyby możliwe w Twojej społeczności.)
- Czy mężczyźni i kobiety przedstawiani są w pozytywny sposób?
- Czy promowane jest partnerstwo między kobietami i mężczyznami?<sup>512</sup>

W innej części opracowania znaleźć można propozycję analizy ilustracji znajdujących się w materiałach edukacyjnych, która stanowi listę przykładowych sposobów ilustrowania kobiet i mężczyzn, potwierdzających bądź zaprzeczających stereotypom płciowym. Lista ta ma pomóc we wskazaniu ilustracji ukazujących równe relacje między kobietami a mężczyznami oraz tych, które wzmacniają nierówności płciowe. Wskazane są następujące pozytywne wizerunki: chłopcy i dziewczęta bawiący się wspólnie, kobieta pilot, mąż i żona dzielący obowiązki domowe, kobieta i mężczyzna

<sup>508</sup> W.M. Kabira, M. Masinjila, *ABC of gender Analysis*, Forum for African Woman Educationalists (FAWE), Nairobi 2007

<sup>509</sup> A. Obura, *Changing Images: Portrayal of Girls and Woman in Kenyan Textbooks*, African Centre for Technology Studies, Nairobi 1991.

<sup>510</sup> Cf. M. Chomczyńska-Rubacha, *Podręczniki jako przedmiot badań genderowych (feministycznych)*, [w:] eadem (red.), *Podręczniki i poradniki...*, op. cit., s. 39.

<sup>511</sup> Pomiąłem te pytania, które bezpośrednio nie odnoszą się do kwestii płci.

<sup>512</sup> Cf. N. Aksornkool (red.), *Gender Sensitivity...*, op. cit., UNESCO, b.m.w., 2004, s. 87-88.

pracujący razem w laboratorium, mąż pomagający przynosić wodę, mężczyzna i kobieta otrzymujący taką samą pensję, brat i siostra wykonujący wspólnie obowiązki domowe, kobieta ucząca się używać środków ochrony roślin, mężczyzna i kobieta współpracujący podczas uczenia się, kobieta demonstrująca zdolność kalkulowania, chłopiec zajmujący się szyciem. Z kolei jako wzmacniające stereotypy wymienione są: matka podająca chłopcu jedzenia w pierwszej kolejności (kobieta oczekująca w tle), chłopcy i dziewczęta bawiący się oddzielnie, mężczyzna jadący traktorem i kobieta idąca z osłem, kobieta wykonująca stereotypowo dla niej przypisane zadania, takie jak gotowanie i podawanie posiłków, odpoczywający ojciec z synem podczas pracy matki i córki, mężczyzna – doktor i kobieta w roli pielęgniarki<sup>513</sup>.

Przytoczne pozytywne i negatywne wizerunki płci, odnoszą się do kultury, w której powstawały. Jest to niewątpliwie jego zaleta, ponieważ umożliwia to pracę z wykorzystaniem znanego uczestniczkom\_nikom warsztatów kontekstu kulturowego, jednak utrudnia to stosowanie go do analizy materiałów powstałych w innej kulturze, bez uprzedniej modyfikacji treści.

Kolejne narzędzie, *ABC of Gender Analysis*, powstało jako wynik działalności zespołu trenerów zajmujących się problematyką płci (*Gender Trainers Team*) w ramach organizacji FAWE (*Forum for African Woman Educationalists*)<sup>514</sup>. Jest ono oparte na założeniu, że każdy podręcznik i materiał dydaktyczny stanowi narrację o relacjach między ludźmi a otoczeniem, w którym żyją. Oprócz wiedzy o przedmiocie, przekazują także wiedzę o świecie, co widoczne jest szczególnie w materiałach dydaktycznych wykorzystywanych w początkowych etapach edukacji, ponieważ odniesienia do znanego dziecku świata pozwalają mu na lepsze zrozumienie treści zawartych w materiałach dydaktycznych<sup>515</sup>. Jak piszą autorki, narracja odnosi się do sposobu prezentacji i reprezentacji elementów przedstawianego świata, który ma jakichś odbiorców. To, co opowiadane, jest z jednej strony wiedzą fachową, ale z drugiej także wiedzą o świecie i społeczeństwie, a więc kontekście, w którym osadzone są informacje fachowe. Podręczniki i materiały dydaktyczne odnoszą się również do relacji między kobietami a mężczyznami, odtwarzając bądź tworząc określone narracje dotyczące rodzaju<sup>516</sup>.

*ABC of Gender Analysis* składa się z dwóch części. Pierwsza odnosi się do materiałów dydaktycznych i podręczników, druga do analizy interakcji zachodzących w klasie szkolnej. Z racji podejmowanej przeze mnie problematyki skupię się na omówieniu części pierwszej. Narzędzie zaproponowane przez autorki złożone jest z dwóch elementów: analizy komponentów tekstu i ilustracji oraz określaniu różnicy dzielącej kobiety i mężczyzn (tzw. *gender gap*) na podstawie zebranych ilościowych i jakościowych danych. Tabela 6. przedstawia pola podejmowanej analizy z wykorzystaniem narzędzia *ABC of Gender Analysis*.

<sup>513</sup> Cf. ibidem, s. 103-104.

<sup>514</sup> Cf. W.M. Kabira, M. Masinjila, *ABC of...*, op. cit., Forum for African Woman Educationalists (FAWE), Nairobi 2007, s. 7-8.

<sup>515</sup> Cf. ibidem, s. 9.

<sup>516</sup> Cf. ibidem, s. 10.



Tabela 6. Pola analizy rodzajowej na podstawie *ABC of Gender Analysis*<sup>517</sup>

ANALIZA TEKSTU	ANALIZA ILUSTRACJI
→ NARRACJA	→ AKCJA (zilustrowane czynności aktorów)
→ AKCJA <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ilościowa analiza aktorów i działań ze względu na rodzaj</li> <li>▪ kategoryzacja działań jako produkcyjne, reprodukcyjne i wspólnotowe</li> </ul>	→ WIDOCZNOŚĆ (analiza widoczności elementów fotografii ze względu na ich rodzaj)
→ MIEJSCE <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ analiza ze względu na dychotomię publiczne/prywatne i nadawanie im wartości nadrzędnej i podrzędnej w społeczeństwie</li> </ul>	→ WŁADZA (analiza relacji władzy między aktorami uwidaczniająca się na ilustracji)
→ WIZUALIZACJA <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ analiza ze względu na punkt widzenia aktora</li> </ul>	
→ WŁADZA <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ analiza relacji władzy między aktorami</li> </ul>	
→ UŻYCIĘ JĘZYKA <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nazywanie (etykietowanie zróżnicowane rodzajowo)</li> <li>▪ użycie rzeczowników i zaimków</li> <li>▪ użycie słów neutralnych rodzajowo</li> <li>▪ użycie wołaczy</li> <li>▪ inne rodzajowe odniesienia i skojarzenia</li> </ul>	

Przedstawione w tabeli pola analizy rodzajowej uzupełnione są propozycjami pytań, które ją konkretyzują i ułatwiają jej przeprowadzenie na danym materiale. Analiza narracji obejmuje zarówno treść, jak i warstwę językową. Z punktu widzenia rodzaju szczególnie istotne są takie elementy, jak akcja, miejsce, wizualizacja i władza. Badanie akcji ma za zadanie określenie ilościowe postaci męskich i żeńskich oraz ustalenie, jakie akcje są przez nie podejmowane. Autorki opracowania proponują zastosowanie trzech kategorii działań: produkcyjnych, reprodukcyjnych oraz wspólnotowych. Działania produkcyjne odnoszą się do aktywności związanych z produkcją dóbr i oferowaniem usług, a więc generującymi dochód. Działania reprodukcyjne dotyczą kwestii związanych z wydawaniem na świat potomstwa i opieki nad nim (np. opieka nad dziećmi, dbanie o gospodarstwo domowe itp.) Działania wspólnotowe z kolei dotyczą aktywności na rzecz społeczności, które nie są opłacane i wynikają z troski o dobro wspólne<sup>518</sup>. Określanie charakteru miejsca podczas analizy narracji jest istotne ze względu na jego rodzajowy charakter oraz odmienne ich wartościowanie przez społeczeństwo. Znajduje tu zastosowanie podział na sferę publiczną i sferę prywatną, która w wielu kulturach jest równoznaczna z podziałem na męskie i żeńskie. Istotne jest więc, aby przy analizie miejsca zwracać uwagę na jego publiczny bądź prywatny charakter oraz na to, jaki ma on wpływ na wartościowanie przedstawianych postaci męskich i żeńskich bądź przypisywanych im czynności czy przedmiotów<sup>519</sup>.

<sup>517</sup> Cf. ibidem, s. 12-23.

<sup>518</sup> Cf. ibidem, s. 13-15.

<sup>519</sup> Cf. ibidem, s. 15.

Kolejny wważny element analizy rodzajowej narracji to określenie, kto jest narratorem, a więc z czyjego punktu widzenia opowiadana jest historia oraz przez kogo zauważane są różne elementy narracji i czy jest między przedstawionymi sposobami postrzegania rzeczywistości różnica (a jeśli tak, to czy jest ona uwarunkowana rodzajowo)<sup>520</sup>.

W analizie narracji ważne jest również określenie władzy, jaką dysponują postacie i relacji władzy między nimi. Przydatna będzie tu odpowiedź na pytania: Kto ma władzę i od kogo ją otrzymuje? Jakie jest źródło i charakter tej władzy? W jaki sposób jest ona wykonywana, utrzymywana, utrwalana i dystrybuowana<sup>521</sup>?

Nie mniej istotnym elementem badania tekstu z perspektywy rodzajowej w proponowanym narzędziu *ABC of Gender Analysis* jest analiza językowo-gramatyczna. Pierwszym zaproponowanym w narzędziu krokiem jest przyjrzenie się kwestii nazywania (etykietowania). Nadawanie imion (poprzez pełne imię i nazwisko, tylko imię, pseudonim, zignorowanie nazwy itd.) może wpływać na stosunek odbiorcy do opowiadanych wydarzeń i postaci. Istotne jest, aby zauważyć różnice w etykietowaniu kobiet i mężczyzn<sup>522</sup>.

Kolejny etap analizy skupia się na użytych w tekście rzeczownikach (oraz rodzaju, w jakim występują), a także na zastępujących je zaimkach. Polega on na ilościowym ich zliczeniu, określeniu kolejności występowania rzeczowników ze względu na rodzaj oraz jakościowej analizie, która pozwala odpowiedzieć na następujące pytania:

- Które postaci są określane przez płeć, a które nie są?
- Jakie rzeczowniki określają zarówno postaci męskie, jak i żeńskie?
- Czy występują przypadki użycia rzeczowników i zaimków męskich do określenia postaci żeńskich i odwrotnie?
- Jakie są rzeczowniki używane do określenia postaci zarówno męskich i żeńskich i czynnie są one rzeczywiście neutralne rodzajowo?

Analiza słów neutralnych rodzajowo jest kolejnym krokiem badania narracji przy użyciu omawianego narzędzia. To ważny etap, ponieważ bardzo często w odczuciu użytkowniczek ków języka za neutralne rodzajowo uznaje się takie, które w rzeczywistości mają rodzaj męski lub w inny sposób odnoszą się męskości. Również analiza użytych w tekście wołaczy może być, przy zachowaniu rodzajowej różnicy ich formy, nacechowana negatywnie. Dlatego ważne jest zidentyfikowanie podczas badania, które z nich są obraźliwe bądź mają charakter protekcyjny.

W analizie językowej autorki proponują też zwracać uwagę na to, do czego odnosi się i jakie skojarzenia wzbudza tekst przypisany postaciom męskim i żeńskim. Często tą drogą powielane są krzywdzące stereotypy. Chodzi tu o personifikację obiektów nieożywionych (np. odniesienie się do samochodu „ona” – pozornie pozytywne, a w rzeczywistości będące elementem uprzedmiotawiania kobiet; nazywanie huraganów żeńskimi imionami – a więc przypisywanie zjawiskom o negatywnych skutkach tożsamości żeńskiej).

<sup>520</sup> Cf. ibidem, s. 16.

<sup>521</sup> Cf. ibidem, s. 16-17.

<sup>522</sup> Cf. ibidem, s. 17-20.

Analiza ilustracji w narzędziu *ABC of gender analysis* skupia się na: akcji, widoczności (*visibility*) i władzy. Istotą badania ilustracji w kontekście akcji jest analiza czynności podejmowanych przez bohaterów i bohaterki, ich charakteru i zakresu w odniesieniu do rodzaju występujących tam postaci. Równie ważna jest kwestia widoczności, która odnosi się do sposobu eksponowania postaci męskich i żeńskich (np. wielkość, ubiór) i jego wpływ na zaznaczanie ich hierarchii wartości. Analiza relacji władzy, podobnie jak w przypadku badania tekstu, może pozwolić na ustalenie, kto dysponuje władzą na przedstawionych ilustracjach i jakiego jest ona rodzaju oraz daczego określone postaci mają władzę i jak jest ona dystrybuowana<sup>523</sup>.

Kolejny przytoczony instrument autorstwa A. Obury opiera się na analizie odbywającej się w czterech krokach. Pierwszy z nich to wstępna analiza jakościowa, drugi to analiza ilościowa, trzecim jest pogłębiona analiza jakościowa, a czwartym analiza językowa<sup>524</sup>. Wstępna analiza jakościowa to przejrzenie zawartości pod kątem wrażenia, które wywiera na badaczkę\_czu i ogólnego klimatu tekstu i ilustracji. Krok drugi to analiza ilościowa, która polega na:

- zliczeniu postaci każdej z płci (przy czym każda występująca postać liczona jest jeden raz);
- stworzeniu listy nazw własnych i kategorii ich podziału na męskie i żeńskie oraz podkategorii (odnoszących się do mężczyzn i kobiet, chłopców i dziewczynki); zliczeniu ich według przynależności do kategorii i podkategorii;
- zliczeniu wspomnianych w tekście kobiet i mężczyzn, zarówno wymienionych z imienia, jak i bezimiennych);
- wykazaniu rzeczowników pospolitych wskazujących na płeć oraz zakwalifikowaniu ich do kategorii: kobieta – mężczyzna i dorosła\_y – dziecko;
- wskazaniu kolejności pojawiania się postaci żeńskich i męskich w odniesieniu do kolejności w całym analizowanym materiale, na poszczególnej stronie i w zdaniu;
- wskazaniu i zliczeniu rodzajów podejmowanych aktywności i pełnionych ról ze względu na płeć;
- określeniu relacji między postaciami męskimi i żeńskimi oraz wskazaniu na postaci zajmujące centralne miejsce w tych relacjach<sup>525</sup>.

Kroki te stosuje się do tekstu i ilustracji występujących w analizowanym materiale.

Krok trzeci to pogłębiona analiza jakościowa, polegająca na porównywaniu: modeli ról pełnionych przez kobiety i mężczyzn, sposobów przedstawiania kobiecych i męskich postaci (kolejności ich pojawiania się, autonomiczność postaci żeńskich bądź pozostawanie w relacji z mężczyzną, przedstawiania kobiet w towarzystwie lub zastępstwie mężczyzn albo komplementarnie do mężczyzn).

Językowa analiza zaproponowana przez Oburę skupia się przede wszystkim na słowach w rodzaju męskim (lub odnoszących się do mężczyzn) używanych jako gatunkowe bądź neutralne, a także sposobu używania zaimków.

<sup>523</sup> Cf. ibidem, s. 21-23.

<sup>524</sup> Cf. F. Leach, *Practising Gender Analysis in Education*, Oxfam GB, Oxford 2003, s. 106-107.

<sup>525</sup> Cf. ibidem.

Omówione narzędzia analizy genderowej nie mają jednolitego charakteru. Lista pytań kontrolnych z opracowania *Gender Sensitivity: a Training Manual* może służyć do analizy podręczników szkolnych, jednak nie jest wystarczająca do analizy naukowej. Składa się ona z pytań, których celem jest uwrażliwianie pytającej\_ego na sprawy związane z równością płci, a dzięki temu może stanowić element treningu osobistego. Można ją także wykorzystać do analizy materiałów edukacyjnych podejmowanej przez rodziców, nauczycielki\_li czy recenzentki\_tów podręczników szkolnych. Propozycja analizy ilustracji ma z kolei charakter typowo warsztatowy, ponieważ opiera się na pracy z zamkniętą listą pozytywnych i negatywnych – z punktu widzenia równości płci – sposobów przedstawiania kobiet i mężczyzn. Jest ona także dostosowana do konkretnych ilustracji i zależna od uwarunkowań ukazywanych na nich społeczeństw i kultur. *ABC of Gender Analysis* jest najbardziej rozbudowanym i złożonym instrumentem ze wszystkich trzech omówionych wyżej i dlatego może stanowić matrycę rodzajowej analizy treści podręczników szkolnych i zawartych w nich ilustracji, podejmowanej nie tylko przez osoby pracujące z podręcznikami, ale także mające wpływ na ich kształt i zawartość. Podobnie propozycja A. Obury jest możliwa do wykorzystania na wszystkich poziomach – zarówno przez użytkowniczk\_i\_ków podręczników, jak i ich autorki\_ów i recenzentki\_ów.

Wszystkie te narzędzia służące do badań podręczników i/lub rzeczywistości szkolnej, stanowią interesujący wkład w instrumentarium analiz podejmowanych z perspektywy genderowej i feministycznej. Istnieje jednak potrzeba rozwijania go i uzupełniania o nowe metody, które pozwalałyby wnikliwiej oceniać treści podręczników i szukać tych elementów, które bez pogłębionej analizy, pozostaną ukryte i będą wywierać negatywny wpływ na proces wychowania, kształcenia i socjalizacji. Warto także tworzyć instrumenty, które będą wykraczały poza analizę genderową, a więc takie narzędzia, które pozwolą na wgląd w podręcznik pod kątem realizowania przez niego idei sprawiedliwości społecznej w innych aspektach – niepełnosprawności, różnic narodowych, kulturowych, religijnych czy ekonomicznych.

## **5.2. Projekt narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości**

Opracowanie narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości wymaga ode mnie odwołania się z jednej strony do opracowanej w podrozdziale 5.1. kategorii kobiecości i męskości, a z drugiej do wymiaru kulturowego koncepcji sprawiedliwości rodzajowej omówionej przeze mnie w podrozdziale 2.4. Wymiar ekonomiczny, odwołujący się do klasowego charakteru płci kulturowej, sprawia, że koncepcja sprawiedliwości Nancy Fraser może być wykorzystywana

do analizowania i opracowywania szerokiej problematyki, wykraczającej poza badanie społecznego wymiaru płci. Na potrzeby realizacji celu praktycznego badania odnoszę się jedynie do tego aspektu, w którym płęć kulturowa jest dyferencją statusu, a warunek intersubiektywny sprawiedliwości rodzajowej nakazuje, aby zinstytucjonalizowane wzorce kulturowych wartości wyrażały równy szacunek dla kobiet i mężczyzn. W konsekwencji oznacza to, że przy opracowaniu narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości, będę odnosić się do pryzmatów rodzaju, które wykorzystałem wcześniej do odpowiedzi na pytanie badawcze, w jaki sposób konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, a więc: androcentryzmu i polaryzacji rodzajów. Odniesienie się do obydwu tych pryzmatów pozwala mi na skonstruowanie tych elementów narzędzia, które umożliwiają ocenę, jak określone elementy wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej realizują zasadę sprawiedliwości rodzajowej (np. czy ukazują równy status kobiet i mężczyzn jako pełnoprawnych partnerów i partnerek interakcji; na czym polegają ewentualne zaburzenia tej równowagi, wyrażające się zarówno poprzez obciążanie ich nadmiernie podkreślaną różnicą, jak i nieuznanie różnorodności). Przeprowadzona analiza hermeneutyczna podręczników nie wykazuje, że prezentowanie niesprawiedliwych rodzajowo wizerunków jest uprawomocniane uzasadnieniami, które odwołują się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom wynikającym z ich biologii. W analizowanym materiale nie pojawiają się więc takie elementy, które mógłbym zidentyfikować przy użyciu kategorii esencjalizmu biologicznego. W skonstruowanym narzędziu wykorzystuję jednak także i ten pryzmat, ponieważ założenie o otwartości narzędzia na możliwość dostosowanie go do analizy innego niż podręczniki edukacji wczesnoszkolnej materiału, powinno uwzględniać w zestawach pytań składających się na narzędzie, możliwość identyfikacji elementów tekstu noszących znamiona esencjalizmu biologicznego. W poniższych tabelach, przypisanych każdemu z aspektowi wizerunków kobiecości i męskości (a więc etopei, prozografii oraz relacjom rodzajowym między postaciami w wymiarze leksykalnym i gramatycznym), zamieszczam pytania, które razem tworzą narzędzie służące do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości. Uwzględniają one wypracowany podczas hermeneutycznej analizy podział na określone podkategorie i odnoszą się bezpośrednio do każdej z nich. Dodatkowo stosuję także rozróżnienie poszczególnych grup pytań ze względu na pryzmat rodzaju, do którego się odnoszą. Dzięki temu osoba analizująca podręcznik może być świadoma, o jaki element mogący świadczyć o niesprawiedliwości rodzajowej pyta. Wszystkie pytania oznaczone kolorem niebieskim są pytaniami o polaryzację rodzajów, kolorem fioletowym – androcentryzm, a zielonym – esencjalizm biologiczny. Pytania oznaczone kolorem czarnym mają charakter wdrażający w problematykę i wprowadzają w pytania odnoszące się do określonych pryzmatów rodzaju. Podział ten pomaga zrozumieć, który aspekt wizerunków jest rodzajowo niesprawiedliwy i może ułatwić wprowadzenie stosownych zmian w podręcznikach.

Tabela 7. Projekt narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie prozografii postaci kobiecych i męskich (opracowanie własne)

Główna kategoria analizy:

PROZOGRAFIA

Kategoria analizy:

CECHY MORFOLOGICZNE i WYGLĄDU ZEWNĘTRZNEGO STAŁE LUB WZGLĘDNIIE STAŁE

Subkategorie:

⇒ budowa ciała

• budowa ciała postaci kobiecych

– sylwetka

– wzrost

• budowa ciała postaci męskich

– sylwetka

– wzrost

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

☞ polaryzacja rodzajów

☞ androcentryzm

☞ esencjalizm biologiczny

Pytania:

W jaki sposób prezentowana jest budowa ciała postaci kobiecych i postaci męskich w aspekcie sylwetki i wzrostu?

☞ Czy w sposobie prezentowania sylwetek postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice?

Jeśli tak, to:

☞ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania sylwetek postaci kobiecych i postaci męskich?

☞ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania sylwetek postaci kobiecych i postaci męskich?

☞ Które aspekty sylwetek postaci są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

☞ Czy we wzroście postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:

☞ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania postaci kobiecych i postaci męskich w aspekcie wzrostu?

☞ Czy postaci są spolaryzowane w aspekcie wzrostu? Jeśli tak, to:

☞ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania postaci kobiecych i męskich w aspekcie wzrostu?

Czy określone aspekty budowy ciała postaci kobiecych i postaci męskich są faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

☞ Czy określone aspekty sylwetki postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:

☞ Jakie to aspekty?

☞ W jaki sposób są faworyzowane?

☞ Jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

☞ Czy określone aspekty sylwetki postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:

☞ Jakie to aspekty?

- ↳ W jaki sposób są deprecjonowane?
- ↳ Jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↳ Czy postaci męskie są faworyzowane ze względu na wzrost i/lub przedstawiane w kontekstach, które go faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy postaci kobiece są deprecjonowane ze względu na wzrost i/lub przedstawiane w kontekstach, które go deprecjonują?
  - ↳ Jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają różnice występujące w budowie ciała postaci kobiecych i postaci męskich w aspekcie sylwetki i wzrostu?

- ↳ Czy występowanie różnic w sylwetkach postaci kobiecych i postaci męskich jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czy uzasadnienia te są zgodne z wiedzą naukową dotyczącą możliwych różnic w budowie ciała kobiet i mężczyzn?
  - ↳ Czy występowanie różnic we wzroście postaci kobiecych i postaci męskich jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu? Jeśli tak, to:
    - ↳ Czy uzasadnienia te są zgodne z wiedzą naukową dotyczącą możliwych różnic w budowie ciała kobiet i mężczyzn?

Subkategorie:

- ⇒ rysy twarzy
  - rysy twarzy postaci kobiecych
  - rysy twarzy postaci męskich

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☞ polaryzacja rodzajów
- ☞ androcentryzm
- ☞ esencjalizm biologiczny

Pytania:

W jaki sposób prezentowane są rysy twarzy postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↳ Czy w sposobie prezentowania rysów twarzy postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania rysów twarzy postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania rysów twarzy postaci kobiecych i męskich?
  - ↳ Które aspekty rysów twarzy postaci są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone cechy rysów twarzy postaci kobiecych i postaci męskich są faworyzowane bądź deprecjonowane?

- ↳ Czy określone cechy rysów twarzy postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to cechy?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane?
  - ↳ Jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

- ↳ Czy określone cechy rysów twarzy postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym?
  - ↳ Jakie to cechy?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane?
  - ↳ Jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w cechach rysów twarzy postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↳ Czy występowanie różnic w cechach rysów twarzy postaci kobiecych i postaci męskich jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
  - ↳ Czy uzasadnienia te są zgodne z wiedzą naukową dotyczącą możliwych różnic w budowie ciała kobiet i mężczyzn?

Subkategorie:

- ⇒ postaci schematyczne
  - postaci symbolizujące organizm ludzki
    - kobiece postaci symbolizujące organizm ludzki
    - męskie postaci symbolizujące organizm ludzki
  - postaci reprezentujące większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)
    - postaci kobiece reprezentujące większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)
    - postaci męskie reprezentujące większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☞ polaryzacja rodzajów
- ☞ androcentryzm
- ☞ esencjalizm biologiczny

Pytania:

Czy sposób prezentowania schematycznych postaci kobiecych i męskich jest zróżnicowany ze względu na płeć? Jeśli tak, to:

- ↳ Czy w sposobie prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich reprezentujących organizm ludzki występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich symbolizujących organizm ludzki?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich symbolizujących organizm ludzki?
  - ↳ Które aspekty prezentowanych w podręczniku kobiecych i męskich postaci schematycznych reprezentujących organizm ludzki są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↳ Czy w sposobie prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne) występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)?
  - ↳ Które aspekty prezentowanych w podręczniku kobiecych i męskich postaci schematycznych reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne) są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone cechy schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich symbolizujących organizm ludzki są faworyzowane bądź deprecjonowane?



- ↳ Czy określone cechy męskich postaci schematycznych symbolizujących organizm ludzki są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują?
- ↳ Czy określone cechy kobiecych postaci schematycznych symbolizujących organizm ludzki są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym?

Czy określone cechy schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne) są faworyzowane bądź deprecjonowane?

- ↳ Czy określone cechy męskich postaci reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne) są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują?
- ↳ Czy określone cechy kobiecych postaci schematycznych reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne) są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym?

Z czego wynikają występujące różnice w sposobie prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↳ Czy występowanie różnic w sposobach prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich symbolizujących organizm ludzki jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy występowanie różnic w sposobach prezentowania schematycznych postaci kobiecych i postaci męskich reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne) jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Kategoria analizy:

#### ZMIENNE CECHY WYGLĄDU ZEWNĘTRZNEGO

Podkategoria:

- ⇒ sposób ubierania się
  - sposób ubierania się postaci kobiecych
    - części garderoby
    - kolorystyka
    - dodatki
    - stroje na szczególne okazje
  - sposób ubierania się postaci męskich
    - części garderoby
    - kolorystyka
    - dodatki
    - stroje na szczególne okazje

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☞ polaryzacja rodzajów
- ☞ androcentryzm
- ☞ esencjalizm biologiczny

Pytania:

Czym charakteryzuje się sposób ubierania się postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↳ Czy w garderobie postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w garderobie postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↳ Jak mocno uwidaczniają się te różnice?
  - ↳ Które aspekty garderoby postaci wykazują spolaryzowanie, a które nie wykazują znaczących różnic?

- ↪ Czy w kolorystyce ubioru postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w kolorystyce ubioru postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↪ Czy kolorystyka ubioru postaci jest spolaryzowana? Jeśli tak, to:
    - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w kolorystyce ubioru postaci kobiecych i męskich?
- ↪ Czy dodatki do ubioru używane przez postaci kobiece i postaci męskie są od siebie różne? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w dodatkach do ubioru postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↪ Jak mocno uwidaczniają się te różnice?
  - ↪ Które dodatki do ubioru postaci wykazują spolaryzowanie, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy stroje używane przez postaci kobiece i postaci męskie na szczególne okazje są od siebie różne? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w strojach używanych przez postaci kobiece i postaci męskie na szczególne okazje?
  - ↪ Jak mocno uwidaczniają się te różnice?
  - ↪ Które elementy strojów używanych przez postaci na szczególne okazje wykazują spolaryzowanie, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone aspekty sposobu ubierania się postaci kobiecych i postaci męskich są faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

- ↪ Czy określone elementy garderoby noszone przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to elementy garderoby?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone elementy garderoby noszone przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to elementy garderoby?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określona kolorystyka ubrań postaci męskich jest faworyzowana i/lub przedstawiany w kontekstach, które ją faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jaka to kolorystyka?
  - ↪ W jaki sposób jest faworyzowana i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określona kolorystyka ubrań noszonych przez postaci kobiece jest deprecjonowana i/lub przedstawiany w kontekstach o charakterze deprecjonującym?
  - ↪ Jaka to kolorystyka?
  - ↪ W jaki sposób jest deprecjonowana i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone dodatki do ubioru używane przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to dodatki?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone dodatki do ubioru używane przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to dodatki?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane?
  - ↪ Jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

- ↪ Czy określone stroje (lub jego elementy) noszone przez postaci męskie na specjalne okazje są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to stroje lub elementy strojów?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone stroje (lub jego elementy) noszone przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to stroje lub elementy strojów?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w sposobie ubierania się postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↪ Czy występowanie różnic w garderobie postaci kobiecych i postaci męskich jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w kolorystyce ubioru postaci kobiecych i postaci męskich jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w dodatkach do ubioru noszonych przez postaci kobiece i postaci męskie jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w strojach tematycznych noszonych przez postaci kobiece i postaci męskie jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Podkategoria:

- ⇒ fryzury
  - fryzury postaci kobiecych
    - uczesanie, ułożenie, ścięcie
    - ozdoby włosów
  - fryzury postaci męskich
    - uczesanie, ułożenie, ścięcie
    - ozdoby włosów

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☉ polaryzacja rodzajów
- ☉ androcentryzm
- ☉ esencjalizm biologiczny

Pytania:

W jaki sposób prezentowane są fryzury postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↪ Czy w sposobie uczesania, ścięcia lub ułożenia włosów postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w sposobie uczesania, ścięcia lub ułożenia włosów postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie uczesania, ścięcia lub ułożenia włosów postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↪ Które sposoby uczesania, ścięcia lub ułożenia włosów postaci są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy ozdoby włosów postaci kobiecych i postaci męskich są od siebie różne? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w ozdobach włosów postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↪ Jak mocno uwidaczniają się te różnice?

- ↳ Które aspekty ozdób włosów postaci wykazują spolaryzowanie, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone aspekty sposobu uczesania, ścięcia lub ułożenia włosów postaci kobiecych i postaci męskich są faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

- ↳ Czy określone sposoby uczesania, ścięcia lub ułożenia włosów postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:

- ↳ Jakie to aspekty?

- ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

- ↳ Czy określone sposoby uczesania, ścięcia lub ułożenia włosów postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:

- ↳ Jakie to aspekty?

- ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

- ↳ Czy określone ozdoby włosów używane przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:

- ↳ Jakie to dodatki?

- ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

- ↳ Czy określone ozdoby włosów u używane przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:

- ↳ Jakie to dodatki?

- ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice we fryzurach postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↳ Czy występowanie różnic w sposobie uczesania, ścięcia lub ułożenia włosów przez postaci kobiece i postaci męskie jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisywanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

- ↳ Czy występowanie różnic w używanych przez postaci kobiece i postaci męskie ozdobach włosów jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisywanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Tabela 8. Projekt narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie etopei postaci kobiecych i męskich (opracowanie własne)

Główna kategoria analizy:

ETOPEJA

Kategoria analizy:

OBSERWOWALNE PRZEJAWY ŻYCIA WEWNĘTRZNEGO POSTACI

Podkategoria:

- ⇒ mimika wyrażająca stany emocjonalne
- mimika wyrażająca stany emocjonalne postaci kobiecych
- mimika wyrażająca emocje pozytywne
- mimika wyrażająca emocje negatywne
- mimika wyrażająca stany emocjonalne postaci męskich
- mimika wyrażająca emocje pozytywne
- mimika wyrażająca emocje negatywne

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☞ polaryzacja rodzajów
- ☞ androcentryzm
- ☞ esencjalizm biologiczny

W jaki sposób prezentowana jest mimika postaci kobiecych i męskich wyrażająca ich stany emocjonalne?

- ☞ Czy w sposobie prezentowania mimiki postaci kobiecych i postaci męskich wyrażającej ich pozytywne stany emocjonalne występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ☞ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania mimiki postaci kobiecych i postaci męskich wyrażającej ich pozytywne stany emocjonalne?
  - ☞ Czy postaci są spolaryzowane w aspekcie mimiki wyrażającej ich pozytywne stany emocjonalne? Jeśli tak, to:
- ☞ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania postaci kobiecych i męskich w aspekcie mimiki wyrażającej ich pozytywne stany emocjonalne?
- ☞ Czy w sposobie prezentowania mimiki postaci kobiecych i postaci męskich wyrażającej ich negatywne stany emocjonalne występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ☞ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania mimiki postaci kobiecych i postaci męskich wyrażającej ich negatywne stany emocjonalne?
  - ☞ Czy postaci są spolaryzowane w aspekcie mimiki wyrażającej ich negatywne stany emocjonalne? Jeśli tak, to:
  - ☞ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania postaci kobiecych i męskich w aspekcie mimiki wyrażającej ich negatywne stany emocjonalne?

Czy określony rodzaj mimiki postaci kobiecych i postaci męskich wyrażającej ich stany emocjonalne jest faworyzowany bądź deprecjonowany? Jeśli tak, to:

- ☞ Czy określone rodzaje mimiki wyrażającej pozytywne stany emocjonalne postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ☞ Jakie to rodzaje mimiki?
  - ☞ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ☞ Czy określone rodzaje mimiki wyrażające negatywne stany emocjonalne postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ☞ Jakie to rodzaje mimiki?
  - ☞ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

- ↳ Czy określone rodzaje mimiki wyrażającej pozytywne stany emocjonalne postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach deprecjonujących? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to rodzaje mimiki?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↳ Czy określone rodzaje mimiki wyrażające negatywne stany emocjonalne postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach deprecjonujących? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to rodzaje mimiki?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w mimice wyrażającej stany emocjonalne postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↳ Czy występowanie różnic w mimice postaci kobiecych i postaci męskich wyrażającej pozytywne stany emocjonalne jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy występowanie różnic w mimice postaci kobiecych i postaci męskich wyrażającej negatywne stany emocjonalne jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

⇒ Postawy ciała wyrażająca stany emocjonalne

- postawy ciała wyrażająca stany emocjonalne postaci kobiecych
  - postawy ciała wyrażające emocje pozytywne
  - postawy ciała wyrażające emocje negatywne
- postawy ciała wyrażająca stany emocjonalne postaci męskich
  - postawy ciała wyrażające emocje pozytywne
  - postawy ciała wyrażające emocje negatywne

W jaki sposób prezentowane są postawy ciała postaci kobiecych i męskich wyrażające ich stany emocjonalne?

- ↳ Czy w sposobie prezentowania postaw ciała postaci kobiecych i postaci męskich wyrażających ich pozytywne stany emocjonalne występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania postaw ciała postaci kobiecych i męskich wyrażających ich pozytywne stany emocjonalne?
  - ↳ Czy postaci są spolaryzowane w aspekcie postaw ciała wyrażających ich pozytywne stany emocjonalne? Jeśli tak, to:
    - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania postaci kobiecych i męskich w aspekcie postaw ciała wyrażających ich pozytywne stany emocjonalne?
- ↳ Czy w sposobie prezentowania postaw ciała postaci kobiecych i postaci męskich wyrażających ich negatywne stany emocjonalne występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w sposobie prezentowania postaw ciała postaci kobiecych i męskich wyrażających ich stany negatywne?
  - ↳ Czy postaci są spolaryzowane w aspekcie postaw ciała wyrażających ich negatywne stany emocjonalne? Jeśli tak, to:
    - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobie prezentowania postaci kobiecych i męskich w aspekcie postaw ciała wyrażających ich negatywne stany emocjonalne?

Czy określone postawy ciała postaci kobiecych i postaci męskich wyrażające ich stany emocjonalne są faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

- ↪ Czy określone postawy ciała wyrażające pozytywne stany emocjonalne postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to postawy ciała?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone postawy ciała wyrażające negatywne stany emocjonalne postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to postawy ciała?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone postawy ciała wyrażające pozytywne stany emocjonalne postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach deprecjonujących? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to postawy ciała?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone postawy ciała wyrażające negatywne stany emocjonalne postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach deprecjonujących? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to postawy ciała?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w postawach ciała wyrażających stany emocjonalne postaci kobiecych i męskich?

- ↪ Czy występowanie różnic w postawach ciała postaci kobiecych i postaci męskich wyrażających pozytywne stany emocjonalne jest uzasadnione poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w postawach ciała postaci kobiecych i postaci męskich wyrażającej negatywne stany emocjonalne jest uzasadnione poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Kategoria analizy:

CECHY POSTACI w RELACJI WŁASNEJ i INNYCH

Podkategoria:

⇒ cechy charakteru postaci w relacji własnej

- cechy charakteru w relacji własnej postaci kobiecych
  - pozytywne cechy charakteru w relacji własnej postaci kobiecych
  - negatywne cechy charakteru w relacji własnej postaci kobiecych
- cechy charakteru w relacji własnej postaci męskich
  - pozytywne cechy charakteru w relacji własnej postaci męskich
  - negatywne cechy charakteru w relacji własnej postaci męskich

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☉ polaryzacja rodzajów
- ☉ androcentryzm
- ☉ esencjalizm biologiczny

Pytania:

Jakie są cechy charakteru postaci kobiecych i męskich w ich relacji własnej?

- ↪ Czy w relacji własnej o pozytywnych cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:

- ↳ Czym charakteryzują się różnice w relacji postaci kobiecych i postaci męskich o swoich pozytywnych cechach charakteru?
- ↳ Jak mocno uwidaczniają się różnice w relacji postaci kobiecych i postaci męskich o swoich pozytywnych cechach charakteru?
- ↳ Które aspekty relacji o swoich pozytywnych cechach charakteru postaci są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↳ Czy w relacji własnej o negatywnych cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w relacji postaci kobiecych i postaci męskich o swoich negatywnych cechach charakteru?
  - ↳ Jak mocno uwidaczniają się różnice w relacji postaci kobiecych i postaci męskich o swoich negatywnych cechach charakteru?
  - ↳ Które aspekty relacji o swoich negatywnych cechach charakteru postaci są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone cechy postaci kobiecych i postaci męskich są w relacji własnej faworyzowane bądź deprecjonowane?

- ↳ Czy określone cechy własne postaci męskich są w ich relacjach faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to cechy?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy określone cechy własne postaci kobiecych są w ich relacjach deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym?
  - ↳ Jakie to cechy?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w relacjach o swoich cechach charakteru postaci kobiecych i męskich?

- ↳ Czy występowanie różnic w relacjach o własnych cechach pozytywnych postaci kobiecych i postaci męskich jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy występowanie różnic w relacjach o własnych cechach negatywnych postaci kobiecych i postaci męskich jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Podkategoria:

- ⇒ cechy charakteru postaci w relacji innych
  - cechy charakteru postaci kobiecych relacji innych
  - pozytywne cechy charakteru postaci kobiecych w relacji innych
  - negatywne cechy charakteru postaci kobiecych w relacji innych
  - cechy charakteru w postaci męskich relacji innych
  - pozytywne cechy charakteru postaci męskich w relacji innych
  - negatywne cechy charakteru postaci męskich w relacji innych

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ⊖ polaryzacja rodzajów
- ⊖ androcentryzm
- ⊖ esencjalizm biologiczny



### Pytania:

Jakie są cechy charakteru postaci kobiecych i postaci męskich w relacjach innych postaci?

- ↳ Czy w relacjach o pozytywnych cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w relacjach o pozytywnych cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↳ Jak mocno uwidaczniają się różnice w relacjach o pozytywnych cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↳ Które aspekty relacji o pozytywnych cechach charakteru postaci są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↳ Czy w relacjach o negatywnych cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w relacjach o negatywnych cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↳ Jak mocno uwidaczniają się różnice w relacjach o negatywnych cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich?
  - ↳ Które aspekty relacji o negatywnych cechach charakteru postaci są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone cechy postaci kobiecych i postaci męskich są w relacjach innych postaci faworyzowane bądź deprecjonowane?

- ↳ Czy określone cechy postaci męskich są w relacjach innych postaci faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to cechy?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy określone cechy postaci kobiecych są w relacjach innych postaci deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym?
  - ↳ Jakie to cechy?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w relacjach o cechach charakteru postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↳ Czy różnice w relacjach o cechach pozytywnych postaci kobiecych i postaci męskich są uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy różnice w relacjach o cechach negatywnych postaci kobiecych i postaci męskich są uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

### Kategoria analizy:

#### AKTYWNOŚCI PODEJMOWANE PRZEZ POSTACI

##### Podkategoria:

- ⇒ aktywności zawodowe
  - aktywności zawodowe postaci kobiecych
  - aktywności zawodowe postaci męskich

##### Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☞ polaryzacja rodzajów
- ☞ androcentryzm
- ☞ esencjalizm biologiczny

#### Pytania:

Jakie aktywności zawodowe podejmowane są przez postaci kobiece i postaci męskie?

- ↳ Czy aktywności zawodowe podejmowane przez postaci kobiece i postaci męskie różnią się?
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w aktywnościach zawodowych podejmowanych przez postaci kobiece i męskie?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w aktywnościach zawodowych podejmowanych przez postaci kobiece i męskie?
  - ↳ Które aspekty aktywności zawodowych podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone aktywności zawodowe podejmowane przez postaci kobiece i postaci męskie są faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

- ↳ Czy określone aktywności zawodowe podejmowane przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to aktywności zawodowe?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy określone aktywności zawodowe podejmowane przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to aktywności zawodowe?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają różnice w aktywnościach zawodowych podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie?

- ↳ Czy występowanie różnic w aktywnościach podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

#### Podkategoria:

- ⇒ posiadane przedmioty i aktywności podejmowane indywidualnie
- posiadane przedmioty i aktywności podejmowane przez postaci kobiece indywidualnie
  - związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
  - związane z nauką i edukacją
  - związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
- posiadane przedmioty związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- posiadane przedmioty związane z nauką i edukacją
- posiadane przedmioty związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
- posiadane przedmioty i aktywności podejmowane przez postaci męskie indywidualnie
  - związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
  - związane z nauką i edukacją
  - związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
- posiadane przedmioty związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- posiadane przedmioty związane z nauką i edukacją
- posiadane przedmioty związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☉ polaryzacja rodzajów
- ☉ androcentryzm
- ☉ esencjalizm biologiczny

#### Pytania:

Jakie aktywności indywidualne podejmowane są przez postaci kobiece i postaci męskie oraz jakie przedmioty związane z tymi aktywnościami są przez nie posiadane?

- ↪ Czy w sposobach spędzania czasu wolnego przez postaci kobiece i postaci męskich, ich zabawach i posiadanych hobby występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w sposobach spędzania czasu wolnego przez postaci kobiece i męskich, ich zabawach i posiadanych hobby?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w sposobach spędzania czasu wolnego przez postaci kobiece i męskie, ich zabawach i posiadanych hobby?
  - ↪ Które aspekty spędzania wolnego czasu przez postaci, ich zabaw i posiadanych hobby są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
  
- ↪ Czy w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach indywidualnych związanych z nauką i edukacją występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach indywidualnych związanych z nauką i edukacją?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach indywidualnych związanych z nauką i edukacją?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywności indywidualnych związanych z nauką i edukacją są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
  
- ↪ Czy w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach indywidualnych związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach indywidualnych związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach indywidualnych związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywności indywidualnych związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
  
- ↪ Czy posiadane przez postaci kobiece i postaci męskie przedmioty związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu są od siebie różne? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w posiadanych przez postaci kobiece i postaci męskie przedmiotach związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu?
  - ↪ Jak mocno uwidaczniają się te różnice?
  - ↪ Posiadanie jakich przedmiotów związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu jest spolaryzowane, a posiadanie jakich nie jest spolaryzowane?
  
- ↪ Czy posiadane przez postaci kobiece i postaci męskie przedmioty związane z nauką i edukacją są od siebie różne? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w posiadanych przez postaci kobiece i postaci męskie przedmiotach związanych z nauką i edukacją?
  - ↪ Jak mocno uwidaczniają się te różnice?
  - ↪ Posiadanie jakich przedmiotów związanych z nauką i edukacją jest spolaryzowane, a posiadanie jakich nie jest spolaryzowane?
  
- ↪ Czy posiadane przez postaci kobiece i postaci męskie przedmioty związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem są od siebie różne? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w posiadanych przez postaci kobiece i postaci męskie przedmiotach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↪ Jak mocno uwidaczniają się te różnice?
  - ↪ Posiadanie jakich przedmiotów związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest spolaryzowane, a posiadanie jakich nie jest spolaryzowane?

Czy aktywności podejmowane przez postaci kobiece i postaci męskie indywidualnie oraz posiadanie przez nie określonych przedmiotów jest faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

↳ Czy określone sposoby spędzania czasu wolnego przez postaci męskie, ich zabawy i posiadane hobby są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to sposoby?

↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

↳ Czy określone sposoby spędzania czasu wolnego przez postaci kobiece, ich zabawy i posiadane hobby są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to aspekty?

↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

↳ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane indywidualnie przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to aktywności?

↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

↳ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane indywidualnie przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to aktywności?

↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

↳ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane indywidualnie przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to aktywności?

↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

↳ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane indywidualnie przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to aktywności?

↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

↳ Czy posiadanie przez postaci męskie określonych przedmiotów związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu jest faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to przedmioty?

↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

↳ Czy posiadanie przez postaci kobiece określonych przedmiotów związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu jest deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to przedmioty?

↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

↳ Czy posiadanie przez postaci męskie określonych przedmiotów związanych z nauką i edukacją jest faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to przedmioty?

↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

- ↳ Czy posiadanie przez postaci kobiece określonych przedmiotów związanych nauką i edukacją jest deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to przedmioty?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↳ Czy posiadanie przez postaci męskie określonych przedmiotów związanych z związanymi z ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to przedmioty?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy posiadanie przez postaci kobiece określonych przedmiotów związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to przedmioty?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w aktywnościach podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie indywidualnie oraz w posiadaniu przez nie zróżnicowanych przedmiotów

- ↳ Czy występowanie różnic w sposobach spędzania czasu wolnego przez postaci kobiece i postaci męskie, ich zabawach i hobby jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i męskie aktywnościach indywidualnych związanych z nauką i edukacją jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i męskie aktywnościach indywidualnych związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy występowanie różnic w posiadanych przez postaci kobiece i postaci męskie przedmiotach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy występowanie różnic w posiadanych przez postaci kobiece i postaci męskie przedmiotach związanych z nauką i edukacją jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↳ Czy występowanie różnic w posiadanych przez postaci kobiece i postaci męskie przedmiotach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Podkategoria:

- ⇒ działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci występujących w podręczniku
- działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych
- działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci męskich

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☉ polaryzacja rodzajów
- ☉ androcentryzm
- ☉ esencjalizm biologiczny

#### Pytania:

Jakie działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych i postaci męskich prezentowane są w podręczniku?

- ↳ Czy działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych i postaci męskich prezentowanych w podręczniku różnią się?
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w działaniach i aktywnościach historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych i postaciach męskich prezentowanych w podręczniku?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w działaniach i aktywnościach historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych i męskich prezentowanych w podręczniku?
  - ↳ Które aspekty działań i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych i postaci męskich są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych i postaci męskich są faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

- ↳ Czy określone działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to działania i aktywności?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy określone działania i aktywności historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to działania i aktywności?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają różnice w działaniach i aktywnościach historycznych lub realnie żyjących postaci kobiecych i postaci męskich?

- ↳ Czy występowanie różnic w działaniach i aktywnościach podejmowanych przez historyczne lub realnie żyjące postaci kobiece i postaci męskie jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

#### Podkategoria:

- działania i aktywności postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych
- działania i aktywności kobiecych postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych
- działania i aktywności męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☞ polaryzacja rodzajów
- ☞ androcentryzm
- ☞ esencjalizm biologiczny

#### Pytania:

Jakie działania i aktywności kobiecych oraz męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych prezentowane są w podręczniku?

- ↳ Czy działania i aktywności prezentowanych w podręczniku kobiecych oraz męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych różnią się?
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w prezentowanych w podręczniku działaniach i aktywnościach kobiecych oraz męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych?

- ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w prezentowanych w podręczniku działaniach i aktywnościach kobiecych oraz męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych?
- ↳ Które aspekty prezentowanych w podręczniku działań i aktywności kobiecych oraz męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone działania i aktywności prezentowanych w podręczniku kobiecych oraz męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł są faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

- ↳ Czy określone działania i aktywności prezentowanych w podręczniku męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to działania i aktywności?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy określone działania i aktywności prezentowanych w podręczniku kobiecych postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to działania i aktywności?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają różnice w działaniach i aktywnościach prezentowanych w podręczniku kobiecych oraz męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł?

- ↳ Czy występowanie różnic w działaniach i aktywnościach prezentowanych w podręczniku kobiecych oraz męskich postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Tabela 9. Projekt narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie relacji rodzajowych między postaciami kobiecymi a męskimi (opracowanie własne)

Główna kategoria analizy:

RELACJE RODZAJOWE MIĘDZY POSTACIAMI

Kategoria analizy:

AKTYWNOŚCI PODEJMOWANE WSPÓLNIE z INNYMI

Podkategoria:

⇒ działania i aktywności podejmowane w grupie rówieśniczej

- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci kobiece w grupach jedнопłciowych
- działania pomocowe
- aktywności związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- aktywności związane z nauką i edukacją
- aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci męskie w grupach jedнопłciowych
- działania pomocowe
- aktywności związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- aktywności związane z nauką i edukacją
- aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci kobiece i męskie w grupach mieszanych płciowo
- działania pomocowe
- aktywności związane z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu
- aktywności związane z nauką i edukacją
- aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☉ polaryzacja rodzajów
- ☉ androcentryzm
- ☉ esencjalizm biologiczny

Pytania:

Jakie działania i aktywności podejmowane są przez postaci kobiece i postaci męskie wspólnie z innymi rówieśniczkami inikami?

- ☞ Czy w podejmowanych w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ☞ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym?
  - ☞ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym?
  - ☞ Które aspekty podejmowanych w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie działań o charakterze pomocowym są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ☞ Czy w podejmowanych w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu występują różnice? Jeśli tak, to:



- ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywności związanych z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy w podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją występują różnice? Jeśli tak, to:
    - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją?
    - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją?
    - ↪ Które aspekty podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywności związanych z nauką i edukacją są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy w podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem występują różnice? Jeśli tak, to:
    - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
    - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
    - ↪ Które aspekty podejmowanych w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym występują różnice? Jeśli tak, to:
    - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym?
    - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym?
    - ↪ Które aspekty podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie działań o charakterze pomocowym są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu występują różnice? Jeśli tak, to:
    - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu?
    - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu?

- ↳ Które aspekty podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywności związanych z hobby, zabawą, spędzaniem wolnego czasu są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↳ Czy w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją?
  - ↳ Które aspekty podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywności związanych z nauką i edukacją są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↳ Czy w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↳ Które aspekty podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece i postaci męskie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone działania i aktywności podejmowane przez postaci kobiece i postaci męskie wspólnie z innymi rówieśniczkami\_nikami są faworyzowane bądź deprecjonowane? Jeśli tak, to:

- ↳ Czy określone działania o charakterze pomocowym podejmowane w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to działania?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy określone działania o charakterze pomocowym podejmowane w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to działania?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↳ Czy określone aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu podejmowane w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to aktywności?
  - ↳ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↳ Czy określone aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu podejmowane w jedнопłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↳ Jakie to aktywności?
  - ↳ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

- ↪ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane w jednopłciowych grupach rówieśniczych przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone działania o charakterze pomocowym podejmowane w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to działania?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone działania o charakterze pomocowym podejmowane w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to działania?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu podejmowane w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu podejmowane w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?

- ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych przez postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w działaniach i aktywnościach podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w grupach rówieśniczych?

- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w jednopłciowych grupach rówieśniczych działaniach o charakterze pomocowym jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w jednopłciowych grupach rówieśniczych aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w jednopłciowych grupach rówieśniczych aktywnościach związanych z nauką i edukacją jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w jednopłciowych grupach rówieśniczych aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych działaniach o charakterze pomocowym jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych aktywnościach związanych z nauką i edukacją jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych aktywnościach ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Podkategoria:

- ⇒ działania i aktywności podejmowane w rodzinie
- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci żeńskie
  - działania pomocowe
  - aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu
  - aktywności związane z nauką i edukacją
  - aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
  - działania na rzecz gospodarstwa domowego
- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci męskie
  - działania pomocowe
  - aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu
  - aktywności związane z nauką i edukacją
  - aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
  - działania na rzecz gospodarstwa domowego
- działania i aktywności podejmowane wspólnie przez postaci żeńskie i męskie
  - działania pomocowe
  - aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu
  - aktywności związane z nauką i edukacją
  - aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem
  - działania na rzecz gospodarstwa domowego

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ↳ polaryzacja rodzajów
- ↳ androcentryzm
- ↳ esencjalizm biologiczny

Pytania:

Jakie działania i aktywności podejmowane są przez postaci kobiece i postaci męskie wspólnie z innymi członkiniami\_ami rodziny?

- ↳ Czy w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci męskie oraz wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece działaniach o charakterze pomocowym występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym?
  - ↳ Które aspekty podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działań o charakterze pomocowym są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↳ Czy w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↳ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu?
  - ↳ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu?
  - ↳ Które aspekty podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

- ↪ Czy w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywności związanych z nauką i edukacją są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
  
- ↪ Czy w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
  
- ↪ Czy w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działaniach na rzecz gospodarstwa domowego występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działaniach na rzecz gospodarstwa domowego?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działaniach na rzecz gospodarstwa domowego?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działań na rzecz gospodarstwa domowego są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
  
- ↪ Czy w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działaniach o charakterze pomocowym występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działaniach o charakterze pomocowym?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działaniach o charakterze pomocowym?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działań o charakterze pomocowym są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
  
- ↪ Czy w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu?

- ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywności związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją występują różnice? Jeśli tak, to:
- ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywności związanych z nauką i edukacją są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem występują różnice? Jeśli tak, to:
- ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywności związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ↪ Czy w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działaniach na rzecz gospodarstwa domowego występują różnice? Jeśli tak, to:
- ↪ Czym charakteryzują się różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działaniach na rzecz gospodarstwa domowego?
  - ↪ Jak mocno zaznaczone są różnice w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działaniach na rzecz gospodarstwa domowego?
  - ↪ Które aspekty podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działań na rzecz gospodarstwa domowego są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- Czy w określonych działaniach podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece i męskie występują różnice? Jeśli tak, to:
- ↪ Czy określone działania o charakterze pomocowym podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
    - ↪ Jakie to działania?
    - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
  - ↪ Czy określone działania o charakterze pomocowym podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
    - ↪ Jakie to działania?
    - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
  - ↪ Czy określone aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
    - ↪ Jakie to aktywności?
    - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?

- ↪ Czy określone aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone działania na rzecz gospodarstwa domowego podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci męskie są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to działania?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone działania na rzecz gospodarstwa domowego podejmowane wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to działania?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone działania o charakterze pomocowym podejmowane przez postaci męskie razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to działania?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone działania o charakterze pomocowym podejmowane przez postaci kobiece razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to działania?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?



- ↪ Czy określone aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu podejmowane przez postaci męskie razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu podejmowane przez postaci kobiece razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane przez postaci męskie razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane z nauką i edukacją podejmowane przez postaci kobiece razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem podejmowane przez postaci męskie razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone aktywności związane ze sportem, i aktywnym wypoczynkiem podejmowane przez postaci kobiece razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to aktywności?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ↪ Czy określone działania na rzecz gospodarstwa domowego podejmowane przez postaci męskie razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to działania?
  - ↪ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ↪ Czy określone działania na rzecz gospodarstwa domowego podejmowane przez postaci kobiece razem ze spokrewnionymi postaciami kobiecymi są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym? Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to działania?
  - ↪ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w działaniach podejmowanych przez spokrewnione postaci kobiece i męskie?

- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działaniach o charakterze pomocowym jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych wspólnie przez spokrewnione postaci kobiece oraz wspólnie przez spokrewnione postaci męskie działaniach na rzecz gospodarstwa domowego jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działaniach o charakterze pomocowym jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych z nauką i edukacją jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie aktywnościach związanych ze sportem i aktywnym wypoczynkiem jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ↪ Czy występowanie różnic w podejmowanych razem przez spokrewnione postaci kobiece i męskie działaniach na rzecz gospodarstwa domowego jest uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Kategoria analizy:

OPINIE o RELACJACH MIĘDZY POSTACIAMI

Podkategoria:

⇒ Cechy relacji w opinii postaci

- cechy relacji z postaciami kobiecymi w opiniach innych postaci
- cechy relacji z postaciami kobiecymi w opiniach postaci kobiecych
- cechy relacji z postaciami kobiecymi w opiniach postaci męskich
- cechy relacji z postaciami męskimi w opiniach innych postaci
- cechy relacji z postaciami męskimi w opiniach postaci kobiecych
- cechy relacji z postaciami męskimi w opiniach postaci męskich

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☉ polaryzacja rodzajów
- ☉ androcentryzm
- ☉ esencjalizm biologiczny

Pytania:

Jakie są cechy relacji postaci kobiecych i męskich w opinii innych postaci?

- ☞ Czy w opiniach postaci kobiecych o relacjach z postaciami kobiecymi i postaciami męskimi występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ☞ Czym charakteryzują się różnice w opiniach postaci kobiecych o relacjach z postaciami kobiecymi i postaciami męskimi ?
  - ☞ Jak mocno uwidaczniają się różnice w opiniach postaci kobiecych o relacjach z postaciami kobiecymi i postaciami męskimi ?
  - ☞ Które z aspektów opinii postaci kobiecych o relacjach z postaciami kobiecymi i postaciami męskimi są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?
- ☞ Czy w opiniach postaci męskich o relacjach z postaciami kobiecymi i postaciami męskimi występują różnice? Jeśli tak, to:
  - ☞ Czym charakteryzują się różnice w opiniach postaci męskich o relacjach z postaciami kobiecymi i postaciami męskimi ?
  - ☞ Jak mocno uwidaczniają się różnice w opiniach postaci męskich o relacjach z postaciami kobiecymi i postaciami męskimi ?
  - ☞ Które z aspektów opinii postaci męskich o relacjach z postaciami kobiecymi i postaciami męskimi są spolaryzowane, a które nie wykazują znaczących różnic?

Czy określone cechy relacji z postaciami są w opiniach innych postaci faworyzowane bądź deprecjonowane?

- ☞ Czy określone cechy relacji z postaciami męskimi w opiniach postaci kobiecych są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ☞ Jakie to cechy?
  - ☞ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ☞ Czy określone cechy relacji z postaciami kobiecymi w opiniach innych postaci kobiecych są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym?
  - ☞ Jakie to cechy?
  - ☞ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?
- ☞ Czy określone cechy relacji z postaciami męskimi w opiniach innych postaci męskich są faworyzowane i/lub przedstawiane w kontekstach, które je faworyzują? Jeśli tak, to:
  - ☞ Jakie to cechy?
  - ☞ W jaki sposób są faworyzowane i/lub jakie konteksty mają charakter faworyzujący?
- ☞ Czy określone cechy relacji z postaciami kobiecymi w opinii postaci męskich są deprecjonowane i/lub przedstawiane w kontekstach o charakterze deprecjonującym?
  - ☞ Jakie to cechy?
  - ☞ W jaki sposób są deprecjonowane i/lub jakie konteksty mają charakter deprecjonujący?

Z czego wynikają występujące różnice w opiniach o relacjach z postaciami kobiecymi i męskimi?

- ☞ Czy różnice w opiniach o relacjach z postaciami kobiecymi są uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?
- ☞ Czy różnice w opiniach o relacjach z postaciami męskimi są uzasadniane poprzez odwoływanie się do istnienia określonych cech przypisanych kobietom i mężczyznom, które wynikają z ich biologii i/lub czy uzasadnienie takie wynika z kontekstu?

Tabela 10.: Projekt narzędzia do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości w aspekcie relacji rodzajowych w aspekcie językowym (opracowanie własne)

Główna kategoria analizy:

RELACJE RODZAJOWE MIĘDZY KOBIECOŚCIĄ a MĘSKOŚCIĄ w PŁASZCZYŹNIE LEKSYKALNEJ i GRAMATYCZNEJ

Kategoria analizy:

RELACJE RODZAJOWE MIĘDZY SŁOWAMI i WARTOŚCIOWANIE ZNACZENIA SŁÓW ZE WZGLĘDU NA RODZAJ

- ⇒ Symetryczność rodzajowa w relacji między wyrazami vs. asymetrie rodzajowe w postaci nadrzędności znaczeniowej bądź relacyjnej i luk leksykalnych
- symetryczność rodzajowa w postaci równorzędności znaczeniowej i relacyjnej
    - określenia przezroczyste rodzajowo
    - określenia uwzględniające równorzędnie rodzaj żeńsko- i męskoosobowy
  - asymetrie rodzajowe w postaci nadrzędności znaczeniowej
    - rzeczowniki męskoosobowe w znaczeniu poszerzonym (ogólnym – gatunkowym) – (*rzeczowniki rodzaju męskiego oznaczają mężczyzn i posiadają znaczenie ogólne, czyli gatunkowe*)
    - rzeczowniki żeńskoosobowe w znaczeniu zawężonym (w referencji szczegółowej, dotyczącej tylko kobiet)
  - asymetrie rodzajowe w postaci nadrzędności relacyjnej
    - męskocentryczne klisze – wyrazy męskoosobowe przed żeńskoosobowymi w parach nazw
    - męskocentryczne klisze – wyrazy męskoosobowe przed żeńskoosobowymi we frazeologii i przysłowia
    - luki leksykalne o charakterze socjolingwistycznym
    - luki leksykalne o charakterze morfologicznym
    - luki leksykalne o charakterze fonetyczno-morfologicznym

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☞ androcentryzm

Pytania:

Czym charakteryzuje się leksyka odnosząca się do kobiecości i męskości oraz relację między określonymi rodzajowo słowami używanymi w tekście podręcznika?

- ☞ Czy w tekście podręcznika występują określenia przezroczyste rodzajowo? (*np. rodzice, osoby*) Jeśli tak, to:
  - ☞ Jakie to określenia i w jakich sytuacjach występują?
- ☞ Czy w tekście podręcznika występują określenia uwzględniające równorzędnie rodzaj żeńsko- i męskoosobowy? (*np. koleżanki i koledzy, uczennice i uczniowie*) Jeśli tak, to:
  - ☞ Jakie to określenia i w jakim kontekście występują?
- ☞ Czy w tekście podręcznika występują rzeczowniki męskoosobowe w znaczeniu ogólnym (gatunkowym)? Jeśli tak, to:
  - ☞ Jakie to rzeczowniki i w jakim kontekście występują?
  - ☞ Czy w tekście podręcznika występują rzeczowniki żeńskoosobowe w referencji szczegółowej? Jeśli tak, to:
    - ☞ Jakie to rzeczowniki i w jakim kontekście występują?

- ↪ Czy w tekście podręcznika występują tak zwane męskocentryczne klisze, a więc pary wyrazów, związki frazeologiczne i przysłowia, w których rzeczowniki męskoosobowe występują przed żeńskoosobowymi?
  - ↪ Czy w tekście podręcznika występują pary nazw, w których nazwa określająca mężczyznę występuje przed nazwą określającą kobietę? (*np. obywatele i obywatelki, bracia i siostry*) Jeśli tak, to:
    - ↪ Jakie to nazwy i w jakim kontekście występują?
- ↪ Czy w tekście podręcznika występują pary nazw własnych, w których nazwa określająca mężczyznę występuje przed nazwą określającą kobietę? (*np. Adam i Ewa*) Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to nazwy własne i w jakim kontekście występują?
- ↪ Czy w tekście podręcznika występują tytuły utworów złożone z par nazw, w których nazwa określająca mężczyznę występuje przed nazwą określającą kobietę? (*np. Jaś i Małgosia*) Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to tytuły i w jakim kontekście występują?
- ↪ Czy w tekście podręcznika występują związki frazeologiczne, w których nazwa określająca mężczyznę występuje przed nazwą określającą kobietę? (*np. dziada z babą brakuje*) Jeśli tak, to:
  - ↪ Jakie to związki frazeologiczne i w jakim kontekście występują?
- ↪ Czy w tekście podręcznika globalnie występują asymetrie rodzajowe w postaci luk leksykalnych?
  - ↪ Czy w tekście podręcznika występują luki leksykalna o charakterze socjolingwistycznym? (*np. brak żeńskiego określenia zawodu, gdy nie jest on wykonywany przez kobiety bądź gdy brak żeńskiej wersji zawodu o wysokim prestiżu*)
  - ↪ Czy w tekście podręcznika występują luki leksykalne o charakterze morfologicznym? (*np. gdy przyrostek służący do stworzenia formy żeńskiej służy też do określenia przedmiotu*)
  - ↪ Czy w tekście podręcznika występują luki leksykalne o charakterze fonetyczno-morfologicznym? (*gdy odpowiedniki żeńskie są trudne do wymówienia*)
- ↪ Jak często w relacji między wyrazami używanymi w tekście podręcznika występuje symetryczność rodzajowa w porównaniu do asymetrii rodzajowych w postaci nadrzędności znaczeniowej i/lub relacyjnej oraz luk leksykalnych?

⇒ Wartościowanie znaczenia słów

- wartościowanie znaczenia słów niezależne od rodzaju
- wartościowane znaczenia słów zależne od rodzaju
  - pozytywnie nacechowane określenia i frazeologizmy pochodzących od słów odnoszących się do męskości
  - pejoratywnie nacechowane określenia i frazeologizmy pochodzące od słów odnoszących się do kobiecości

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

➡ androcentryzm

Czym charakteryzuje się pozytywne bądź negatywne wartościowanie wyrazów używanych w tekście podręcznika?

- ↪ Czy w tekście podręcznika występują sytuację, w których znaczenie słów zależy od ich rodzaju? Jeśli tak, to:
  - ↪ W jaki sposób w tekście podręcznika wartościowane jest w sposób pozytywny bądź negatywny znaczenie słów odnoszących się do kobiecości i męskości?
    - ↪ Czy pozytywne wartościowanie znaczenia uwidacznia się poprzez użycie nacechowanych pozytywnie określeń i frazeologizmów pochodzących od słów odnoszących się do męskości?

- ↳ Czy negatywne wartościowanie znaczenia uwidacznia się poprzez użycie pejoratywnie nacechowanych określeń i frazeologizmów pochodzących od słów odnoszących się do kobiecości?
- ↳ Jak często w tekście podręcznika występuje pozytywne wartościowanie słów odnoszących się do męskości?
- ↳ Jak często w tekście podręcznika występuje negatywne wartościowanie słów odnoszących się do kobiecości?

Kategoria analizy:

RODZAJ a SYSTEM GRAMATYCZNY

Podkategoria:

⇒ Symetryczność rodzajowa wobec asymetrii rodzajowych w systemie gramatycznym

- konstrukcje gramatyczne rodzajowo symetryczne
- asymetrie rodzajowe w konstrukcjach gramatycznych – rodzajowe związki zgody

Pryzmaty oceny w kontekście sprawiedliwości rodzajowej:

- ☉ androcentryzm

Pytania:

Czym charakteryzują się używane w podręczniku konstrukcje gramatyczne zdań odnoszących się do kobiet i mężczyzn?

↳ Czy używane w podręczniku konstrukcje gramatyczne są symetryczne lub neutralne rodzajowo?

Jeśli tak:

↳ Jakie to konstrukcje i co wynika z ich kontekstu?

↳ Czy w tekście występują rodzajowe związki zgody (zdania, w których obok podmiotu będącego żeńskim rzeczownikiem osobowym, występuje nieosobowy rzeczownik w rodzaju męskim, nadający orzeczeniu formę męską, nawet jeśli rzeczownik ten jest nazwą zwierzęcia lub przedmiotu)? Jeśli tak, to:

↳ Jakie to zdania i co wynika z ich kontekstu?

### 5.3. W stronę sprawiedliwego rodzajowo podręcznika edukacji wczesnoszkolnej – zalecenia dla autorek\_rów i recenzetek\_tów

Praca nad sprawiedliwym rodzajowo podręcznikiem edukacji wczesnoszkolnej to zadanie, w które powinny\_ni angażować się wszystkie\_cy, którym bliska jest idea sprawiedliwej i równościowej edukacji. Szczególną jednak rolę w tym procesie odgrywają autorki i autorzy podręczników, a także recenzentki i recenzenci, które\_rzy decydują o ich dopuszczeniu do użytku szkolnego. niesprawiedliwe rodzajowo elementy wizerunków kobiecości i męskości mogą występować w mniejszym bądź większym stopniu w każdym podręczniku. Także w badanych przeze mnie książkach szkolnych zauważalne są różnice w prezentowanych wizerunkach, które w zależności od serii podręczników wykazują odmienną wrażliwość na kwestie sprawiedliwości rodzajowej. W świetle wiedzy o drodze, jaką musi przejść podręcznik, aby na jej końcu dotarł on do nauczycielek\_li wczesnej edukacji i ich uczennic\_niów, oczywiste jest, że wpływ na ostateczny jego kształt mają przede wszystkim autorki\_rzy książek szkol-

nych i recenzentki\_ci, których opinie decydują o dopuszczeniu do użytku szkolnego. Wielość działań związanych z dostosowywaniem treści do podstaw programowych, które muszą zostać podjęte przez te osoby, powodować może nieprzykładanie należytej wagi do kwestii równości i sprawiedliwości rodzajowej zawartości podręczników. Zaprojektowane i przedstawione w poprzednim podrozdziale narzędzie do analizy książek szkolnych w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości może być pomocne w rozwiązaniu problemu niesprawiedliwych rodzajowo treści, ale jego zastosowanie wymaga zaangażowania i znacznego nakładu pracy osób, które zdecydują się korzystać z niego w procesie tworzenia i recenzowania książek szkolnych. Wobec tego uważam także za istotne, aby sformułować zalecenia, które bez konieczności wnikliwego badania podręcznikowych treści, pozwolą osobom zaangażowanym w ich tworzenie i recenzowanie, spojrzeć na książki szkolne przez pryzmat rodzajowy i uczynić je bardziej sprawiedliwymi w tym aspekcie. Prezentowane zalecenia odnoszą się do wszystkich wyodrębnionych przeze mnie elementów wizerunków kobiecości i męskości, na które nakładam pryzmaty rodzaju, a przede wszystkim polaryzację rodzajów i androcentryzm, stanowiące najistotniejszy problem niesprawiedliwych rodzajowo treści.

W aspekcie prozografii oraz etopei, a także relacji rodzajowych między bohaterkami a bohaterami należy przede wszystkim wystrzegać się polaryzacji postaci kobiecych i męskich w odniesieniu do wyodrębnionych przeze mnie kategorii, stanowiących elementy wizerunku kobiecości i męskości, a także unikać prezentowania ich w androcentryczny sposób, który faworyzuje postaci męskie i/lub deprecjonuje postaci kobiece albo też przedstawia określone cechy postaci męskich jako uniwersalne lub stanowiące neutralną normę. Eliminacja spolaryzowanych i androcentrycznych wizerunków postaci jest również najskuteczniejszym sposobem na uniknięcie esencjalizmu biologicznego, przejawiającego się w uprawomocnianiu prezentowania niesprawiedliwych rodzajowo wizerunków. Najczęściej odbywa się to poprzez stosowanie formułowanych wprost bądź wynikających z kontekstu wyjaśnień odwołujących się do tak zwanej prawdziwej natury kobiety i mężczyzny lub do istnienia zespołu określonych cech, które wynikają z ich biologii. Esencjalistyczne uzasadnienia pojawiają się w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej sporadycznie, mimo tego jednak warto zadbać o wyeliminowanie jego przejawów poprzez takie prezentowanie wizerunków kobiecości i męskości, które wolne jest od polaryzacji i androcentryzmu, a tym samym nie wymaga uprawomocniania bazującego na nieprawdziwych, socjobiologicznych przesłankach.

Wystrzeganie się polaryzacji rodzajowej na wyodrębnionych płaszczyznach wizerunków kobiecości i męskości nie zawsze jest zadaniem prostym, ponieważ nie może być równoznaczne z rezygnacją z uwzględniania jakichkolwiek różnic podyktowanych płcią postaci. Nie chodzi przecież o to, aby postaci prezentowane w podręcznikach były nieidentyfikowalne rodzajowo. Przeciwnie, prezentowanie różnic między postaciami kobiecymi a męskimi powinno oddawać wszelkie aspekty zróżnicowania, z którym uczennice\_nowie mogą zetknąć się w realnym, pozapodręcznikowym świecie. Zróżnicowanie cech postaci nie powinno jednak opierać się wyłącznie o płci.

Musi natomiast uwzględniać odmienności istniejące między postaciami tej samej płci. W niektórych aspektach wizerunków kobiecości i męskości oznacza to konieczność pogłębionego namysłu nad źródłem i specyfiką zróżnicowania cech wyglądu oraz charakteru kobiet i mężczyzn, a także unikania prezentowania cech, które nawiązują do stereotypów płciowych funkcjonujących w rzeczywistości społecznej. Wrażliwość na stereotypowe kategoryzowanie cech ze względu na płeć w znacznym stopniu ułatwiałaby więc tworzenie sprawiedliwych rodzajowo podręczników, a formułowane przeze mnie zalecenia mają na celu uproszczenie identyfikacji tych obszarów, które szczególnie narażone są na spolaryzowanie rodzajowe.

Unikanie androcentrycznych wizerunków kobiecości i męskości musi z kolei opierać się o próbę oceny poszczególnych, składających się na nie elementów i umieszczenia ich na kontinuum, którego skrajne wartości wyznacza faworyzowanie tego, co związane z męskością oraz deprecjonowaniem kobiecości. Pomędzy nimi znajduje się pożądana z punktu widzenia sprawiedliwości rodzajowej neutralność, której jednak nie można mylić z prezentowaniem męskości jako neutralnej normy. Jest to bowiem element androcentryzmu, którego wyeliminowanie wymaga szczególnej wrażliwości na problematykę równości płci. W aspekcie leksykalnym i gramatycznym eliminowanie androcentryzmu musi opierać się na świadomym używaniu języka, który nie faworyzuje mężczyzn i męskich form językowych. Wiąże się to z koniecznością zidentyfikowania androcentrycznych treści i próbą przeformułowania ich w taki sposób, aby kobiecość nie była językowo i gramatycznie deprecjonowana. Jest to zadanie trudne, ponieważ język polski, podobnie jak wiele innych języków używanych w kulturze zachodniej, jest androcentryczny, a męskocentryczna leksyka i gramatyka funkcjonują w nim pod pozorem neutralności językowej.

Uwzględniając te uwagi, prezentuję w dalszej części tekstu zalecenia stanowiące zbiór wskazówek, które wykorzystać można podczas tworzenia podręczników edukacji wczesnoszkolnej, a także w procesie recenzyjnym, którego celem jest dopuszczenie ich do użytku szkolnego. Skupiają się one na tych elementach wizerunków, które podczas hermeneutycznej analizy podręczników uznałem za szczególnie problemowe dla kwestii sprawiedliwości rodzajowej.



Tabela 11. Zalecenia i wskazówki dla autorek\_rów i recenzetek\_tów do wykorzystania w tworzeniu sprawiedliwego podręcznika edukacji wczesnoszkolnej (opracowanie własne)

## **POLARYZACJA RODZAJÓW**

### **PROZOGRAFIA**

#### **☞ W aspekcie budowy ciała:**

- ✓ unikać nadmiernego eksponowania różnic w sylwetkach i wzroście postaci kobiecych i męskich, szczególnie takich, które nie mają uzasadnienia w rzeczywistości istniejących różnicach budowy ciała kobiet i mężczyzn;
- ✓ zróżnicowanie sylwetek i wzrostu postaci powinno odzwierciedlać rzeczywiste odmienności występujące w budowie ciała wszystkich ludzi bez względu na płeć;
- ✓ zróżnicowanie sylwetek postaci kobiecych i męskich nie powinno opierać się o stereotypy płciowe łączące męskość z mocą i siłą fizyczną, a kobiecość z delikatnością i słabością.

#### **☞ W aspekcie rysów twarzy:**

- ✓ unikać nadmiernego zróżnicowania rysów twarzy postaci kobiecych i męskich, szczególnie w tych aspektach, które nie są związane z rzeczywistości występującymi różnicami w rysach twarzy kobiet i mężczyzn;
- ✓ zróżnicowanie rysów twarzy postaci powinno odzwierciedlać rzeczywiste różnice występujące w rysach twarzy wszystkich ludzi bez względu na płeć biologiczną;
- ✓ zróżnicowanie rysów twarzy postaci kobiecych i męskich nie powinno opierać się o stereotypy płciowe łączące kobiecość i męskość z parami przeciwnych cech takich jak miękkość-twardość, łagodność i delikatność-wyrazistość.

#### **☞ W aspekcie sposobu ubierania się:**

- ✓ unikać nadmiernego różnicowania ubioru i kolorystyki ubrań ze względu na płeć, szczególnie po to, by za pomocą ubioru w sposób stereotypowy wskazywać na płeć postaci;
- ✓ prezentować zróżnicowany ubiór i kolorystykę ubrań u postaci tej samej płci, co pozwoli odzwierciedlić rzeczywiste odmienności występujące w sposobie ubierania się kobiet i sposobie ubierania się mężczyzn;
- ✓ zróżnicowanie w kolorystyce ubrań noszonych przez postaci kobiece i męskie nie powinno opierać się o stereotypy płciowe łączące kobiecość z kolorami jasnymi i pastelowymi, a męskość z ciemnymi.

#### **☞ W aspekcie fryzur:**

- ✓ unikać jednoznacznego przypisywania określonych rodzajów fryzur (uczesania, ułożenia i ścięcia włosów) do postaci kobiecych i/lub postaci męskich;
- ✓ prezentować urozmaicone uczesanie, ułożenie, ścięcie włosów bez względu na płeć postaci;
- ✓ unikać wykorzystywania fryzur stereotypowo kojarzących się z kobietami i/lub mężczyznami (np. kobiety – włosy długie, mężczyźni – krótkie) jako elementu rozróżniającego płeć postaci.

#### **☞ W odniesieniu do prezentowania tak zwanych postaci schematycznych [przedstawicielek\_li większej grupy bądź postaci symbolizujących organizm ludzki oraz postaci reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)]:**

- ✓ nie prezentować schematycznych postaci kobiecych i męskich opartych na wyżej wymienionych stereotypach płciowych dotyczących budowy morfologicznej i wyglądu zewnętrznego.

### **ETOPEJA**

#### **☞ W aspekcie mimiki wyrażającej stany emocjonalne postaci:**

- ✓ unikać różnicowania stanów emocjonalnych postaci ze względu na ich płeć poprzez pokazywanie odmiennej mimiki postaci kobiecych i postaci męskich;

- ✓ nie eksponować poprzez odmienną mimikę takich różnic w stanach emocjonalnych postaci, które opierają się na stereotypach płciowych łączących kobiecość z delikatnością, ugodowością, otwartością na współpracę, wspólnotowością, opiekuńczością, a męskość z ich przeciwieństwami: szorstkością, bezkompromisowością, indywidualizmem itp.

➤ **W aspekcie postaw ciała wyrażających stany emocjonalne postaci:**

- ✓ unikać różnicowania stanów emocjonalnych postaci ze względu na ich płeć poprzez pokazywanie odmiennych postaw ciała postaci kobiecych i postaci męskich;
- ✓ nie eksponować poprzez odmienne postawy ciała takich różnic w stanach emocjonalnych postaci, które opierają się na stereotypach płciowych łączących kobiecość z delikatnością, ugodowością, otwartością na współpracę, wspólnotowością, opiekuńczością, a męskość z ich przeciwieństwami: szorstkością, bezkompromisowością, indywidualizmem itp.

➤ **W aspekcie cech charakteru postaci w relacji własnej:**

- ✓ unikać różnicowania cech charakteru postaci prezentowanych w relacjach własnych ze względu na płeć;
- ✓ nie prezentować relacji o cechach własnych charakteru postaci, które opierają się na stereotypach płciowych łączących kobiecość z delikatnością, ugodowością, otwartością na współpracę, wspólnotowością, opiekuńczością, a męskość z ich przeciwieństwami: szorstkością, bezkompromisowością, indywidualizmem itp.

➤ **W aspekcie cech charakteru postaci w relacjach innych:**

- ✓ unikać różnicowania ze względu na płeć cech charakteru postaci prezentowanych w relacjach innych postaci;
- ✓ nie prezentować relacji o cechach charakteru postaci, które opierają się na stereotypach płciowych łączących kobiecość z delikatnością, ugodowością, otwartością na współpracę, wspólnotowością, opiekuńczością, a męskość z ich przeciwieństwami: szorstkością, bezkompromisowością, indywidualizmem itp.

➤ **W aspekcie prezentowanych aktywności zawodowych postaci**

- ✓ nie różnicować prezentowanych aktywności zawodowych ze względu na płeć postaci;
- ✓ pokazywać zróżnicowane aktywności zawodowe postaci kobiecych i postaci męskich, także takie, które łamią stereotypy łączące określone zawody z płcią męską bądź żeńską (np. mężczyźni jako pracownicy fizyczni i przedstawiciele zawodów zaufania publicznego; kobiety pracujące w usługach i zawodach związanych z opieką nad dorosłymi i dziećmi).

➤ **W aspekcie aktywności indywidualnych podejmowanych przez postaci:**

- ✓ unikać nadmiernego różnicowania ze względu na płeć aktywności podejmowanych indywidualnie przez postaci kobiece i męskie;
- ✓ nie prezentować indywidualnych aktywności podejmowanych przez postaci kobiece i postaci męskie jako skrajnie od siebie różnych bądź antagonistycznych wobec siebie, pogłębiając w ten sposób polaryzację rodzajową;
- ✓ nie różnicować podejmowanych indywidualnie działań przez postaci kobiece i postaci męskie poprzez przypisywanie jednej bądź drugiej kategorii rodzajowej działań stereotypowo łączonych z określoną płcią (np. działania pomocowe oraz związane z nauką i edukacją – postaci kobiece; działania związane z aktywnością fizyczną i aktywnym wypoczynkiem – postaci męskie);
- ✓ Unikać różnicowania ze względu na płeć:
  - podejmowanych indywidualnie działań o charakterze pomocowym, szczególnie, gdy różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (np. matki nastawione na pomoc innym i angażujące córki do współpracy w pomocy; ojcowie zaangażowani w działania indywidualne, nieangażujący synów w działania pomocowe);

- podejmowanych indywidualnie działań związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu, szczególnie, gdy różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (ojcowie i synowie zaangażowani w aktywne spędzanie wolnego czasu, hobby i zabawy męskie skupione wokół stereotypowo męskich przedmiotów związanych ze sportem; matki i córki zaangażowane aktywności wymagające mniejszej aktywności, hobby i zabawy kobiece skupione wokół przedmiotów związanych z opieką: lalki, misie itp.);
- podejmowanych indywidualnie działań związanych z nauką i edukacją, szczególnie, gry różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (matki pomagające w nauce i dzielące się wiedzą humanistyczną; ojcowie pomagające w nauce i dzielące się wiedzą ścisłą);
- podejmowanych indywidualnie działań związanych ze zdrowiem, aktywnością fizyczną i aktywnym wypoczynkiem, szczególnie, gdy różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (matki – niezaangażowane w rodzinne aktywności fizyczne i aktywny wypoczynek; ojcowie – zaangażowani w rodzinną aktywność fizyczną i inicjujący aktywny wypoczynek; córki – mniejsza aktywność fizyczna i rzadziej podejmowany aktywny wypoczynek; synowie – zaangażowani w aktywność fizyczną i aktywny wypoczynek).

#### ☞ **W aspekcie posiadanych przez postaci przedmiotów:**

- ✓ nie różnicować posiadanych bądź używanych przez postaci przedmiotów ze względu na ich płęć;
- ✓ nie różnicować posiadanych bądź używanych przez postaci kobiece i męskie przedmiotów na podstawie stereotypów płciowych (dziewczynki: przedmioty związane z opieką i pracami domowymi, np. lalki, domki dla lalek, zabawki kuchenne; chłopcy: przedmioty związane ze sportem i aktywnym wypoczynkiem; samochody, narzędzia itp.).

#### ☞ **W aspekcie prezentowania postaci historycznych lub realnie żyjących:**

- ✓ postaci realnie żyjące lub historyczne oraz ich działania i aktywności nie powinny być prezentowane w sposób spolaryzowany i powielające stereotypy płciowe dotyczące cech morfologicznych, wyglądu zewnętrznego i charakteru, które łączą określony wygląd, zachowania i cechy postaci z daną płcią.

#### ☞ **W aspekcie prezentowania postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych:**

- ✓ postaci fikcyjne oraz ich działania i aktywności nie powinny być prezentowane w sposób spolaryzowany i powielające stereotypy płciowe dotyczące cech morfologicznych, wyglądu zewnętrznego i charakteru, które łączą określony wygląd, zachowania i cechy postaci z daną płcią.

### RELACJE RODZAJOWE MIĘDZY POSTACIAMI

#### ☞ **W aspekcie działań i aktywności podejmowanych w grupie rówieśniczej:**

- ✓ unikać nadmiernego różnicowania ze względu na płęć aktywności postaci podejmowanych w mieszanych płciowo grupach rówieśniczych;
- ✓ nie prezentować podejmowanych przez postaci kobiece i męskie w grupie rówieśniczej aktywności jako skrajnie od siebie różnych bądź antagonistycznych wobec siebie, pogłębiając w ten sposób polaryzację rodzajową;
- ✓ nie różnicować działań postaci kobiecych i męskich poprzez przypisywanie jednej bądź drugiej kategorii rodzajowej działań o określonym charakterze powielających stereotypy płciowe (np. działania pomocowe oraz związane z nauką i edukacją – postaci kobiece; działania związane z aktywnością fizyczną i aktywnym wypoczynkiem – postaci męskie);
- ✓ unikać różnicowania ze względu na płęć:
  - podejmowanych przez postaci w grupach rówieśniczych działań o charakterze pomocowym, szczególnie, gry różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (dziewczynki nastawione na pomoc i współpracę; chłopcy na działania we własnym interesie, podejmowane indywidualnie);
  - podejmowanych przez postaci w grupach rówieśniczych działań związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu, szczególnie, gry różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (dziewczynki preferujące zabawy w grupach żeńskich, hobby związane z zachowania-

mi opiekuńczymi; chłopcy preferujący zabawy w grupach męskich; hobby związane ze sportem, aktywnością fizyczną itp.);

- podejmowanych przez postaci w grupach rówieśniczych działań związanych z nauką i edukacją, szczególnie, gry różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (dziewczynki – pilne i zainteresowane nauką; chłopcy – niegrzeczni, niechętnie podejmujący działania edukacyjne);
- podejmowanych przez postaci w grupach rówieśniczych działań związanych ze zdrowiem, aktywnością fizyczną i aktywnym wypoczynkiem, szczególnie, gry różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (dziewczynki – mniejsza aktywność fizyczna i rzadziej podejmowany aktywny wypoczynek; chłopcy – zaangażowani w aktywność fizyczną i aktywny wypoczynek).

### ☞ **W aspekcie działań i aktywności podejmowanych w rodzinie:**

- ✓ unikać nadmiernego różnicowania ze względu na płeć aktywności podejmowanych w rodzinie, wspólnie przez postaci męskie i kobiece;
- ✓ nie prezentować aktywności postaci kobiecych i postaci męskich podejmowanych w rodzinie jako skrajnie od siebie różnych bądź antagonistycznych wobec siebie, zastępując je prezentowaniem aktywności podejmowanych wspólnie przez postaci kobiece i męskie w ramach współpracy i pomocy;
- ✓ nie różnicować podejmowanych w rodzinie przez postaci kobiece i męskie działań poprzez przypisywanie jednej bądź drugiej kategorii rodzajowej działań stereotypowych (np. działania pomocowe oraz związane z nauką i edukacją – postaci kobiece, a działania związane z aktywnością fizyczną i aktywnością fizyczną – postaci męskie);
- ✓ unikać różnicowania ze względu na płeć:
  - podejmowanych przez postaci w rodzinie działań o charakterze pomocowym, szczególnie, gry różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (matki nastawione na pomoc i angażujące córki do współpracy w pomocy; ojcowie zaangażowani w działania indywidualne, nieangażujący synów w działania pomocowe);
  - podejmowanych przez postaci w rodzinie działań związanych z hobby, zabawą i spędzaniem wolnego czasu, szczególnie, gdy różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (ojcowie i synowie zaangażowani w aktywne spędzanie wolnego czasu, hobby i zabawy męskie skupione wokół stereotypowo męskich przedmiotów związanych ze sportem i motoryzacją; matki i córki zaangażowane w działania wymagające mniejszej aktywności, hobby i zabawy kobiece skupione wokół stereotypowo kobiecych przedmiotów związanych z opieką);
  - podejmowanych przez postaci w rodzinie działań związanych z nauką i edukacją, szczególnie, gdy różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (matki pomagające w nauce i dzielące się wiedzą humanistyczną, ojcowie pomagające w nauce i dzielące się wiedzą ścisłą);
  - podejmowanych przez postaci w rodzinie działań związanych ze zdrowiem, aktywnością fizyczną i aktywnym wypoczynkiem, szczególnie, gdy różnicowanie to związane jest ze stereotypem płciowym (matki – niezaangażowane w rodzinne aktywności fizyczne i aktywny wypoczynek, ojcowie – zaangażowani w rodzinną aktywność fizyczną i inicjujący aktywny wypoczynek; córki – mniejsza aktywność fizyczna i rzadziej podejmowany aktywny wypoczynek; synowie – zaangażowani w aktywność fizyczną i aktywny wypoczynek).

### ☞ **W aspekcie prezentowania opinii o relacjach z innymi**

- ✓ unikać prezentowania odmiennych opinii postaci kobiecych i postaci męskich o relacjach z postaciami kobiecymi;
- ✓ unikać prezentowania odmiennych opinii postaci kobiecych i postaci męskich o relacjach z postaciami męskimi;
- ✓ nie prezentować ocen relacji postaci z innymi postaciami kobiecymi i/lub męskimi opartych na ich cechach bądź działaniach odnoszących się do płci, szczególnie, gdy są to cechy bądź działania rodzajowo stereotypowe (uzależniające określone cechy charakteru bądź sposoby działania od płci).

## ANDROCENTRYZM

### PROZOGRAFIA

#### ☞ **W aspekcie budowy ciała:**

- ✓ nie faworyzować wprost i/lub nie umieszczać w kontekstach faworyzujących określonych cech sylwetek postaci przy jednoczesnym deprecjonowaniu i/lub umieszczaniu w kontekstach deprecjonujących cech sylwetki postaci kobiecych.

#### ☞ **W aspekcie rysów twarzy:**

- ✓ nie faworyzować wprost i/lub nie umieszczać w kontekstach faworyzujących określonych cech rysów twarzy postaci męskich przy jednoczesnym deprecjonowaniu i/lub umieszczaniu w kontekstach deprecjonujących cech rysów twarzy postaci kobiecych.

#### ☞ **W aspekcie sposobu ubierania się:**

- ✓ nie faworyzować wprost i/lub nie umieszczać w kontekstach faworyzujących sposobu ubierania się postaci (określonych części garderoby, kolorystyki, dodatków itp.) przy jednoczesnym deprecjonowaniu i/lub umieszczaniu w kontekstach deprecjonujących sposobów ubierania się postaci kobiecych.

#### ☞ **W aspekcie fryzur:**

- ✓ nie faworyzować wprost i/lub nie umieszczać w kontekstach faworyzujących określonych fryzur postaci męskich (uczesania, ułożenia, ścięcia włosów oraz ozdób przy jednoczesnym deprecjonowaniu i/lub umieszczaniu w kontekstach deprecjonujących fryzur postaci kobiecych.

#### ☞ **W odniesieniu do prezentowania tak zwanych postaci schematycznych [przedstawicieli\_ki większej grupy bądź postaci symbolizujących organizm ludzki oraz postaci reprezentujących większe grupy (narodowe, kulturowe, etniczne)]:**

- ✓ nie wykorzystywać kobiecych postaci schematycznych do prezentowania problematyki kojarzącej się negatywnie lub nieprzyjemnie, przy jednoczesnym wykorzystywaniu męskich postaci schematycznych w kontekstach pozytywnych;
- ✓ unikać używania jedynie męskich postaci do schematycznego prezentowania organizmu ludzkiego, dbając o wykorzystywanie w tym celu także postaci kobiecych, w równych proporcjach ilościowych do postaci męskich;
- ✓ dbać o zróżnicowanie płci postaci schematycznych, które występują jako przedstawicielki\_le większych grup (np. przedstawicielki\_le swojego kręgu kulturowego, narodu, grupy etnicznej).

### ETOPEJA

#### ☞ **W aspekcie mimiki wyrażającej stany emocjonalne postaci:**

- ✓ nie prezentować takiej mimiki, które wskazywałyby na określone stany emocjonalne deprecjonujące postaci kobiece, poprzez odwoływanie się do stereotypów płciowych łączących kobiecość z cechami negatywnymi (niestałość, zmienność, lenistwo itp.);
- ✓ nie prezentować takiej mimiki, które wskazywałyby na określone stany emocjonalne faworyzujące postaci męskie, poprzez odwoływanie się do stereotypów płciowych łączących męskość z cechami pozytywnymi (stałość, stabilność, odwaga itp.).

#### ☞ **W aspekcie postaw ciała wyrażających stany emocjonalne postaci:**

- ✓ nie prezentować takich postaw ciała, które wskazywałyby na określone stany emocjonalne deprecjonujące postaci kobiece, poprzez odwoływanie się do stereotypów płciowych łączących kobiecość z cechami negatywnymi (niestałość, zmienność, lenistwo itp.);
- ✓ nie prezentować takich postaw ciała, które wskazywałyby na określone stany emocjonalne faworyzujące postaci męskie, poprzez odwoływanie się do stereotypów płciowych łączących męskość z cechami pozytywnymi (stałość, stabilność, odwaga itp.).

- ☞ **W aspekcie cech charakteru postaci w relacji własnej:**
  - ✓ nie prezentować relacji postaci o swoich cechach charakteru, które opierają się na faworyzowaniu wprost lub kontekstualnie postaci męskich przy jednoczesnym deprecjonowaniu wprost lub kontekstualnie postaci kobiecych.
- ☞ **W aspekcie cech charakteru postaci w relacji innych:**
  - ✓ nie prezentować relacji o cechach charakteru postaci, które opierają się na faworyzowaniu wprost lub kontekstualnie cech charakteru postaci męskich przy jednoczesnym deprecjonowaniu wprost lub kontekstualnie cech charakteru postaci kobiecych.
- ☞ **W aspekcie prezentowanych aktywności zawodowych postaci:**
  - ✓ nie prezentować postaci kobiecej wykonujących zawody o niższym statusie społecznym, przy jednoczesnym prezentowaniu postaci męskich podczas wykonywania cenionych w odbiorze społecznym aktywności zawodowych;
  - ✓ nie prezentować aktywności zawodowych mężczyzn w kontekstach faworyzujących, umniejszając jednocześnie bądź deprecjonując aktywności zawodowe wykonywane przez postaci kobiece.
- ☞ **W aspekcie aktywności indywidualnych podejmowanych przez postaci:**
  - ✓ nie faworyzować wprost i/lub nie umieszczać w kontekstach faworyzujących określonych aktywności indywidualnych postaci męskich przy jednoczesnym deprecjonowaniu i/lub umieszczeniu w kontekstach deprecjonujących aktywności indywidualnych podejmowanych przez postaci kobiece.
- ☞ **W aspekcie posiadanych przez postaci przedmiotów:**
  - ✓ nie faworyzować wprost i/lub nie umieszczać w kontekstach faworyzujących faktu posiadania bądź używania określonych przedmiotów przez postaci męskich przy jednoczesnym deprecjonowaniu i/lub umieszczeniu w kontekstach deprecjonujących faktu posiadania lub używania określonych przedmiotów przez postaci kobiece.
- ☞ **W aspekcie prezentowania postaci historycznych lub realnie żyjących:**
  - ✓ prezentować postaci historyczne lub realnie żyjące obu płci z zachowaniem równowagi między liczbą prezentowanych postaci kobiecych i męskich;
- ☞ **W aspekcie prezentowania postaci fikcyjnych występujących we fragmentach utworów zaczerpniętych ze źródeł zewnętrznych:**
  - ✓ prezentować postaci fikcyjne z zachowaniem równowagi między liczbą prezentowanych postaci kobiecych i męskich;

#### RELACJE RODZAJOWE MIĘDZY POSTACIAMI

- ☞ **W aspekcie działań i aktywności podejmowanych w grupie rówieśniczej:**
  - ✓ nie faworyzować i/lub nie umieszczać w kontekstach faworyzujących działań i aktywności podejmowanych w grupie rówieśniczej przez postaci męskie przy jednoczesnym deprecjonowaniu i/lub umieszczeniu w kontekstach deprecjonujących działań i aktywności podejmowanych w grupie rówieśniczej przez postaci kobiece.
- ☞ **W aspekcie działań i aktywności podejmowanych w rodzinie:**
  - ✓ nie faworyzować i/lub nie umieszczać w kontekstach faworyzujących działań i aktywności podejmowanych w rodzinie przez postaci męskie przy jednoczesnym deprecjonowaniu i/lub umieszczeniu w kontekstach deprecjonujących działań i aktywności podejmowanych w rodzinie przez postaci kobiece.
- ☞ **W aspekcie prezentowania opinii o relacjach z innymi:**

- ✓ unikać prezentowania opinii, która przedstawia relacje z postaciami męskimi w sposób pozytywny przy jednoczesnym deprecjonowaniu relacji z postaciami kobiecymi;
- ✓ nie prezentować ocen relacji postaci z innymi postaciami kobiecymi i/lub męskimi, w których relacje z postaciami męskimi byłyby uznawane za bardziej wartościowe niż relacje z postaciami kobiecymi.

## RELACJE RODZAJOWE W PŁASZCZYŹNIE LEKSYKALNEJ I GRAMATYCZNEJ

### ☞ W aspekcie symetryczności rodzajowej między wyrazami:

- ✓ nie stosować rzeczowników męskoosobowych w poszerzonym znaczeniu (tzn. takim, które obejmuje zarówno mężczyzn, jak i kobiety) oraz rzeczowników żeńskoosobowych w znaczeniu zawężonym, dotyczącym tylko kobiet (np. wyrażenie Polacy – jako mieszkanki i mieszkańcy Polski; uczniowie – odnoszące się do dziewcząt i chłopców; uczennice – odnoszące się jedynie do dziewcząt);
- ✓ unikać używania męskocentrycznych klisz w parach nazw (występujących w związkach frazeologicznych, przysłówiach) tzn. stawiania wyrazu męskoosobowego przed żeńskoosobowym (np. Adam i Ewa, pan i pani, król i królowa itp.);
- ✓ dbać o urozmaicenie leksyki używanej w podręczniku, tak, aby nie występowały w niej tak zwane luki leksykalne (np. stosować nazwy zawodów w formie kobiecej i męskiej; w poleceniach zwracać się jednocześnie do obu płci itp.).

### ☞ W aspekcie wartościowania słów:

- ✓ unikać stosowania pozytywnie nacechowanych określeń i frazeologizmów pochodzących od słów odnoszących się do męskości (np. umowa dżentelmeńska, męski honor, męska odwaga, mężny itp.);
- ✓ nie stosować negatywnie nacechowanych określeń i frazeologizmów pochodzących od słów odnoszących się do kobiecości (np. kobieca zmienność, kobiece kaprysy itp.);
- ✓ w zależności od potrzeby, stosować pozytywnie bądź negatywnie nacechowane określenia i frazeologizmy, które w żaden sposób nie odnoszą się do kategorii męskości bądź kobiecości.

### ☞ W aspekcie symetryczności rodzajowej systemu gramatycznego:

- ✓ unikać konstrukcji zdań opartych na rodzajowym związku zgody, a więc takich, w których obok podmiotu będącego żeńskim rzeczownikiem osobowym, występuje nieosobowy rzeczownik w rodzaju męskim, nadający orzeczeniu formę męską, nawet jeśli rzeczownik ten jest nazwą zwierzęcia lub przedmiotu (np. Dziewczynka i jej pies szli po parku);
- ✓ stosować konstrukcje gramatyczne, które są symetryczne rodzajowo, tzn. takie w których nieosobowe rzeczowniki w rodzaju męskim nie nadają formy męskiej orzeczeniu będącym żeńskim rzeczownikiem osobowym.





## Zakończenie

Podjęcie przeze mnie badań nad wizerunkami kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej wynika z przekonania, że problematyka rodzaju jest zagadnieniem, które powinno być obecne na gruncie pedagogiki zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym, związanym z potrzebą działania na rzecz bardziej sprawiedliwej edukacji. Przekonanie to leżało u podstaw moich działań badawczych związanych z hermeneutyczną analizą książek szkolnych. Celem badania było z jednej strony wyłonienie kategorii wizerunków kobiecości i męskości z podręczników edukacji wczesnoszkolnej oraz poznanie, jak konstruowane są te kategorie, a z drugiej zaprojektowanie narzędzia służącego do analizy podręczników wczesnej edukacji w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości oraz sformułowanie zaleceń mogących pomóc w tworzeniu sprawiedliwych i równościowych podręczników. Cele te zostały przeze mnie zrealizowane dzięki zastosowaniu strategii badawczej opartej na podejściu hermeneutycznym, która zakłada wielokrotne zapoznawanie się z tekstem podręczników i odczytywanie znaczeń na podstawie strukturalnych cech podejścia hermeneutycznego: koła hermeneutycznego, hermeneutycznej deferencji i hermeneutycznego zbioru reguł. Analiza prowadzona była na wielu poziomach wynikających z tekstualnej złożoności wizerunków kobiecości i męskości w książce szkolnej. Obrana strategia umożliwiła mi przeanalizowanie dziewięćdziesięciu podręczników szkolnych edukacji wczesnoszkolnej pochodzących z pięciu różnych serii wydanych i funkcjonujących w użytku szkolnym w latach 2009-2017. Wyłonione dzięki temu kategorie kobiecości i męskości składały się z czterech elementów głównych: prozografii i etopei postaci kobiecych i męskich, relacji rodzajowych między postaciami oraz relacji między kobiecością a męskością w aspekcie językowym. W każdym z nich wyłoniłem także subkategorie, które wiązały się specyfiką prezentowania wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Opracowane w ten sposób kategorie mogły zostać przeze mnie wykorzystane do zrealizowania celu poznawczego badania i odpowiedzi na postawione główne pytanie badawcze: Jak konstruowane są wizerunki kobiecości i męskości w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej dopuszczonych do użytku szkolnego w latach 2009-2017? Odpowiedź na to pytanie była możliwa dzięki szczegółowej analizie dwudziestu jeden wybranych podręczników z wykorzystaniem dwóch pryzmatów rodzaju: polaryzacji rodzajów oraz androcentryzmu. Pozwoliło mi to wyodrębnić zarówno sprawiedliwe bądź neutralne rodzajowo sposoby konstruowania wizerunków kobiecości i męskości w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej, jak i takie, które nie spełniały kryterium sprawiedliwości rodzajowej, wykazując się cechami polaryzacji i/lub męskocentryzmem. Wyniki analizy, w których omawiam konstruowanie wizerunków w badanych podręcznikach, wzbogaciłem egzemplifikacjami pochodzącymi ze wszystkich analizowanych serii książek szkolnych.

Realizacja obydwu celów o charakterze poznawczym dała mi podstawy do skonstruowania narzędzia służącego do analizy podręczników edukacji wczesnoszkolnej w kontekście oceny sprawiedliwości rodzajowej prezentowanych w nich wizerunków kobiecości i męskości. Składa się ono z serii pytań, które odnoszą się do poszczególnych elementów wizerunków i pozwalają ocenić treść książki szkolnej z perspektywy androcentryzmu, polaryzacji rodzajów i esencjalizmu biologicznego. Narzędzie to ma charakter otwarty, co oznacza, że można wykorzystywać je fragmentarycznie, odnosząc je do wybranego elementu wizerunków kobiecości i męskości, a także poddawać je modyfikacjom, dostosowując je do swoich potrzeb lub do charakteru badanego materiału. Będąc świadomym specyfiki procesu tworzenia i dopuszczania podręczników do użytku szkolnego, sformułowałem także, opierając się na przeprowadzonej analizie i skonstruowanym narzędziu, zalecenia dla autorek i autorów oraz recenzentek i recenzentów książek szkolnych dla pierwszego etapu edukacyjnego. Formuła zaleceń nie wymaga podczas procesu pisania i recenzowania podręcznika podejmowania szczegółowej analizy treści na podstawie narzędzia, może natomiast służyć jako prosty sposób na pogłębienie wrażliwości rodzajowej osób zaangażowanych w ostateczny kształt książek szkolnych.

Podstawą podjętych przeze mnie eksploracji było także założenie, że badania nad wizerunkiem kobiecości i męskości będą stanowiły wkład w rozwój pedagogiki rodzaju poprzez pogłębienie wiedzy o podręczniku edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy rodzajowej. Podręcznik szkolny wczesnej edukacji jest książką, wokół której intensywnie koncentruje się praca uczennic i uczniów rozpoczynających edukację, a prezentowane w nim wizerunki kobiecości i męskości mogą być istotne dla wychowania rodzajowego na tym etapie rozwoju. Pogłębiona analiza tej problematyki skupiona na identyfikacji obszarów, które w podręcznikowej rzeczywistości wykazują się znacznym stopniem niesprawiedliwości rodzajowej, jest więc w mojej opinii niezbędna do podjęcia kroków zmierzających do wyeliminowania szkodliwych wychowawczo przejawów androcentryzmu i polaryzacji rodzajowej z książek szkolnych, które powinny cechować się neutralnością rodzajową i stanowić narzędzie do walki z niesprawiedliwymi stereotypami płciowymi. Mam więc nadzieję, że niniejsza monografia przyczyni się w tym zakresie do rozwoju perspektywy pedagogiki rodzaju na polskim gruncie, a także stanowić będzie zaangażowany głos w dyskusji nad kształtem sprawiedliwej rodzajowo edukacji.

# Bibliografia

## Literatura

- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1994.
- Aksornkool N. (red.), *Gender Sensitivity: a training manual*, UNESCO, b.m.w., 2004.
- Badinter E., *Falszywa Ścieżka*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2005.
- Badinter E., *XY Tożsamość mężczyzny*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1993.
- Bajkowski T., *Kobiecość i męskość w percepcji młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Beaugrande R. de, Dressler W.U., *Introduction to text linguistics*, Longman, London–New York 1981.
- Beauvoire S. de, *Druga płeć*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Bem S.L., *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk 2000.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Braidotti R., *Patterns of Dissonance. A Study of Woman In Contemporary Philosophy*, Polity Press, Cambridge 1991.
- Bronk A., *Rozumienie, dzieje, język. Filozofia hermeneutyczna H.-G. Gadamera*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1988.
- Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *Edukacja wczesnoszkolna w klasa 1-3 – raport przedmiotowy*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 2 Raporty przedmiotowe i rekomendacje*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Butler J., *Sex and Gender in Simone de Beauvoir's <Second Sex>*, [w:] H.V. Wenzel (red.), *Simone de Beauvoir: Witness to a Century*, Yale French Studies, No. 72, Yale University 1986.
- Buttler J., *Uwikłani w płeć*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A., *Wstęp*, [w:] idem (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1 o projekcie. Metodologia badań, Wprowadzenie teoretyczne*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., *Ukryte przekazy w podręcznikach do edukacji psychoseksualnej*, „Forum Oświatowe” 2000, nr 2 (23).
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D., *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy, Perspektywy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Możliwa jest szkoła walcząca o równość*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Podręczniki jako przedmiot badań genderowych (feministycznych)*, [w:] eadem (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy, Perspektywy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

- Chrząstowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika Emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
- Deleuze G., Guattari F., *Kłaczce*, „Colloquia Communia” 1988, nr 1-3.
- Desperak I., *Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2004.
- Dostępność podręczników szkolnych*, Raport Najwyższej Izby Kontroli z 1.12.2016, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/14/025/KNO/> [9.04.2016].
- Drost-Rudnicka M., *Miejsce i rola podręcznika kształcenia wczesnoszkolnego w wybranych systemach edukacyjnych*, [w:] S. Włoch (red.), *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.
- Drost-Rudnicka M., *Podręcznik w procesie samokształcenia w młodszych uczniach w opiniach nauczycieli*, [w:] E. Smak, S. Włoch (red.), *Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo NOWIK, Opole 2011.
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Dylak S., *Konstruktywizm z perspektywy doskonalącego się nauczyciela*, [w:] E. Arciszewska, S. Dylak (red.), *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Dymus K., *Obrazy rzeczywistości konstruowane w podręcznikach szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2004.
- Dzierzgowska A., Rutkowska E. (red.), *Słepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2008.
- Dźidżewa W., *Niektóre zagadnienia struktury podręcznika*, [w:] L. Leja (red.), *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1977.
- Fisher L., *Elżunia. Austriacka czytanka historyczna dla 7-10-latek*, [w:] I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, Konsola, Wrocław 2003.
- Fraser N., *Drogi Feminizmu. Od kapitalizmu państwowego do neoliberalnego kryzysu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Fraser N., *Sprawiedliwość społeczna w epoce polityki tożsamości: redystrybucja, uznanie, uczestnictwo*, [w:] N. Fraser, A. Honneth, *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Gajdzica Z., *Podręcznik w tradycyjnie ujętym procesie kształcenia uczniów z lekką niepełnością intelektualną – na marginesie dyskusji o nowym powszechnym i jednolitym elementarzu*, „Szkoła Specjalna” 2014, nr 4 (275).
- Gender w podręcznikach. Projekt badawczy*, <http://gender-podreczniki.home.amu.edu.pl> [15.04.2015].
- Gnitecki J., *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Obiektywistyczne, konstruktywistyczne i neoobiektywistyczne ujęcie przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] K. Rubacha, *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2005.
- Gołębiak B.D., *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1 (1).
- Gorbaniuk O., Radman D., *Struktura wizerunku kraju i jej pomiar*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 4 (203).
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika rodzaju (gender)*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, tom 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, GWP, Gdańsk 2010.
- Grosz E., *Volatile Bodies*, Indiana University Press, Bloomington 1994.
- Grzesiak J., *Metodologiczne uwarunkowania modelowania podręcznika dla klas początkowych*, [w:] Z. Krzemianowski, J. Skrzypczak (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty metodologii badań podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Koszalinie, Koszalin 1986.
- Hanis J., *Podręcznik* (hasło), [w:] T. Pilch et al. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Hempoliński M., *Filozofia współczesna. Wprowadzenie do zagadnień i kierunków*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Humm M., *Słownik teorii feminizmu*, Wydawnictwo Semper, Warszawa 1993.
- Hyży E., *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Universitas, Kraków 2010.
- Inglehart R., Norris P., *Wzbierająca fala. Równouprawnienie płci a zmiana kulturowa na świecie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2009.
- Irigaray L., *Ta płec (jedną) płcią niebędącą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Jawłowska A., *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] eadem (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Literackie Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 2001.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Jończy-Adamska M., *Edukacja antydyskryminacyjna a ukryty program nauczania. Słowo i obraz*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 17.
- Kabira W. M., Masinjila M., *ABC of gender Analysis*, Forum for African Woman Educationists (FAWE), Nairobi 2007.
- Karbowniczka J., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2008.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Karwowska B., *Kanadyjska edukacja genderowa*, „Refleksje” 2010, nr 3, Gender mainstreaming w edukacji.
- Kimmel M., *Spoleczeństwo genderowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o edukacji, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna*

- Edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła – pytanie o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] eadem (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009.
- Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Raport Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 2012, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/f\\_kobiety\\_i\\_mezczyzni\\_na\\_ryнку\\_pracy\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/f_kobiety_i_mezczyzni_na_ryнку_pracy_2012.pdf) [21.04.2015].
- Kochanowski J., Kowalczyk R., Lew-Starowicz Z., Wąż K., *Szkoła milczenia*, Pracownia Różnorodności, Toruń 2013.
- Kochanowski J., *Spektakl i władza. Perspektywa społecznej teorii queer*, Wydawnictwo „Wschód – Zachód”, Łódź 2009.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Kopciwicz L., „Nieracjonalna i nietwórcza, bo dziewczynka”, czyli dezintegracja genderowa jako efekt stereotypizacyjnej pracy szkoły, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
- Kopciwicz L., *Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej*, [w:] I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. Tom 1, o projekcie. Metodologia badań, Wprowadzenie teoretyczne*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Kopciwicz L., *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Kopciwicz L., *Wytwarzania (nie)równości płci w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pytanie o dydaktykę „rodzajowo-inkluzywną”*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Kotler P., *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Wydawnictwo Gebethner i Ska, Warszawa 1994.
- Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe Zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Kruk J., *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Kruszewski K., *45 minut czyli prawie cała historia jednej lekcji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., *Przedmowa*, [w:] Cz. Kupisiewicz, Z. Matulka (red.), *Nowoczesny Podręcznik. Problemy, propozycje, badania*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Lausberg H., *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002.

- Leach F., *Practising Gender Analysis in Education*, Oxfam GB, Oxford 2003.
- Lech K., *System nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Łuszczuk W., *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas” 2008, z. 3.
- Majewska E., Rutkowska E., *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007.
- Marsden W.E., *The School Textbook: Geography, History, and Social Studies*, Routledge Taylor&Francis Group, London–New York 2001.
- Marshall B., *Engendering Modernity Feminism. Social Theory and Social Change*, Boston 1994.
- Marzec A., *Roślinna filozofia (czyli myślenie roślin-inności)*, „Czas Kultury” 2008, nr 5.
- Mead M., *Trzy studia. Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Meller R., *z badań nad koncepcją podręcznika „Praca-Technika”*, IKNiBO, Zielona Góra 1980.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Mikulska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe WAM, Warszawa 1994.
- Millet K., *Teoria polityki płciowej*, [w:] T. Hołówka (red.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1982.
- Mizielińska J., *Płeć, ciało, seksualność. Od feminizmu do teorii queer*, Universitas, Kraków 2006.
- Moore H.L., *Płeć kulturowa i status – wyjaśnienie sytuacji kobiet*, [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej – kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Mullet S., *Shifting Perspectives: a New Approach to Ethics*, [w:] L. Code, S. Mullet, Ch. Overall (red.), *Feminist Perspective*, University of Toronto Press, Toronto 1989.
- Mysłakowski Z., *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Księgarnia Pedagogiczna, Lwów 1936, przedruk w: idem, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Obura A., *Changing Images, Portrayal of Girls and Woman in Kenyan Textbooks*, African Centre for Technology Studies, Nairobi 1991.
- Oklejak M., *Nowy elementarz*, „Krytyka Polityczna” 2009, nr 19.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Olesen V., *Feministyczne badania jakościowe u progu milenium. Zarys i wyzwania*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Ortner S.B., *Czy kobieta ma się do mężczyzny jak „natura” do „kultury”*, [w:] T. Hołówka (red.), *Nikt nie rodzi się kobietą*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1982.

- Ostrouch J., *Wprowadzenie*, [w:] eadem (red.), *Przywiązanie i przekraczanie. Płeć w studiach empirycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.
- Ostrouch-Kamińska J., *Nieuchwytny. Relacje matek i córek w codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
- Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciężonych rolami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach – analiza porównawcza*, „Przeгляд Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1.
- Pankowska D., *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.
- Pankowska D., *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2004.
- Parnowski T., *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1976.
- Pietrzak E., *Tożsamość kobiet*, [w:] E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora (red.), *Podmiot. Osoba. Tożsamość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007.
- Podręczniki i materiały edukacyjne. Zmiany od roku szkolnego 2014/2015*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 2, <https://naszelementarz.men.gov.pl/category/dla-nauczycieli/materialy-informacyjne> [11.04.2016].
- Preuss-Kuchta L., *Z teorii praktyki modelowych opracowań podręcznika szkolnego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 1991.
- Puszka A., *Podręcznik (hasło)*, [w:] J. Karbowniczak (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2014.
- Rawa-Kochanowska A., *Poczucie tożsamości płciowej w teorii i badaniach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Rawłuszko M. (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Rura G., Klichowski M., *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 r. w zakresie edukacji*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, <http://hdl.handle.net/10593/5567> [24.04.2015].
- Sapir E., *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, Universitas, Kraków 2010.
- Seidman S., *Spoleczne tworzenie seksualności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teorii zachowań dewiacyjnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.
- Sieradzan J., *Ile płci ma człowiek, czyli o zamazanych granicach między płciami*, „Albo/Albo. Androgynia. Miłość” 2009, nr 2-3.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Skrzypczak J., *Metody i narzędzia oceny podręczników szkolnych*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 2.
- Skudrzyk A., *Nazwiska żeńskie z przyrostkiem -owa we współczesnej polszczyźnie ogólnej*, „Język Polski” 1996, nr LXXVI, z. 1.



- Sławińska M., *Pedagogiczne idee konstruktywizmu i ich realizacja w praktyce przedszkolnej*, [w:] M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.
- Sławiński J., *Charakterystyka*, [w:] J. Krzyżanowski (red.), *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Sokołowski-Zgid M., *Intymny bunt – przeciwko społecznym normatywizmom płciowym*, [w:] A.E. Banot, R. Majka (red.), *Postpłciowość? Praktyki i narracje tożsamościowe w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2012.
- Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów*, [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-jzyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow) [5.05.2016].
- Stoller R.J., *Sex and Gender: On The Development of Masculinity and Femininity*, H. Karnac (Books) Ltd., London 1984.
- Szmigel M., *W poszukiwaniu przyczyn zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych ze względu na płeć*, [w:] B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2003.
- Szuman S., *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Wiedza – Zawód – Kultura, Kraków 1951.
- Szwabowski O., *Paradygmat i pedagogika*, „Hybris” 2014, nr 25.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Titscher S., Meyer M., Wodak R., Vetter E., *Methods of Text and Discourse Analysis*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore 2007.
- Tong R.P., *Myśl feministyczna. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Trzynaśkowski J., *Autor – Dzieło – Wydawca*, Ossolineum, Wrocław 1979.
- Uliński M., *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001.
- Weseli A., *UFA to nie TAO*, [http://interalia.org.pl/pl/artykuly/2010\\_5/04\\_ufa\\_to\\_tao.htm](http://interalia.org.pl/pl/artykuly/2010_5/04_ufa_to_tao.htm) [5.05.2015].
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Wlaziło M., *Proste myśli, trudne słowa. Z perspektywy socjopedagogicznej o wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Wodzik J., *Czy kobieta istnieje? Spór o pojęcie kobiecości pomiędzy esencjalizmem i antesencjalizmem we współczesnej myśli feministycznej*, Książka i prasa, Warszawa 2016.
- Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, [http://www.bezupzedzen.org/doc/edukacja\\_do\\_rownosci.pdf](http://www.bezupzedzen.org/doc/edukacja_do_rownosci.pdf) [10.10.2015].

- Yanagisako S.J., Collier J.F., *The Mode of Reproduction in Anthropology*, [w:] D. L. Rhode (red.), *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*, Yale University Press, New Haven 1990.
- Zierkiewicz E., Kowalczyk I., *Wstęp. W poszukiwaniu małej dziewczynki*, [w:] Kowalczyk I., Zierkiewicz E. (red.), *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, Konsola, Wrocław 2003.
- Zierkiewicz E., *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopiśmie kobiecych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Zujew D.D., *Funkcje elementów strukturalnych podręcznika*, [w:] T. Parnowski (red.), *z warsztatu podręcznika szkolnego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
- Zwierzdzyński M., *Konstruktywizm a konstrukcjonizm*, „PRINCIPIA” 2012, nr LVI.

### Akty prawne:

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> [9.04.2016].
2. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r., Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. 1999 nr 12 poz. 96, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990120096> [9.04.2016].
3. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, Dz.U.1999.14.129, rozporządzenie z dnia 15 lutego 1999 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990140129> [10.04.2016].
4. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U.2001.61.625, rozporządzenie z dnia 21 maja 2001 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20010610625> [10.04.2016].
5. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U.2002.51.458, rozporządzenie z dnia 26 lutego 2002 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20020510458> [10.04.2016].
6. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U.2009.4.17, rozporządzenie z dnia 23 grudnia 2008 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> [10.04.2016].
7. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U.2012.977, rozporządzenie z dnia 27 sierpnia 2012 r., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> [10.04.2016].
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990140129> [10.04.2016].
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych, <http://monitorpolski.gov.pl/du/1999/s/14/130/1> [20.07.2016].
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090890730> [20.07.2016].

11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000752> [20.07.2016].
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000909> [20.07.2016].
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU2012000097> [10.04.2016].
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> [6.04.2017].
15. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 1999 r. w sprawie wykazów podręczników szkolnych i książek pomocniczych dopuszczonych lub zalecanych do użytku szkolnego, <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP19990270420&min=1> [5.05.2015].
16. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 czerwca 2000 r. w sprawie wykazów podręczników szkolnych i książek pomocniczych dopuszczonych lub zalecanych do użytku szkolnego, <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20000180395&min=1> [5.05.2015].
17. Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, przeznaczonych do kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (kl. I-III, edukacja wczesnoszkolna) uwzględniających nową podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, [http://men.gov.pl/podreczniki/wykaz\\_dopuszczone\\_lista1.php](http://men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php) [5.05.2015].
18. Wykaz podręczników do kształcenia ogólnego opracowanych na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania – i etap edukacyjny, klasy I-III szkoły podstawowej, [http://men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone\\_lista0.php](http://men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista0.php) [5.05.2015].
19. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) [5.05.2015].

### **Podręczniki z badań zewnętrznych (wg serii i klas):**

1. Faliszewska J., Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie 1. Podręcznik, cz. 2, 3, 6, 8, 9*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.
2. Lech G., Faliszewska J., *Odkrywam siebie 1. Ćwiczenia, cz. 3-4, 5-6*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.
3. Szymańska M.A., *Nowe już w szkole. Podręcznik cz. 1*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.

4. Szymańska M.A., Piotrowska M.E., Jasny M., Sidorowicz-Adamska E., Stępień B., Szreder M., *Nowe już w szkole 1. Ćwiczenia cz. 1*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.
5. Piotrowska M.E., Szymańska M.A., Szreder M., Jasny M., Sidorowicz-Adamska E., Janowska A., Stępień B., *Nowe już w szkole 1. Ćwiczenia cz. 4*, Nowa Era, Warszawa 2011.
6. Lorek M., Ochmańska B., Wollman L., *Nasz elementarz. Wiosna. Klasa I*, cz. 3, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
7. Lorek M., Ochmańska B., Wollman L., *Nasz elementarz. Lato. Klasa I*, cz. 4, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
8. Faliszewska J., Lech G., Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie i świat 2. Podręcznik*, cz. 2, 3, 4, 10, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.
9. Faliszewska J., Lech G., Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie i świat 2. Ćwiczenia*, cz. 6 i 9, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.
10. Faliszewska J., Lech G., Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie i świat 2. Lekturnik*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.
11. Faliszewska J., Lech G., Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie i świat 2. Wielkanoc*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.
12. Piotrowska M. E., Alicja Szymańska M., *Nowe już w szkole 2. Podręcznik*, cz. 1, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.
13. Piotrowska M.E., Szymańska M.A., Szreder M., Stępień B., Hyszkiewicz E., Jasny Sidorowicz-Adamska M. E., Walat W., Lib W., *Nowe już w szkole 2. Ćwiczenia*, cz. 1 i 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.
14. Bielenica K., Bura M., Kwil M., Lankiewicz B., *Nowe już w szkole 2. Matematyka*, cz. 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.
15. Jabłońska-Stefanowicz E., Kijo A., *Klik Plik 2. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
16. Faliszewska J., *Odkrywam siebie i świat 3. Podręcznik*, cz. 5, 6, Grupa Edukacyjna, Kielce 2011.
17. Faliszewska J., *Odkrywam siebie i świat 3. Podręcznik*, cz. 8, Grupa Edukacyjna, Kielce 2013.
18. Faliszewska J., Lech G., Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie i świat 3. Ćwiczenia*, cz. 2, 3, 7 i 10, Grupa Edukacyjna, Kielce 2013.
19. Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie i świat 3. Ćwiczenia*, cz. 2, 3, 7 i 10, Grupa Edukacyjna, Kielce 2013.
20. Faliszewska J., Lech G., Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie i świat 3. Wielkanoc*, Grupa Edukacyjna, Kielce 2013.
21. Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Nowe już w szkole 3. Podręcznik*, cz. 1, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.
22. Piotrowska M.E., Szymańska M.A., Szreder M., Stępień B., Hyszkiewicz E., Jasny M., Sidorowicz-Adamska E., Walat W., Lib W., *Nowe już w szkole 3. Ćwiczenia*, cz. 3 i 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.
23. Bielenica K., Bura M., Kwil M., Lankiewicz B., *Nowe już w szkole 3. Matematyka*, cz. 4, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013.
24. Jabłońska-Stefanowicz E., Kijo A., *Klik Plik 3. Zajęcia komputerowe dla szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
25. Faliszewska J., Żaba-Żabińska W., *Odkrywam siebie i świat 1. Podręcznik*, cz. 8 i 9, Grupa Edukacyjna, Kielce 2009.
26. Szymańska M.A., *Nowe już w szkole 1. Podręcznik*, cz. 2, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2011.

27. Lorek M., Ochmańska B., Wollman L., *Nasz elementarz. Wiosna, klasa 1* (cz. 3), Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
28. Lorek M., Ochmańska B., Wollman L., *Nasz elementarz. Lato, klasa 1* (cz. 4), Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
29. Faliszewska J., *Odkrywam siebie i świat 3. Podręcznik*, cz. 3, 4, 7, Grupa Edukacyjna, Kielce 2011.
30. Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Nowe już w szkole 3. Podręcznik*, cz. 1, Wydawnictwa Nowa Era, 2011.

### **Podręczniki użyte do badań własnych:**

#### **Seria: Tropicele**

##### Klasa 1:

1. Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.
2. Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.
3. Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
4. Burdzińska A., Dymarska J., Kołaczyńska M., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 4, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
5. Banasiak A., Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.
6. Burakowska E., *Tropicele, Matematyka klasa 1, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
7. Burakowska E., *Tropicele, Matematyka klasa 1, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.
8. Burakowska E., *Tropicele, Matematyka klasa 1, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
9. Burakowska E., *Tropicele, Matematyka klasa 1, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 4, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
10. Burakowska E., *Tropicele, Matematyka klasa 1, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2015.

##### Klasa 2:

11. Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
12. Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
13. Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropicele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.

14. Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 4, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
15. Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
16. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
17. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
18. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
19. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 4, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
20. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

### Klasa 3

21. Banasiak A., Burdzińska A., Danilewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
22. Banasiak A., Burdzińska A., Danilewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2016.
23. Banasiak A., Burdzińska A., Danilewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
24. Banasiak A., Burdzińska A., Danilewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 4, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
25. Banasiak A., Burdzińska A., Danilewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciiele, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
26. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
27. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
28. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 3, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
29. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 4, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
30. Burakowska E., *Tropiciiele, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
31. Kłos E., Kofta W., *Tropiciiele, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
32. Kłos E., Kofta W., *Tropiciiele, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

## Seria: Nasz elementarz i Nasza Szkoła (MEN)

### Klasa 1

33. Lorek M., Wollman L., *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 1*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
34. Lorek M., Wollman L., *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 2*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
35. Lorek M., Wollman L., Ochmańska B., *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 3*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
36. Lorek M., Wollman L., Ochmańska B., *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 4.*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

### Klasa 2

37. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 1A*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
38. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 1B*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
39. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 2*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
40. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 3*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
41. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 4*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
42. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 1*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
43. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 2*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
44. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 3*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.,
45. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 4*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.

### Klasa 3

46. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 1A*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.
47. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 1B*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.
48. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 2*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.
49. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 3A*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.
50. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 3B*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.
51. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 4*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.
52. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 1*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.

53. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 2*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.
54. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 3*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.
55. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 4*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.

### **Seria: Uczę się z Ekoludkiem**

#### Klasa 1

56. Kitlińska-Pięta H., Orzechowska D., Kijewska O., Stępień M., *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. Cz. 1*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2009.
57. Kitlińska-Pięta H., Orzechowska D., Kijewska O., Tolak I., *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. Cz. 2*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2009.

#### Klasa 2

58. Kitlińska-Pięta H., Orzechowska Z., Stępień M., *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. Cz. 1*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2010.
59. Kitlińska-Pięta H., Orzechowska Z., Stępień M., *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. Cz. 2*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2010.

### **Seria: Wesola Szkoła i Przyjaciele**

#### Klasa 1:

60. Łukasik S., Petkowicz H., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1, Podręcznik, cz. 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
61. Łukasik S., Petkowicz H., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1, Podręcznik, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
62. Łukasik S., Petkowicz H., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1, Podręcznik, cz. 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
63. Łukasik S., Petkowicz H., Micińska-Łyżniak I., Witkowska E., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1, Podręcznik, cz. 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
64. Łukasik S., Petkowicz H., Straburzyńska J., Karaszewski S., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1, Podręcznik, cz. 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
65. Kręcisz D., Lewandowska B., Walczak-Sarao' M., *Wesola Szkoła i Przyjaciele: zajęcia komputerowe, podręcznik z ćwiczeniami, klasa 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

#### Klasa 2:

66. Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
67. Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.



68. Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
69. Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
70. Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, Podręcznik, cz. 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
71. Kręcisz D., Lewandowska B., *Wesoła Szkoła i Przyjaciele: zajęcia komputerowe, podręcznik z ćwiczeniami, klasa 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

**Klasa 3:**

72. Dobrowolska H., Dziabaszeński W., Konieczna A., Zdrajkowska M.: *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 2010.
73. Dobrowolska H., Dziabaszeński W., Konieczna A., Zdrajkowska M., *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3, Podręcznik, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.
74. Hanisz J., *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna, klasa 3, matematyka, cz. 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
75. Hanisz J., *Wesoła Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna, klasa 3, matematyka, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
76. Kręcisz D., Lewandowska B., *Wesoła Szkoła i Przyjaciele: zajęcia komputerowe, podręcznik z ćwiczeniami, klasa 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.

**Seria: Razem w szkole**

**Klasa 2**

77. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
78. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
79. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
80. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 4*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
81. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 5*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
82. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
83. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 7*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

84. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 8.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 2010.
85. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 9.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
86. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 10.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.

### Klasa 3

87. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Panek T., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 2.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.
88. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Panek T., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 3.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.
89. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Panek T., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 4.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.
90. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Panek T., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 5.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.

## **Podręczniki wykorzystane w szczegółowej analizie hermeneutycznej:**

### **Seria: Tropiciela**

1. Dymarska J., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciela, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.
2. Danielewicz-Malinowska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B., *Tropiciela, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2013.
3. Banasiak A., Burdzińska A., Danielewicz-Malinowska A., Kamińska A., Kamiński R., Kłos E., Kofta W., Nadarzyńska B., *Tropiciela, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 3*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
4. Burakowska E., *Tropiciela, Matematyka klasa 1, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
5. Burakowska E., *Tropiciela, Matematyka klasa 2, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
6. Burakowska E., *Tropiciela, Matematyka klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
7. Kłos E., Kofta W., *Tropiciela, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
8. Kłos E., Kofta W., *Tropiciela, Przyroda, Karty ćwiczeń, klasa 3, Edukacja wczesnoszkolna*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

### **Seria: Nasz elementarz i Nasza Szkoła (MEN)**

9. Lorek M., Wollman L., Ochmańska B., *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Część 3*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.
10. Lorek M., Zatorska M., *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 2. Część 1B.*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
11. Ludwa A., Lorek M., *Nasza szkoła. Matematyka. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3. Część 4*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2016.

### **Seria: Uczę się z Ekoludkiem**

12. Kitlińska-Pięta H., Orzechowska D., Kijewska O., Stępień M., *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 1. Cz. 1*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2009.
13. Kitlińska-Pięta H., Orzechowska Z., Stępień M., *Uczę się z Ekoludkiem, Edukacja wczesnoszkolna, Podręcznik, klasa 2. Cz. 2*, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa 2010.

### **Seria: Wesola Szkoła i Przyjaciele**

14. Łukasik S., Petkowicz H., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1*, Podręcznik, cz. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
15. Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2*, Podręcznik, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
16. Dobrowolska H., Dziabaszewski W., Konieczna A., Zdrajkowska M., *Wesola Szkoła i Przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3*, Podręcznik, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.
17. Kręcisz D., Lewandowska B., Walczak-Sarao' M., *Wesola Szkoła i Przyjaciele: zajęcia komputerowe, podręcznik z ćwiczeniami, klasa 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
18. Kręcisz D., Lewandowska B., *Wesola Szkoła i Przyjaciele: zajęcia komputerowe, podręcznik z ćwiczeniami, klasa 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
19. Kręcisz D., Lewandowska B., *Wesola Szkoła i Przyjaciele: zajęcia komputerowe, podręcznik z ćwiczeniami, klasa 3*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2011.

### **Seria: Razem w szkole**

20. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
21. Brzózka J., Glinka K., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Panek T., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 3. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.





Maciej Sokołowski-Zgid – socjolog, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Jego zainteresowania badawcze skupione są na zagadnieniach związanych z edukacją inkluzywną, a w szczególności na problematyce równości płci w edukacji.

**ISBN 978-83-66666-65-8**

**ISSN 2082-8667**

**DOI 10.48226/978-83-66666-65-8**