

Agnieszka RYPEL

## **Płeć kulturowa jako składnik dydaktycznego obrazu świata w podręcznikach języka polskiego – stereotypy i zmiany**

Za jedną z zasadniczych funkcji budowania językowego i dydaktycznego obrazu świata w podręcznikach języka polskiego uznać można kształtowanie tożsamości zbiorowej młodego pokolenia. Na sposób konstruowania obrazu świata wpływają zarówno te cechy tożsamości kolektywnej (zwłaszcza w jej aspekcie kulturowym), które ukształtowały się pod wpływem tradycji, jak i te, które uważa się za pożądane w konkretnej sytuacji historycznej, polityczno-społecznej i kulturowej. Na kreowanie motywowanego dydaktycznie obrazu świata wpisanego w podręczniki szkolne składają się zatem elementy:

- świadomie wyselekcjonowane z istniejących tradycji,
- wykreowane na potrzeby aktualnych ideologii politycznych, społecznych i edukacyjnych,
- funkcjonujące na poziomie niejawnym, najczęściej jako utajone stereotypy, nierzadko sprzeczne z oficjalną linią programową.

Stereotypy te, jako konstrukty pojęciowe, znajdują swój wyraz nie tylko w języku, ale także w warstwie fabularnej oraz ikonicznej podręczników. Choć stanowią one rodzaj mechanizmu upraszczającego rzeczywistość, to jednak powstające za ich pośrednictwem schematy pozwalają młodemu człowiekowi poradzić sobie ze złożonym środowiskiem społecznym, wprowadzając ład w miejsce chaosu. Pomagają także w zachowaniu poczucia własnej wartości oraz w usprawiedliwianiu statusu społecznego poszczególnych jednostek. Zgodnie z nowszym podejściem badawczym, stereotypy definiuje się zatem jako te cechy przypisywane grupie społecznej, które w trakcie codziennych interakcji są często użyteczne i w wielu sytuacjach odgrywają ważną rolę, ponieważ dostarczają wskazówek, jak należy kształtować swoje relacje z innymi ludźmi (Stephan, Stephan 1999: 15). W kontaktach międzygrupowych

stereotypy stają się najbardziej widoczne wtedy, gdy są negatywne, nadmierne uogólnione lub fałszywe i w rezultacie wpływają destrukcyjnie na losy poszczególnych jednostek lub społeczności. W przypadku stereotypów mających legitymizację w tradycji, historii, literaturze i innych dziedzinach sztuki ich szkodliwy bądź nieprzystający do rzeczywistych warunków społecznych charakter na ogół jest fałszywie oceniany lub nawet niedostrzegany i pomijany. Zjawisko to w znacznej mierze dotyczy budowania tożsamości płciowej. Jej kształtowanie przebiega między innymi za pośrednictwem kulturowego obrazu płci, współtworzącego językowy i kulturowy obraz świata w podręcznikach języka polskiego.

Badanie podręczników języka polskiego pod kątem kulturowego obrazu płci i kształtujących go stereotypów jest możliwe dzięki wprowadzeniu (głównie za sprawą badań feministycznych) rozróżnienia na płć biologiczną (*sex*) i na płć kulturową (*gender*)<sup>1</sup>. W szkole problem płci, odnoszącej się do fizjologicznej i anatomicznej różnicy między kobietą a mężczyzną, tradycyjnie poruszany jest w związku z edukacją biologiczną oraz przygotowaniem do życia w rodzinie; nie ma tu jednak miejsca na problematykę społecznej konstrukcji rodzaju. Ponieważ nie zależy on od jednakowej dla wszystkich ludzi konstytucji fizycznej, ale od tego, jak w danej kulturze definiuje się kobiecość i męskość, uchwycenie społecznej i kulturowej konstrukcji rodzaju możliwe jest jedynie dzięki badaniu rozmaitych przejawów tej kultury. Jednym z nich są właśnie podręczniki języka polskiego. Zamieszczone w nich teksty kultury oraz warstwa językowa zadań dla ucznia lub komentarzy odautorskich przekazują obraz płci i zachodzących między nimi relacji. Jest on zgodny z wizją kultury pożądaną przez czynniki decydujące o treściach podstaw programowych i pisanych na ich podstawie programów nauczania, a wreszcie podręczników. Na ile jednak jego kształt rzeczywiście odpowiada współczesnym postulatom o równym traktowaniu płci, a na ile utrwała ukształtowane przez wieki szkodliwe stereotypy?

Odpowiedź na to pytanie jest o tyle ważna, że podręczniki są jednym z istotnych elementów uczenia się płci kulturowej i stereotypów jej dotyczących. Zgodnie z teorią rozwoju poznawczego, aby nadać znaczenie informacjom uzyskanym za pomocą zmysłów, dzieci rozwijają kategorie i schematy, które

---

<sup>1</sup> W rozumieniu potocznym płć i rodzaj zdają się nierozzerwalnie splatać, jednak w ukierunkowanych feministycznie (i nie tylko) badaniach socjologicznych przyjmuje się, że są to zjawiska często całkowicie od siebie niezależne – płć danej osoby jest bowiem biologicznie zdeterminowana, podczas gdy jej rodzaj jest kulturowo i społecznie ukształtowany. Oznacza to, że relacji pomiędzy płciami nie można traktować wyłącznie jako części „porządku naturalnego”, nie są więc one zatem ani „normalne”, ani uniwersalne. Wyobrażenia o męskości i kobiecości związane są z praktykami danego społeczeństwa, a nie z biologicznymi imperatywami. Istoty ludzkie nie rodzą się z męską lub kobiecą psychiką, lecz są raczej modelowane w ten sposób, aby dostosowywały się do tego, co w konkretnym społeczeństwie uznawane jest za męskie lub kobiece (zob. Gontarczyk-Wesoła 1994).

pozwalają im organizować poczynione obserwacje oraz zdobyte doświadczenia według określonych wzorów lub prawidłowości. Płeć jest jednym z pierwszych takich schematów, ponieważ stanowi relatywnie stabilną, łatwo rozróżnialną kategorię i posiada jednoznaczne kryteria oceny (Renzetti, Curran 2005: 119). Dzieci są socjalizowane tak, aby akceptowały pryzmaty płciowe swojego społeczeństwa, tj. założenia na temat męskości i kobiecości. Ta enkulturacja urzeczywistnia się poprzez zinstytucjonalizowane praktyki społeczne, np. obowiązkową edukację w szkole i przyjęte w niej jawne oraz niejawne formy wdrażania wzorów zachowań odpowiednich dla chłopców (mężczyzn) i dziewczynek (kobiet), przekazywanych bądź w formie lekcji wprost, bądź mających paraboliczny wymiar narracji podręcznikowych lub przekazów ikonicznych.

Podejmowane w ostatnich latach badania dowodzą, że kształtowany, nie tylko w polskich podręcznikach, obraz płci ma znamiona seksizmu kulturowo-społecznego i językowego. Dowodzą tego analizy przeprowadzone m.in. przez Sarę Delamont (1980) i Rolanda Meighana (1993), a w Polsce przez Ewę Kalinowską (1995), Dorotę Pankowską (2005), Grzegorza Mazurkiewicza (2006) oraz Małgorzatę Karwatowską i Jolantę Szpyrę-Kozłowską (2010). Z analiz tych wyłania się dychotomiczny, a często nawet zantagonizowany obraz obu płci, w którym mężczyźni i chłopcy:

- są bardziej aktywni i ciekawi świata, mają ambicje związane ze zmianą zastanego porządku i w związku z tym są ekspansywni, mobilni i samodzielni;
- o wiele częściej niż dziewczęta i kobiety są bohaterami tekstów literackich bądź czytanek<sup>2</sup>; na ogół ukazywani są w nich w trakcie pełnienia funkcji przywódczych i podejmowania ważnych decyzji (dotyczących także kobiet); ich działalność służy całemu społeczeństwu – to oni dbają o bezpieczeństwo innych w czasie wojny i pokoju jako żołnierze, policjanci i strażacy;
- funkcjonują w zróżnicowanych rolach społecznych wiążących się z: władzą (np. przywódcy polityczni, wodzowie, władcy), wysokimi kompetencjami (np. naukowcy, artyści, lekarze) lub prestiżem (bohaterowie, odkrywcy, zwycięzcy sportowcy) i w związku z tym przypisany im jest większy repertuar zawodów wymagających znacznej mobilności i wykraczania poza środowisko lokalne.

Kobiety ukazywane są natomiast głównie w rolach matek, sióstr, opiekunek, przypisane im zawody mają w większości usługowy charakter, np. nauczycielka, pielęgniarka, sprzedawczyni. Prace wykonywane przez nie zazwyczaj nie wymagają specjalistycznych kwalifikacji i mobilności, gdyż są związane z najbliższym środowiskiem. Wiążą się za to z koncentracją na relacjach z ludźmi i takimi cechami, jak: empatia, opiekuńczość, serdeczność, emocjonalność. Świat kobiet skupiony jest w znacznym stopniu na domu i dzieciach, przez co

---

<sup>2</sup> Według badań Doroty Pankowskiej w polskich podręcznikach jest to dwukrotna przewaga (Pankowska 2005: 98).

wyduje się mało zróżnicowany, powtarzalny i statyczny. Jak zauważa Dorota Pankowska, „ukazany w podręcznikach tradycyjny podział ról płciowych sprzyja wyższemu wartościowaniu ról męskich, w społeczeństwie bowiem przyjęło się wyżej cenić pracę zawodową niż domową, działalność publiczną niż prywatną. Ponadto w czytankach postacie męskie, częściej niż kobiece są nośnikami wartości ogólnie aprobowanych, takich jak odwaga, zdecydowanie, samodzielność, kompetencje intelektualne. Treści podręczników przekazują zatem młodym odbiorcom wyraźny komunikat, kto jest ważniejszy w życiu społecznym” (Pankowska 2005: 98).

Androcentryczny obraz świata ujawnia się także w warstwie językowej podręczników. Przekazywany jest przez słownictwo, frazeologię, powiedzenia i przysłowia, które „wyrażają utrwalone w języku tradycyjne sądy i przekonania o cechach kobiet i mężczyzn, o ich rolach społecznych i wzajemnych relacjach. W ogromnej mierze odzwierciedlają one patriarchalny porządek świata, w którym kobiety stanowią drugą, gorszą płęć, z całą gamą wad i przywar” (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2010: 21). Asymetrię płci podkreśla także zjawisko „niewidzialności kobiet” (*invisibility of women*), którym określa się fakt, że wiele tekstów redagowanych jest w taki sposób, iż brzmią one jakby dotyczyły lub były adresowane wyłącznie do mężczyzn, z pominięciem kobiet, lub też wykazują znaczną dominację językową płci męskiej nad żeńską (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2005: 102). Małgorzata Karwatowska i Jolanta Szpyra-Kozłowska (2005: 106–119) zauważyły, że taki stan rzeczy wymusza struktura samego języka, co w podręcznikach ujawnia się przez:

– wykorzystywanie rzeczowników męskoosobowych w znaczeniu gatunkowym (*uczeń, nauczyciel, wychowawca, badacz, historyk* itp.), np.: *Każdy uczeń<sup>3</sup> przygotowuje dwie kartki: jedną z zapisaną na niej literą „ó”, drugą z literą „u”. Nauczyciel wypowiada głośno wyrazy zawierające „ó” lub „u” natomiast uczniowie podnoszą kartki z odpowiednią literą* (Derlukiewicz 2005: 49); *Na lekcjach, wspólnie z Waszym Nauczycielem odkryjecie jeszcze więcej* (Kłakówna, Dyduch, Jędrychowska 1995: 4);

– stosowanie męskich form czasowników oraz przymiotników i zaimków, zwłaszcza w poleceniach będących częścią ćwiczeń oraz w tekstach odautor-skich, np.: *Jaki film obejrzałeś ostatnio?; Powiedz, dlaczego w wierszu nie ma słów, którymi ty się posłużyłeś, opisując położenie geograficzne Polski?; O jakich innych cudownych roślinach dowiedziałeś się z książek lub filmów?; Od jak dawna mówisz swoim ojczystym językiem? A kiedy zaczęłeś się uczyć pisać? Mówisz od najwcześniejszych lat swego dzieciństwa, ale pisać zaczęłeś się uczyć dopiero w szkole, czyli wtedy, gdy już doskonale posługiwaleś się językiem mówionym* (Nagajowa 1998: 156, 280, 301);

<sup>3</sup> Wszystkie rozstrzelenia w cytowanych w niniejszym artykule podręcznikach – A. R.

– używanie wyrazów *kolega*, *koledzy*, które, sądząc z kontekstu, mają mieć znaczenia ogólne i obejmować także dziewczynki; słowniki definiują te wyrazy jako odnoszące się do osób płci męskiej, a nie żeńskiej, co dowodzi, że w podręcznikach ujawnia się tendencja do rozszerzenia znaczeń tych wyrazów i przekształcenia ich w nazwy gatunkowe, np.: *Przedyskutuj to z kolegami*, *Ułóż po dwa zdania o tej samej treści; Jedno zdanie skieruj do kolegi, drugie do mało znanego dorosłego rozmówcy* (Nagajowa 1998: 50, 63).

Te zakodowane zarówno w języku, jak i kulturze stereotypy można i należy zmieniać, proces ten wymaga jednak powszechności, wyrazistości i spójności przekazu dotyczącego obrazu płci, co w podręcznikach języka polskiego wydaje się niezwykle trudne z dwóch zasadniczych powodów:

– sprzeczności między lansowanym przez współczesną pedagogikę nakazem uwzględniania podmiotowości ucznia a unifikowaniem językowej formy wyrażania tej podmiotowości;

– specyficznej funkcji przedmiotu język polski, która to funkcja w głównej mierze polega na transmitowaniu wzorów kultury ujętych w tradycje i kanony; trudno jednak zerwać z androcentrycznymi elementami kultury, nie niszcząc przy tym jej dotychczasowego kształtu.

Przyjrzyjmy się najpierw przełamywaniu „niewidzialności” kobiet w sferze językowej. Karwatowska i Szpyra-Kozłowska wskazują, że najprostszym sposobem unikania językowej marginalizacji dziewcząt – odbiorców podręcznika jest zastąpienie form męskich liczbą mnogą (np. zamiast: *zauważyłeś – zauważyliście*) bądź formami nijakimi lub bezosobowymi (np. zamiast *Kiedy byłeś mały, twoim światem była rodzina – Kiedy dziecko jest małe, jego światem jest rodzina*). Autorki *Lingwistyki płci* stwierdzają, że te „niewielkie zabiegi stylistyczne często wystarczą, by zmienić męskiego adresata tekstów na szerszy krąg odbiorców, a tym samym zapewnić bardziej sprawiedliwe traktowanie dziewczynek i chłopców” (2010: 113).

Zaproponowane przez Karwatowską i Szpyrę-Kozłowską wprowadzanie liczby mnogiej wydaje się jednak rozwiązaniem połowicznym, ponieważ i tak w ostatecznym rozrachunku potwierdza asymetrię w systemie rodzajowym, która w tym wypadku przejawia się w dysproporcjach w użyciu rodzaju męskiego i żeńskiego w zakresie związku zgody i pronominalizacji, tak jak w przykładzie: *Bądźcie dla siebie wyrozumiali. Jesteście przecież początkującymi artystami. Następne przedsięwzięcia sprawią, że staniecie się bardziej doświadczeni i lepiej zorganizowani* (Łuczak, Murdzek 2001: 146). Trzeba też zwrócić uwagę na fakt, że zastosowanie czasowników w rodzaju męskoosobowym zasadniczo odnosi się do grupy złożonej wyłącznie z chłopców lub z dziewcząt i choćby jednego chłopca, nie uwzględnia natomiast sytuacji, w której większość lub całość grupy odbiorców stanowią dziewczęta. W efekcie podtrzymane zostaje wrażenie, że podręcznik adresowany jest wyłącznie do uczniów i pomija uczennice.

Analiza aktualnie obowiązujących książek szkolnych przeznaczonych do nauczania języka polskiego na drugim i trzecim etapie kształcenia pokazuje też, jak trudno pogodzić wymóg podmiotowości z zastosowaniem neutralnych form językowych. Faktem jest, że autorzy książek szkolnych na ogół używają niezróżnicowanych rodzajowo form 2 osoby liczby pojedynczej lub mnogiej w czasie teraźniejszym lub w trybie rozkazującym, np.:

– *Scharakteryzuj postać Jazona. Wymień cechy, które czynią go herosem. Jak oceniasz jego metodę dochodzenia do celu?* (Kowalczykowa, Mrowcewicz 1999: 47);

– *Po uroczystej premierze oceńcie waszą wspólną pracę* (Łuczak, Murdzek 2001: 142).

Osiągnięta w ten sposób delikatna równowaga w traktowaniu obu płci zostaje jednak zaburzona, kiedy autorzy odwołują się do osobistych wspomnień, przekonań i doświadczeń odbiorcy. Im silniejsza jest chęć nawiązania dialogu z odbiorcą, tym częstsze porzucanie neutralności rodzajowej, np.:

– *Przypomnij sobie nazwy miast w Polsce, w których już byłeś. Zapisz je.*

– *Opowiedz, co najbardziej zapaamiętałeś z pobytu w jednym z tych miejsc* (Derlukiewicz 2005: 88);

– *Człowiek zmienia się przez całe życie. Gdy sięgamy myślą wstecz, zastanawiamy się, jacy wówczas byliśmy. Ten malec na starej fotografii to ja – chociaż zupełnie inny. Ale też ktoś dobrze nam znany. Taki kiedyś byłem, zanim stałem się tym, kim jestem* (Kowalczykowa, Mrowcewicz 1999: 17);

– *Chociaż nie w szystkich z Was znamy osobiście, tak jakbyśmy widziały: ależ wyrosliście podczas wakacji! Przeżyliście też dużo, prawda?* (Jędrychowska, Kłakówna 2000: 4).

Dobrym przykładem na brak spójności przekazu dotyczącego równości płci jest zamieszczony w gimnazjalnym podręczniku *Przygoda z czytaniem* (Jas, Zbróg, Detka 2009: 41–47) cykl komentarzy do „Kwestionariusza wielorakich osobowości”. Autorzy zadbali o parytet w doborze osób, których nazwiska i fotografie uzupełniają krótkie omówienie różnych typów inteligencji. Są wśród nich cztery kobiety (Maria Skłodowska-Curie – naukowiec, Natalia Kukulska – piosenkarka, Hanna Suchocka – polityk i Joanne K. Rowling – pisarka) oraz czterej mężczyźni (Tomasz Lis – dziennikarz, Pablo Picasso – malarz, Steve Irwin – przyrodnik i autor telewizyjnych programów przyrodniczych oraz Adam Małysz – sportowiec). Dobór ten świadczy o przełamywaniu stereotypowego postrzegania kobiet nie tylko w ilościowym, ale głównie w jakościowym wymiarze, nie bez znaczenia bowiem jest fakt, że to właśnie kobiety ukazano jako reprezentantki sfer w stereotypowym postrzeganiu płci zarezerwowanych dla mężczyzn, a więc władzy i polityki a także nauki i aktywności intelektualnej oraz artystycznej. Kwestię równości językowej obu płci próbowano również rozwiązać, wprowadzając do opisów cech inteligencji zarówno formy męskie,

jak i żeńskie rozdzielone ukośnikiem, zgodnie z normami polskiej grzeczności językowej dając przy tym pierwszeństwo formom żeńskim, np.:

– *Jesteś wrażliwa / wrażliwy na wzorce, zorganizowana / zorganizowany, systematyczna / systematyczny;*

– *Jesteś wrażliwa / wrażliwy na rytm, tonację i barwę dźwięków oraz na ładunek emocjonalny muzyki. Zdolna / zdolny do odczytywania złożonych struktur muzycznych.*

Jednocześnie, w tych samych opisach, podając nazwy zawodów, do wykonywania których predestynowane są osoby obdarzone danym typem inteligencji, ograniczono się wyłącznie do nazw męskich, choć w wielu wypadkach istnieją także ich żeńskie odpowiedniki, np.: pisarz (pisarka), poeta (poetka), publicysta (publicystka), prawnik (prawniczka), malarz (malarka), rzeźbiarz (rzeźbiarka), tancerz (tancerka), nauczyciel (nauczycielka), psychoterapeuta (psychoterapeutka), aktor (aktorka), księgowy (księgowia). W ten sposób jeszcze bardziej pogłębiono typową nie tylko dla języka polskiego dysproporcję dotyczącą nazw zawodów, z których większość nie posiada żeńskich odpowiedników; dotyczy to nawet zawodów sfeminizowanych, takich jak np. psycholog. Przedstawiając predyspozycje osób obdarzonych danym typem inteligencji, autorzy zdecydowali się na zastosowanie formuły wstępnej zawierającej leksem *człowiek*, np.:

*Człowiek o talencie intrapersonalnym*

1. *Uczy się, rozmawiając „sam ze sobą”.*

2. *Myśli o swoim myśleniu.*

3. *Lubi mieć czas na refleksję.*

4. *Chętnie korzysta z czasopism i dzienników.*

5. *Lubi samodzielnie prowadzić badania.*

6. *Powinien pisać książki, dzienniki przedstawiające historie jego życia.*

7. *Powinien kontrolować swoją naukę.*

8. *Powinien ćwiczyć dociekliwość.* (Jas, Zbróg, Detka 2009: 47)

Pozornie język polski odbiega od wielu innych języków, ponieważ posiada dwa odrębne słowa na oznaczenie człowieka i mężczyzny, jednak analiza semantyczna leksemu *człowiek* wykazuje, że rozróżnienie to wcale nie jest takie jednoznaczne. Według definicji słownikowych, *człowiek* to nie tylko nazwa gatunkowa, ale również określenie mężczyzn, które w żadnym ze znaczeń nie odnosi się wyłącznie do kobiet. Wyraz *człowiek* ma zatem silniejsze konotacje męskie niż żeńskie, co (tak jak w podanych wyżej przykładach) dodatkowo podkreślone jest przez rodzaj gramatyczny wyrazów pozostających z nim w związku zgody. U odbiorców podręcznika fakt ten może być odbierany jako dominacja męskiego adresata<sup>4</sup>. Słuszność tej uwagi potwierdzić mogą wyniki

<sup>4</sup> Zob. analizy definicji słownikowych leksemu *człowiek* przeprowadzone przez Karwatowską i Szpyrę-Kozłowską (2010: 60–68).

nieformalnego eksperymentu przeprowadzonego przez Karwatowską i Szpyrę-Kozłowską. Dowodzą one, że w kompetencji językowej znacznej większości młodych użytkowników języka słowo *człowiek* kojarzone jest przede wszystkim z konkretnym, męskim znaczeniem, a nie z ogólnym znaczeniem gatunkowym. Charakterystyczny jest fakt, że żaden z badanych respondentów nie wskazał znaczenia, które odnosiłoby się wyłącznie do kobiet (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2010: 62–63).

Jak wcześniej wspomniano, „niewidzialność kobiet” przejawia się także w aspekcie kulturowym. Podręczniki języka polskiego przekazują określony paradygmat kulturowy, przywołując wybrane dzieła, które ze względu na ich walory estetyczne i ideowe przez kolejne pokolenia uznane zostały za istotne w kształtowaniu tożsamości kulturowej i narodowej młodych Polaków. Dzieła te powstały w odmiennych warunkach społecznych i historycznych, przekazują zatem obowiązujący wówczas obraz ról płciowych, ukształtowanych pod wpływem męskiej dominacji sankcjonowanej przez religię, naukę, prawo i obyczajowość. Choć obecnie ludzie żyjący w krajach demokratycznych oficjalnie uznają równość praw kobiet i mężczyzn, to jednocześnie akceptują kształt kultury, w którym zakodowany jest androcentryzm. Przekazywanie go w szkole uczniom żyjącym w pierwszej połowie XXI wieku w sposób niezamierzony uprawomocnia podejście androcentryczne.

Do udokumentowania zjawiska „niewidzialności” kobiet w obrazie kultury przekazywanym przez podręczniki języka polskiego posłużę się zestawieniem liczby autorów i autorek oraz liczby ich dzieł zamieszczonych w podręcznikach w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Do zestawienia tego wybrałam podręczniki przeznaczone do etapu kształcenia, na którym pojawiają się zarówno teksty literackie (na ogół dwudziestowieczne, rzadziej dziewiętnastowieczne), jak i teksty czytanek pisanych na zamówienie. Na etapie tym nie wprowadzano nigdy kursu historii literatury. Specyfiki proporcji między autorkami a autorami podręcznikowych tekstów nie można zatem traktować jedynie jako prostej konsekwencji androginicznego kształtu kultury, zwłaszcza dawnej.

Zestawione w tabeli 1 dane wskazują, że, począwszy od lat trzydziestych ubiegłego wieku po chwilę obecną, blisko 80% autorów tekstów to mężczyźni. Kobiety stanowią zaledwie 23,8% twórców. Porównanie pochodzących z tego samego okresu podręczników dla klasy IV oraz klasy VIII lub analogicznie do I klasy gimnazjum prowadzi do wniosku, że zdecydowanie więcej kobiet jest autorkami tekstów dla młodszych uczniów (średnio 33,5%). Liczba ta maleje w kolejnych klasach. W podręcznikach dla nastolatków kobiet autorek jest już średnio o połowę mniej (zaledwie 14,1%). Znamienne jest, że tendencja ta utrzymuje się na zbliżonym poziomie niezależnie od przemian społeczno-politycznych, które miały miejsce w okresie tak długim i obfitującym w rozmaite burzliwe przemiany, w tym również obyczajowe. Konstatacje te znajdują potwierdzenie również we wnioskach, jakie można wysnuć z tabeli 2. Choć



w wielu podręcznikach zamieszczano więcej tekstów napisanych przez jedną autorkę, to jednak fakt ten nie wpływa na zmianę proporcji między liczbą kobiet i mężczyzn, których utwory wybrano do poszczególnych podręczników. Teksty pisane przez kobiety stanowią średnio 19,4%, z czego teksty w podręcznikach dla klas IV – 25,6%, a dla klas starszych – 19,4%.

**Tabela 1.** Liczba i odsetek kobiet, których teksty wykorzystano w podręcznikach języka polskiego

Tytuł podręcznika	Klasa	Rok wydania	Ogólna liczba twórców	Liczba kobiet autorek tekstów	Procent [%]
<i>Na zagonie</i>	III	1936	27	11	40,7
<i>Mówią wieki</i>	I gim.	1934	45	6	13,3
<i>Na szerokiej drodze</i>	IV	1951	48	21	43,7
<i>Nad poziomy</i>	VIII	1946	63	7	11,1
<i>A czy znasz ty, bracie młody...</i>	IV	1963	72	15	20,8
<i>Między dawnymi a nowymi laty</i>	VIII	1966	70	9	12,8
<i>Razem, młodzi przyjaciele</i>	IV	1973	67	17	25,3
<i>Ta ziemia od innych droższa</i>	VIII	1976	72	12	16,6
<i>Polska mowa</i>	IV	1981	55	17	30,9
<i>Mowa rodzinna</i>	VII	1984	68	7	10,2
<i>Słowo za słowem</i>	IV	1994	57	14	24,5
<i>Echo z dna serca</i>	VIII	1996	54	7	12,9
<i>To lubię!</i>	IV	1995	64	21	32,8
<i>Kto czyta, nie błądzi</i>	I gim.	1999	55	9	16,3
<i>To lubię!</i>	I gim.	2000	58	11	18,9
<i>Między nami</i>	IV	2001	69	33	47,8
<i>Między nami</i>	I gim.	2001	39	6	15,3
<i>Słowa na start!</i>	IV	2005	84	30	35,7

Źródło: opracowanie własne.

Porównanie danych zawartych w tabelach 1 i 2 wskazuje, że tylko w nielicznych podręcznikach dla młodszych klas (*Na zagonie* z 1936 roku oraz *Między nami* z 2001) teksty pisane przez kobiety stanowią ponad połowę ogółu zamieszczonych w tych książkach utworów, co dodatkowo potwierdza stereotypowe traktowanie kobiet, zgodnie z którym są im przypisane głównie role matek i opiekunek dzieci, a ich doświadczenia ograniczają się do najbliższych sfer domu i rodziny. Podejmowane przez nie próby objaśniania świata

**Tabela 2.** Wykorzystanie w podręcznikach języka polskiego tekstów tworzonych przez kobiety

Tytuł podręcznika	Klasa	Rok wydania	Ogólna liczba tekstów w podręczniku	Liczba tekstów napisanych przez kobiety	Procent [%]
<i>Na zagonie</i>	III	1936	87	50	57,4
<i>Mówią wieki</i>	I gim.	1934	78	22	28,2
<i>Na szerokiej drodze</i>	IV	1951	93	36	38,7
<i>Nad poziomym</i>	VIII	1946	135	13	9,6
<i>A czy znasz ty, bracie młody...</i>	IV	1963	103	24	23,3
<i>Między dawnymi a nowymi laty</i>	VIII	1966	94	13	13,8
<i>Razem, młodzi przyjaciele</i>	IV	1973	92	21	22,8
<i>Ta ziemia od innych droższa</i>	VIII	1976	101	14	13,8
<i>Polska mowa</i>	IV	1981	82	24	29,2
<i>Mowa rodzinna</i>	VII	1984	84	10	11,9
<i>Słowo za słowem</i>	IV	1994	67	14	20,8
<i>Echo z dna serca</i>	VIII	1996	120	12	10,0
<i>To lubię!</i>	IV	1995	89	26	29,2
<i>Kto czyta, nie błądzi</i>	I gim.	1999	84	10	11,9
<i>To lubię!</i>	I gim.	2000	97	16	16,4
<i>Między nami</i>	IV	2001	76	43	56,5
<i>Między nami</i>	I gim.	2001	75	10	13,3
<i>Słowa na start!</i>	IV	2005	125	55	44,0

Źródło: opracowanie własne.

mogą w związku z tym dotyczyć spraw najprostszych i najbliższych małemu człowiekowi. Kiedy jednak problemy stają się poważniejsze, a odbiorca bardziej dojrzały, kończy się nawet ta niewielka przewaga kobiecych autorek. Ten, zgodny ze stereotypem, sposób traktowania zainteresowań i możliwości kobiet potwierdzają tytuły tekstów napisanych przez kobiety. Ich przykłady, zaczerpnięte ze spisów treści podręczników wymienionych w tabelach 1 i 2, pozwalają wyznaczyć następujące kręgi tematyczne:

– uczucia: *Rozżalenie, Oczekiwanie na miłość, Czy serce twoje należy do mnie?, Miłość i ...miłość, Cierpienie, Samotność;*

– dom: *Ja chcę do domu, Sami w domu, Ścieżka za domem, Tatusz Muminka buduje dom, Dom w domu, Dom to wcale nie są ściany, Rasmus ma rodzinny dom, Kochasz ty dom..., O moim domu;*

- gospodarstwo domowe: *Tort, Anna i ja załatwiamy sprawunki, Gospodarstwo Michałowej, Przepis na mazurek, Obowiązki spadają na Gabrysię*;
- rodzina: *Kochana Mamusiu!, Wiersz dla Babci, Wiersz dla Dziadka, Rodzinka, Cała łąka dla Mamy!, Istna mamuliczka, Moja mama, Dzień Matki, Moja rodzina*;
- baśnie, legendy, mity: *Przepraszam, smoku, Zakłęta Dorota, Lajkonik, Legenda o Morskim Oku, Kot w butach, O Lechu, Czechu i Rusie, Demeter i Kora*;
- tradycje, świętowanie: *Okna wielkanocne, Urodziny, Jasełka, Znicze, Roraty, Idą, idą przebierańce, Podarunek na imieniny, Nie ma miejsca w gospodarstwie*.

Osobną kategorię stanowią teksty czytanek biograficznych, których autorami są kobiety predestynowane wyłącznie do pisania o mężczyznach – wirtuozach i kompozytorach, pisarzach, malarzach, naukowcach, bohaterach narodowych oraz przywódcach wojskowych i politycznych, którzy kształtowali historię, np.: *Koncert Szopena* (Fryderyk Szopen), *Karol z Atmy* (Karol Szymanowski), *Konstanty, syn Konstantego* (Konstanty I. Gałczyński), *Malarz dawnej Warszawy* (Canaletto), *Toruń był mu kolebką* (Mikołaj Kopernik), *Farma pana Pasteura* (Ludwik Pasteur), *Czarnecki chory w Aarnhusen* (Stefan Czarnecki), *Bitwa pod Kłuszynem* (Stanisław Żółkiewski), *Człowiek, który się kulom nie kłaniał* (Karol Świerczewski), *Fidel* (Fidel Castro), „*Stary*” (Władysław Gomułka). Jedyną kobietą – bohaterką tego typu opowieści biograficznych jest Maria Skłodowska-Curie, na ogół jednak występująca w towarzystwie współpracującego z nią męża, Piotra Curie.

Przedstawione tu kręgi tematyczne nie wyczerpują, rzecz jasna, wszystkich rzeczywistych zainteresowań piszących kobiet, niemniej jednak taki ich jednostronny obraz kształtuje się po lekturze podręczników. Dobór tekstów autorstwa pisarek i poetek zdaje się potwierdzać stereotyp kobiety, prawie nieobecnej w dziejach ludzkości i niemającej wpływu na zachodzące w świecie zmiany, realizującej się głównie w domu, podziwiającej i wspierającej osiągnięcia mężczyzn oraz pielęgnującej uczucia, tradycje i jedność rodziny.

Nieobecność kobiet w kulturze znajduje potwierdzenie również w sferze ikonicznej podręcznika. Jako przykład tej tendencji służyć mogą dane przedstawione w tabeli 3. Zebrane w niej tytuły obrazów, których reprodukcje zamieszczono w wybranym współczesnym podręczniku, dowodzą, że także dydaktyczna ikonosfera zdominowana jest przez mężczyzn. Pośród nazwisk 26 twórców tylko trzy należą do kobiet. Symptomatyczna jest również tematyka ich obrazów. Dzieła trzech malarek łączy to, że przedstawiają one dzieci w sytuacjach rodzinnych. Same kobiety, mężczyźni i chłopcy, relacje ze światem zewnętrznym, postaci i wydarzenia historyczne, a także śmiałe eksperymenty formalne (np. malarstwo abstrakcyjne) pozostają natomiast domeną mężczyzn.

Przedstawione w tym artykule przykłady pokazują jedynie wybrane elementy funkcjonowania zakodowanych w języku i kulturze stereotypów płci, które,

Tabela 3. Tematyka dzieł malarskich stworzonych przez mężczyzn i kobiety na przykładzie wybranego podręcznika (Derlukiewicz, 2005)

Tematyka	Namalowane przez mężczyzn		Namalowane przez kobiety	
	Autor	Tytuł dzieła	Autorka	Tytuł dzieła
Kobiety, dziewczęta	Stanisław Wyspiański Pierre-Auguste Renoir Alfonso Mucha Leon Wyczółkowski Józef Mehoffer	<i>Portret dziewczynki</i> <i>Wiosna</i> <i>Portret dziewczynki w niebieskiej sukni</i> <i>Słońce majowe</i>	Olga Boznańska	<i>Imieniny babuni</i>
Mężczyźni, chłopcy	Thomas Sully Januariusz Suchodolski Józef Szermentowski Thomas Gainsborough Ludomir Ślędzński Marc Louis Benjamin Vautier Józef Chełmoński Jan Matejko Tadeusz Makowski	<i>Rozdarty kapelusze</i> <i>Wjazd generała Henryka Dąbrowskiego do Rzymu</i> <i>Pasowanie na rycerza przez dziadunia</i> <i>Błękitny chłopiec</i> <i>Gra w guziki</i> <i>Po lekcjach</i> <i>Bociany</i> <i>Astronom Kopernik, czyli rozmowa z Bogiem</i> <i>Powrót ze szkoły</i>		
Kobiety i mężczyźni	Wacław Boratyński	<i>Pocztówka wielkanocna</i>		
Kobieta i dzieci	Winslow Homer, brak autora	<i>Wiejska szkoła</i> <i>Król ze swoją mamą</i>	Jessie Willcox Smith	<i>Matka uczyca swoją córkę czytać</i>
Mężczyźni i dzieci			Berthe Morisot	<i>Eugene Manet i jego córka w Bougival</i>
Pejzaż miejski	Józef Mehoffer Marcin Zalewski Canaletto	<i>Rynek Krakowski</i> <i>Widok patacu w Łazienkach latem</i> <i>Krakowskie Przedmieście od strony Bramy Krakowskiej</i> <i>Ulica Nowy Świat w Warszawie w dzień letni</i>		
Abstrakcja	Władysław Podkowiński Paul Klee	<i>Abstrakcja</i>		

Źródło: opracowanie własne.

nie zawsze wprost, ujawniają się w podręcznikach języka polskiego niezależnie od oficjalnie kształtowanego obrazu płci i poglądów dotyczących równości kobiet i mężczyzn<sup>5</sup>. Dzięki dbałości autorów podręczników, rzeczoznawców i konsultantów stosunkowo łatwo będzie można wyeliminować z podręczników przykłady jawnie seksistowskiego postrzegania płci, np. nie epatować humorem wykorzystującym stereotypy płciowe, ukazywać całą różnorodność ról pełnionych zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn, rezygnować z antagonizowania płci, które często bywa skutkiem zachęcania do rywalizacji pomiędzy chłopcami i dziewczynkami, a w zamian za to propagować współpracę i wzajemne poszanowanie różnic. Znacznie trudniej jednak będzie poradzić sobie ze zmianą nierówności płciowej głęboko wpisanej w struktury języka i kształt naszej kultury.

## Podręczniki

- Aleksandrak S., Kwiecińska Z., Przyrowski Z., 1951, *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*, Warszawa.
- Aleksandrak S., Przyrowski Z., 1963, *A czy znasz ty, bracie młody... Czytanki dla klasy IV*, Warszawa.
- Balicki J., Maykowski S., 1934, *Mówią wieki. Drugi rok nauki języka polskiego w gimnazjach*, Lwów.
- Cackowska M., Kazanowska K., Waśakowska W., 1973, *Razem młodzi przyjaciele. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy IV*, Warszawa.
- Derlukiewicz M., 2005, *Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, cz.1 i 2, Gdańsk.
- Jas M., Zbróg P., Detka J., 2009, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla I klasy gimnazjum*, Kielce.
- Jędrzychowska M., Klakówna Z. A. 2000, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla I klasy gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków.
- Klakówna Z. A., Dyduch B., Jędrzychowska M., 1995, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy IV. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków.
- Kopczewski J. S., 1966, *Między dawnymi a nowymi laty. Wypisy dla VIII klasy szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Kopczewski J. S., 1976, *Ta ziemia od innych droższa. Podręcznik do języka polskiego dla klasy VIII szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Kowalczykowska A., Mrowcewicz K., 1999, *Kto czyta nie błądzi. Literatura i kultura. Język polski dla I klasy gimnazjum*, Warszawa.
- Krajewski K., 1985, *Echo z dna serca. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy VIII szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Kreczmar J., Saloni J., 1946, *Nad poziomym. Wypisy polskie dla VII klasy szkoły powszechnej*, Warszawa.
- Kubski B., Dobraniecki S., 1936, *Na zagonie. Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych I stopnia, kurs A*, Lwów.

<sup>5</sup> Więcej o funkcjonowaniu stereotypów płciowych na poziomie tzw. programu ukrytego (*hidden curriculum*) w: Rypel 2012: 283–298.

- Luczak A., Murdzek A., 2001, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk.
- Luczak A., Prylińska E., Maszka R., 2001, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla I klasy gimnazjum*, Gdańsk.
- Nagajowa M., 1981, *Polska mowa. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Nagajowa M., 1994, *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Nagajowa M., 1998, *Słowa i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Sufinowa S., 1984, *Mowa rodzinna. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa.

## Literatura

- Delamont S., 1980, *Sex roles and the school*, London.
- Gontarczyk-Wesoła, 1994, *Płeć i rodzaj w studiach feministycznych*, [w:] *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*, cz. IV, red. Z. Kwieciński, Toruń.
- Kalinowska E., 1995, *Wizerunek dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1/2.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., 2010, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin.
- Mazurkiewicz G., 2006, *Kształcenie chłopców i dziewcząt*, Kraków.
- Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń.
- Pankowska D. 2005, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk.
- Renzetti C. M., Curran D. J., 2005, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, tłum. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa.
- Rypel A., 2012, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz.
- Stephen W. G., Stephen C. W., 1999, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, tłum. M. Kacmajor, Gdańsk.

### THE CULTURAL GENDER AS A COMPONENT OF THE DIDACTIC IMAGE OF THE WORLD AS USED IN TEXTBOOKS OF THE POLISH LANGUAGE – STEREOTYPES AND CHANGES

#### Summary

The didactic image of the world is composed of both elements that are purposefully selected out of the existing traditions or ones created for the needs of various ideologies, especially political and educational ones. While constructing this picture, an important role is played by stereotypes which are often not in compliance with the official content of teaching programmes. To a great extent they concern construction of the culture-based gender. School textbooks transfer stereotypical androcentric image of the world that is encoded in the language and culture. Altering this image requires universality, expressiveness and cohesion in constructing the message relating to the culture-based sex. The aim of the paper is to show barriers which hamper constructing this cohesive image. They result, primarily, from the contradiction between the dictate – advocated by contemporary pedagogics – of taking pupil's subjectiveness into account and the unification of the language form of expressing this subjectiveness, as well as from the specific function of the subject of "the Polish language", which consists, among others, in transmitting patterns of culture, which are framed into traditions and canons reflecting the androcentric shape of culture.