

Maria Jankowska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ŚWIAT UCZNIĄ – ŚWIAT UCZENNICY SOCJALIZACJA SZKOLNA A UTRWALANIE SPOŁECZNYCH RÓL PŁCIOWYCH

Abstrakt. W funkcjonowaniu szkoły dostrzec można rodzajową polaryzację socjalizacji. Wyróżniliśmy trzy wymiary szkolnej socjalizacji: organizację i strukturę szkoły, wpływ nauczycieli oraz treści kształcenia. Wszystkie te czynniki, poczynając od organizacji szkolnej przestrzeni i struktury personelu, przez przekonania i oczekiwania nauczycieli, a kończąc na programie nauczania i zawartości podręczników, przekazują dzieciom hierarchiczną strukturę społeczeństwa, w którym mężczyźni zajmują wyższe i bardziej prestiżowe pozycje, w którym to, co „męskie” jest wyżej cenione niż to co „kobiece”, w którym obowiązują stereotypowe wizerunki kobiet i mężczyzn. Zadaniem powszechnego systemu edukacji jest stworzenie równych szans wszystkim dzieciom, postulat ten pozostaje jednak tylko życzeniem wobec licznych przyczyn nierówności dostępu do edukacji. Umacnianie przez szkołę stypizowanych płciowo postaw i wzorów zachowań przynosi w efekcie płciowo zróżnicowane edukacyjne szanse życiowe chłopców i dziewcząt. Propagowanie jedyne, „odpowiedniego” wzoru płci niesie negatywne konsekwencje tak dla dziewczynek, jak i dla chłopców. Dziewczynki tracą wiarę we własne możliwości i wybierają drogę życia „właściwą dla kobiet”, a nie odpowiadającą jej własnym aspiracjom. Natomiast dla chłopców, od których oczekuje się sukcesów, i którzy wzrastają w przekonaniu o nieograniczoności własnych możliwości, zderzenie z rzeczywistością: trudnościami w ukończeniu dobrej szkoły czy znalezieniu dobrze płatnej pracy (żywiciela rodziny) przynosi frustracje i zachowania dewiacyjne.

Słowa kluczowe: socjalizacja, społeczne role płciowe, kobiecość, męskość, system szkolnictwa.

Chcąc poznać społecznie obowiązujące wzory męskości i kobiecości oraz siłę ich oddziaływania trzeba przyjrzeć się szkolnej socjalizacji, kształtującej przyszłych dorosłych członków społeczeństwa. Dla rozwoju dziecka (...) szkoła jest szczególnie ważnym środowiskiem. Dzieci spędzają w niej nie tylko wiele czasu (...), ale jest ona pierwszym miejscem, w którym dziecko spotyka się z innym niż rodzina systemem społecznym. Szkoła jest większa, zasady jej organizacji są formalne, a cele, którym służy, i role, które odgrywają poszczególne osoby, są zupełnie inne w porównaniu z tymi, jakie dziecko poznało w domu rodzinnym (Schaffer 2006: 379).

Wśród socjologów, a szczególnie socjologów wychowania, znaleźć można zwolenników poglądu, iż system edukacji służy utrwalaniu istniejącego porządku społecznego i dominujących wzorów kultury¹. Już w XIX w., E. Durkheim wskazywał na konieczność uwzględniania w wychowaniu młodego pokolenia oczekiwań i potrzeb społeczeństwa i państwa. Jego zdaniem wychowanie *zmierza do wywołania i rozwinięcia w dziecku pewnej liczby stanów fizycznych, umysłowych i moralnych, jakich domagają się od niego i społeczeństwo polityczne w całości, i środowisko, do którego jest ono szczególnie przeznaczone* (Kotłowski 1959: 49).

W niniejszym artykule chcemy przyjrzeć się mechanizmom systemu szkolnego, które umożliwiają reprodukcję społecznego podziału ról płciowych. *Oficjalne programy nauczania i struktury organizacyjne oświaty w krajach demokratycznych w swej literalnej, jawnej warstwie w nieznacznym stopniu dychotomizują role płciowe. Większość szkół jest koedukacyjna, a w programach kształcenia znajdują odbicie konstytucyjne zapisy o równości obywateli* (Pankowska 2005: 88). W Polsce ponadto treści programowe są jednakowe dla obu płci². Jeśli nominalny program kształcenia nie jest odpowiedzialny za trwanie stereotypowych pojęć męskości i kobiecości oraz uwewnętrznienie tradycyjnych ról płciowych, to co jest? Badacze, „winnego” upatrują w ukrytym programie, nienazwanej i często nieświadomej warstwie życia szkoły. Ukryty program (*hidden curriculum*) definiowany jest jako: *to co szkoła czyni (wpaja, uczy, daje) młodym ludziom do niej uczęszczającym mimo, że to „coś” wcale nie zostało zaplanowane; (...) jako pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne*

¹ Teorie roli oświaty w reprodukcji struktury społecznej wychodzą albo z poziomu makrostruktury (P. Bourdieu, P. Bernstein) albo z perspektywy mikrospołecznej (J. Anyon, S. Delamont), przy czym te ostatnie są lepiej udokumentowane empirycznie i skupiają się wokół pojęcia „ukrytego programu”.

² W niektórych krajach (np. w Wielkiej Brytanii) stosowane jest fakultatywność nauczania, co bardzo często prowadzi do powtarzających się przez lata wyborów, różnych dla chłopców i dziewcząt, ścieżek kształcenia. Chłopcy, wybierając przedmioty ścisłe, mają szansę na lepsze wykształcenie i karierę zawodową, dziewczęta, wybierając przedmioty humanistyczne, mają mniejsze szanse uzyskania wysoko cenionego zawodu.

konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych (Janowski 1989: 63–64) albo jako to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki szkolnej obok oficjalnego programu (Meighan 1993: 71).

Transmisja tradycyjnego myślenia o płci nie była w zasadzie obiektem badań aż do lat 80. XX wieku na Zachodzie, a w Polsce aż do okresu transformacji ustrojowej w latach 90. minionego stulecia, dlatego też dostępne badania nie są zbyt liczne, a ponadto (...) *dotyczą zróżnicowanych kulturowo grup, pochodzą z różnych czasów, wywodzą się z różnych koncepcji teoretycznych i zarazem odmiennych podejść metodologicznych oraz dotyczą uczniów w różnym wieku (Muszyńska 2004: 45).* Wyłaniający się z nich obraz warunków edukacji szkolnej chłopców i dziewcząt jest więc niejednoznaczny i można przedstawić go tylko w zarysie.

Szkoła jako agenda socjalizacji

Badanie oddziaływania szkoły jako agendy socjalizacji ról płciowych wymusza stosowanie pewnych kryteriów porządkujących bogatą szkolną rzeczywistość. A. G. Kaplan i M. A. Sedey stosują do swoich analiz następujące kryteria: strukturę szkół, interakcje nauczyciel – uczeń i program nauczania. S. Delamont bierze pod uwagę: formalną organizację szkół, kierownictwo i strategie dyscyplinarne, zawartość materiału i strategie nauczania, rozwijanie zdolności społecznych, uczniowskie postawy i zachowania (za: Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 32). R. Meighan rozpatruje funkcjonowanie szkoły z punktu widzenia jej ukrytego programu, do najważniejszych obszarów jego oddziaływania (także w zakresie ról płciowych) zalicza: rozkład budynków szkolnych, rozkład zajęć, oficjalny program nauczania, organizację szkoły, oczekiwania nauczycieli, język, sposoby oceniania i egzaminowania uczniów (Meighan 1993: 69–190). Polskie badania nad systemem edukacji jako reprodukcją patriarchalnego modelu ról płciowych również wychodzą od wielu aspektów życia szkoły. A. Buczkowski wpływ szkoły na typizację płci rozważa w dwóch wymiarach: zachowania nauczycieli i oddziaływania treści podręczników (Buczkowski, 1997). E. Muszyńska wśród ukrytych elementów środowiska społecznego szkoły, kształtujących edukację chłopców i dziewczynek, wymienia: oczekiwania nauczycieli, kierunki uwagi nauczycieli, rodzaj stosowanych kar, feminizację zawodu nauczyciela, androcentryzm (Muszyńska 2004). K. Blusz jako podstawowe obszary transmisji ideologii podporządkowania kobiet w instytucjach edukacyjnych wskazuje: maskulinizację hierarchii władzy, stereotypowe postawy nauczycieli, stereotypową zawartość podręczników, organizację szkoły i mechanizmy jej funkcjonowania oraz

„ukryty program” (pośrednie formy socjalizacji) (Blusz 1993). Naszą analizą szkoły jako instytucji socjalizacji (międzypokoleniowej transmisji) systemu ról płciowych utrwalającej tradycyjny system ról płciowych, obejmujemy następujące kryteria: strukturę szkoły, oddziaływania nauczycieli oraz treści kształcenia (Pankowska 2005:87–104).

Organizacja i struktura szkoły

Proces socjalizacyjnego oddziaływania organizacji i struktury szkoły jest bardzo subtelny. **Struktura personelu i działania organizacyjne** szkoły są formowane z zachowaniem podziału ról według płci. Powszechną praktyką codziennej aktywności w szkole jest dzielenie uczniów na mniejsze grupy, co ma swoje organizacyjne (np. badania u lekarza szkolnego), praktyczne (np. sprzątania) i edukacyjne (np. quiz szkolny) uzasadnienie. Jednak jakiegokolwiek by były przyczyny takich podziałów, najczęściej ich podstawą jest płeć. Podział na grupy jednopłciowe, podkreślanie różnic i wykorzystywanie współzawodnictwa między płciami są używane jako zasady organizacyjne, strategie dyscyplinujące i metody motywowania uczniów (Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 33). Wiele szkolnych praktyk wzmacnia tradycyjny podział ról płciowych (na przykład na klasowej zabawie dziewczynki zajmują się dekoracją a chłopcy przygotowują muzykę) i stereotypowe wyobrażenia na temat kobiet i mężczyzn (na przykład przepuszczanie dziewczynek przodem jako „kruchych i delikatnych kobiet”).

Innym wymiarem struktury szkoły jest sposób **wykorzystywania przestrzeni**. Nierzadko zdarza się w szkołach, że boiska czy sprzęt sportowy są „okupowane” przez chłopców. W społeczeństwie męski sport, uprawiany również przez chłopców, jest wyżej ceniony niż sport w wykonaniu dziewczynek i kobiet³. Udział w zawodach sportowych często zwalnia chłopców z innych lekcji, a odnoszone w nich sukcesy niwelują niejednokrotnie niskie osiągnięcia w innych dziedzinach⁴. Ponadto preferencyjny stosunek do sportu w wydaniu chłopców powoduje, że im wyżej w systemie edukacji tym częściej dziewczęta pełnią bierną rolę widzów i kibiców. Co więcej, rozgrywki sportowe są atmosferą zbliżającą się do „etosu rycerskiego”: chłopcy zdobywają trofea dla szkoły i dla dziewcząt,

³ Np. w Polsce od lat transmisje telewizyjne rozgrywek męskiej drużyny siatkarzy są czymś oczywistym, nawet jeśli nie odnoszą zbyt dużych sukcesów, a kobiecą drużynę siatkarską mogliśmy zobaczyć dopiero, gdy zdobyły tytuł mistrzyń Europy w 2003 r.

⁴ *Prawdopodobnie istnieje związek pomiędzy stopniem zaangażowania chłopców w rywalizację sportową, a ich bardziej swobodnym podejściem do dyscypliny. Rywalizacja i agresywność jako korelaty osiągnięć sportowych mogą przynosić się na codzienne funkcjonowanie w relacjach szkolnych, na zasadzie efektu ubocznego. A zatem pośrednio jest nagradzana agresywność i rywalizacja* (Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 33).

stają się bohaterami, którzy udowodnili twardość i siłę charakteru, a jeśli trzeba także agresywność. Przekłada się to na inne sytuacje z życia szkoły: walkę o stoliki na stołówce i miejsce w pracowni komputerowej wygrywają przeważnie chłopcy, wykorzystujący swą uprzywilejowaną pozycję. W szkołach istnieją również swoiste „strefy wpływów” – chłopcy dominują np. na siłowni, a dziewczynki prowadzą szkolny sklepik. W ten sposób dzieci uczą się, że płeć stanowi istotny aspekt świata i jest podstawowym kryterium podziału ludzi.

Jeszcze innym wymiarem formalnej struktury szkoły, silnie stypizowanym płciowo, jest **struktura zatrudnienia**⁵. Chociaż kobiety wyraźnie przeważają liczebnie na takich stanowiskach jak nauczyciel, sekretarka, woźna, intendientka, kucharka szkolna, nie przekłada się to na hierarchię władzy w instytucjach edukacyjnych, bowiem stanowiska kierownicze – dyrektora szkoły, kuratora czy inspektora – zajmują częściej mężczyźni. W Polsce zjawisko to występuje w nieco łagodniejszej formie niż w krajach zachodnich, w 1983 roku kobiety stanowiły 90% kadry nauczycielskiej, ale wśród kierowników było 37,7% mężczyzn (Domański 1992: 70). Istnieje także pewna zależność między płcią nauczyciela a nauczaniem przez niego przedmiotem. Mężczyźni częściej są nauczycielami „męskich” przedmiotów takich jak matematyka, fizyka, historia, geografia czy przedmioty zawodowe; kobiety dominują zaś w nauczaniu języka ojczystego i języków nowożytnych (Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 34). Ponadto wraz z wiekiem uczniów (i zwiększeniem złożoności materiału) wzrastają prestiż oraz zarobki nauczycieli i jednocześnie wzrasta ilościowy udział mężczyzn wśród nauczycieli, aż do odwrócenia proporcji na korzyść mężczyzn na etapie szkolnictwa wyższego (nawet o profilu humanistycznym)⁶. Widząc w szkole maskulinizację hierarchii władzy uczniowie otrzymują potwierdzenie stereotypów ról płciowych: *kobiety są podporządkowane i zajmują podrzędne stanowiska, mężczyźni mają władzę* (Pankowska 2005: 90), *model osiągnięć jaki dostępny jest uczącej się młodzieży sugeruje, iż wysokie, prestiżowe pozycje*

⁵ Powszechna feminizacja zawodu nauczyciela (szczególnie na poziomie podstawowym i gimnazjalnym) jest według niektórych rezultatem błędnego koła zależności między zjawiskiem feminizacji zawodu, a spadkiem jego prestiżu społecznego i ekonomicznego. Niska ranga profesji i wynikające z niej niskie społeczne gratyfikacje, niezgodne z męskim stereotypem, zniechęcają doń mężczyzn. Stąd taki nieliczny ich udział w zawodzie nauczyciela.

⁶ M. Chodkowska podaje, że chociaż w okresie od 1947 roku do 1988 roku na UMCS w Lublinie znacznie wzrósł udział kobiet w kadrze pracowników naukowo-dydaktycznych (z 5,4% do 42,2%), to o wiele mniej w grupie samodzielnych pracowników (z 3,6% do 16,1%). Udział kobiet we władzach uniwersytetu (na wszystkich szczeblach) nie przekraczał 15% i spada wraz ze wzrostem znaczenia i prestiżu (jedynie dwukrotnie kobiety pełniły funkcje prorektorów) (Chodkowska 1990: 294–298). K. Blusz przedstawia następujące wielkości udziału kobiet w kadrze nauczycielskiej w roku akademickim 1988/89 w Polsce: ogółem – 36,2%, w tym asystenci – 45,9%, starsi asystenci – 39,6%, adiunkci – 33,3%, docenci – 18,7%, profesorowie nadzwyczajni – 14,5%, profesorowie zwyczajni – 10,4% (Blusz 1993: 226).

edukacyjnych i akademickich karier – podobnie jak w innych dziedzinach życia społecznego – dostępne są głównie mężczyznom (Blusz 1993: 225).

M. Chomczyńska-Miliszkievicz zwraca uwagę na psychologiczne skutki feminizacji szkolnictwa. Dotykają one zarówno kobiety – nauczycielki, które często rezygnują z kulturowych atrybutów kobiecości w celu budowania nauczycielskiego autorytetu (w zasadzie pozornego, ponieważ uczniowie uzasadniają go w kategoriach seksistowskich), jak i uczniów. Szkoła bazuje na dwóch stereotypowych światach wartości: „męskim” reprezentowanym przez rywalizację, osiągnięcia i dominację oraz „kobięcym” opartym na posłuszeństwie, podporządkowaniu i grzeczności. W wyniku działania tych wartości wśród chłopców rodzi się opór wobec szkolnych wartości, przejawiający się w manifestowaniu skrajnych cech męskich (agresja) jako odrzuceniu wartości kobiecych. Dziewczęta, nie mające często oparcia w nauczycielce, poprzez przesadne eksponowanie zewnętrznych atrybutów kobiecości – długie paznokcie, krótkie spódniczki, kolorowe fryzury – buntują się przeciwko oczekiwanemu konformizmowi z ich strony (Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 35). Z kolei E. Muszyńska, w odpowiedzi na hipotezę o łatwiejszej komunikacji nauczycielki z uczennicą niż z uczniem, pisze, że *fakt przewagi kobiet w gronie nauczycielskim na niższych poziomach edukacji stwarza z pozoru tylko lepsze warunki edukacji dla dziewczynek niż chłopców. Za sprawą nauczycielek chłopcy bowiem mają więcej okazji do ćwiczenia [słabszych] (...) „kobięcych” umiejętności, których im brakuje (np. czytania), natomiast dziewczynki nie mogą rozwijać umiejętności, których im brakuje – tzw. męskich, jak na przykład prowadzenie obserwacji naukowych, czynności motorycznych itd.* (Muszyńska 2004: 48).

Kolejnym wymiarem struktury organizacyjnej szkół jest **płciowe zróżnicowanie karier edukacyjnych uczniów**. Brytyjskie i amerykańskie badania ujawniają, że chłopcy częściej wybierają nauki ścisłe, umożliwiające studia wyższe i karierę zawodową, dziewczęta zaś rezygnują ze studiów uniwersyteckich i wybierają szkoły zawodowe (Pankowska 2005: 90). W Polsce inaczej wygląda struktura płci w szkolnictwie wyższym. W roku akademickim 1994/1995 ponad połowę studentów stanowiły kobiety, chociaż i u nas są mniej lub bardziej sfeminizowane kierunki studiów (na ogół zgodnie ze stereotypowym podziałem ról). Wśród studentów kierunków pedagogicznych – 84,7% to kobiety, humanistycznych – 75%, przyrodniczych – 65,7%, medycznych – 63%⁷, a na kierunkach technicznych tylko 19,5% (GUS 1995). W 2005 r. W Polsce kobiety stanowiły 56,5% studentów szkół wyższych (publicznych i niepublicznych). Kobiety przeważały również wśród studentów nauk medycznych – 75,8%, pedagogiki – 71%, nauk humanistycznych – 70%

⁷ W Polsce (i innych krajach byłego bloku wschodniego) zawód lekarza jest silnie sfeminizowany, w odróżnieniu od państw zachodnich.

i nauk społecznych – 69,1%. Natomiast na kierunkach technicznych (26,1%) i nauk ścisłych – fizyka, matematyka, informatyka (29,5%) kobiety wciąż pozostają w zdecydowanej mniejszości (GUS 2006)⁸.

Oddziaływanie nauczycieli

Szkoła to drugie po rodzinie środowisko społeczne, które poznaje dziecko i które jest w dużej mierze odpowiedzialne za kształtowanie tożsamości – w tym tożsamości płciowej – swych podopiecznych. Jednym z elementów systemu szkolnego, i być może najważniejszym, jest socjalizacyjne oddziaływanie nauczyciela. Najważniejszą indywidualną edukacyjną szansą życiową, jaką ma dziecko, gdy wspina się po drabinie edukacyjnej, jest najprawdopodobniej jakość i wizja – lub też ograniczenia – nauczyciela. Żadne pojedyncze oddziaływanie w kierunku zachowania istniejącego stanu rzeczy lub jego zmiany, tworzenie przeszkód nie do pokonania lub nowych możliwości, nigdy nie będzie równie brzemiennie jak wpływ nauczycieli – nauczycieli obu płci (Byrne za: Meighan 1993: 334). Ponadto, jak zauważa A. Buczkowski wpływ nauczyciela jest bardzo duży, ponieważ w tym okresie rozwoju szkoła i nauczyciel, który ją uosabia, stanowią dla dziecka niepodważalny autorytet. Nauczyciel jest osobą, którą się podziwia i naśladuje (Buczkowski 1997: 179). Przyjrzyjmy się zatem jakie zachowania nauczycieli wpływają na utrwalanie tradycyjnych ról płciowych w procesie szkolnej socjalizacji.

Jednym z istotnych oddziaływań nauczycieli jest omawiana już wcześniej praktyka dzielenia podopiecznych na grupy. Równie ważne są **wypowiedzi nauczycieli**, w których *mimoходом pojawiają się komunikaty odzwierciedlające utarte przekonania na temat ról płciowych oraz różnice w zakresie zainteresowań, zdolności i możliwości uczniów* (Pankowska 2005: 100). Badania interakcji wewnątrzklasowej pokazują, że nauczyciele inaczej komunikują się z dziewczynkami niż z chłopcami. Generalnie nauczyciele więcej uwagi poświęcają chłopcom. E. Muszyńska, analizując kierunek uwagi nauczycieli wykazała, że już w przedszkolu więcej czasu poświęca się na udzielanie

⁸ Podobne rzecz się ma w odniesieniu do kariery naukowej kobiet i mężczyzn. Wśród nadanych w roku 2005 stopni naukowy doktora 49,5% uzyskały kobiety (w tym: w naukach humanistycznych 58,6%, nauk medycznych 57,6%, naukach technicznych 24,3%, nauk matematycznych 33%, naukach fizycznych 15,9%); wśród osób które uzyskały stopień doktora habilitowanego 36% stanowiły kobiety (w tym odpowiednio: 49%, 34%, 20%, 7,7%, 15,9%); natomiast spośród osób, które uzyskały tytuł naukowy profesora kobiety stanowiły 27% (w tym odpowiednio: 32,8%, 18%, 10%, 6,6%, 7%), warto zauważyć, że 48,6% tytułów naukowych profesora w dziedzinie nauk biologicznych uzyskały kobiety (GUS 2006). *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2005r.*, GUS, Warszawa 2006.

instrukcji i przytulanie chłopców; w szkole podstawowej i średniej to chłopcy są częściej pytani, otrzymują więcej pochwał i wyrazów aprobaty, są częściej poprawiani i krytykowani, otrzymują więc więcej informacji zwrotnych, sprzyjających rozwojowi. Również w szkołach wyższych wykładowcy częściej zwracają się do mężczyzn, dają im więcej czasu na odpowiedź, częściej przerywają kobietom i pozwalają, aby inni im przerywali, przy tym bardziej zwracają uwagę na dokonania mężczyzn niż kobiet (Muszyńska 2004: 46–47). Studia wykazują, że pomimo liczebnej przewagi dziewcząt w klasie męskie imiona pojawiają się w interakcjach nauczyciel – uczeń ponad dwa razy częściej. Sami uczniowie zauważają, że nauczyciel poświęca więcej uwagi i zainteresowania chłopcom, że częściej wskazują na chłopców jako wzorowych uczniów mimo, że to dziewczynki uzyskiwały najlepsze wyniki w nauce. M. Stanworth tak podsumowuje swoje dociekania: *ponieważ płciowa dystrybucja interakcji okazuje się decydująco przeważać na korzyść chłopca, klasowe spotkania przyczyniają się do dewaluacji dziewcząt zarówno w ich oczach jak i w oczach ich kolegów z klasy. Wszyscy uczniowie mają jasne wyobrażenie jaka jest hierarchia ich płci w szkolnych przedstawieniach. Jednak w kolosalnej większości przypadków dziewczęta zaniżają swą wartość w stosunku do chłopców, ci zaś przeceniają siebie w porównaniach z dziewczętami* (za Blusz 1993: 228).

Stereotypowe czy tradycyjne poglądy nauczycieli na temat różnic płciowych generują odmienne **oczekiwania i wymagania** względem uczniów i uczennic. Przewidywane cechy osobowości i zachowania doskonale ilustrują tę zależność: od dziewczynek oczekuje się uległości, towarzyskości i zależności, od chłopców zaś sprawności fizycznej, niezależności i aktywności (Muszyńska 2004: 46). Funkcjonują również zróżnicowane według płci i przystające do stereotypów, wzorce idealnego ucznia. Doskonała uczennica jest spokojna, sumienna, uważna i obowiązkowa. Idealny uczeń charakteryzuje się aktywnością, poszukuje przygód, jest ekspansywny, asertywny, ciekawy, tryskający energią, przedsiębiorczy, niezależny, pomysłowy i otwarty (Walum za Pankowska 2005: 102). Również zachowania uczniów są przez nauczycieli typizowane płciowo. Jako cechy zachowania specyficzne dla dziewczynek badani nauczyciele wymieniali: szacunek dla nauczyciela, posłuszeństwo, zdyscyplinowanie, lęk przed karą i kompromisowość. Chłopców natomiast postrzegali jako bardziej pomysłowych i przebojowych niż dziewczynki, charakteryzujących się również o wiele większą solidarnością koleżeńską⁹.

⁹ Odsetek wskazań nauczycieli kształtował się następująco: respekt przed nauczycielem – chłopcy 33,3%, dziewczynki 86,1%; kompromisowość – 36,1%, 77,8%; koleżeńska solidarność – 66,7%, 5,6%; przebojowość – 36,1%, 19,4%; pomysłowość – 47,2%, 36,1%; przystosowawczość – 11,1%, 61,1%; posłuszeństwo – 11,1%, 88,9%; zdyscyplinowanie – 13,9%, 83,3%; lek przed naganą – 52,8%, 88,9% (Szczepanik 2004: 103).

Nauczyciele wymagają od uczniów odmiennych zdolności i umiejętności¹⁰: od dziewczynek predyspozycji humanistycznych, a od chłopców zainteresowania naukami ścisłymi¹¹. K. Konarzewski zwraca uwagę na stawianie dzieciom zadań o innym charakterze: chłopcom zadań problemowych a dziewczynkom zadań – ćwiczeń. Poza rozwojem właściwych dla tych zadań zdolności poznawczych, powodzenie w ich rozwiązywaniu inaczej sytuuje dzieci wobec autorytetu nauczyciela. Chłopcy uniezależniają się od niego i stymulowani są do samodzielności, dziewczynki natomiast jeszcze bardziej podporządkowują się autorytetowi nauczyciela, a ich zależność interpersonalna wzrasta (Konarzewski 1991: 92–116). Nauczycielskie postawy w stosunku do chłopców i dziewcząt rzutują na przewidywanie przyszłości i karier zawodowych ich uczniów. Przyszłość chłopców widziana jest jako zajmowanie odpowiedzialnych i poważnych stanowisk, przynoszących wysokie dochody. Dziewczynki postrzegane są raczej w kategoriach przyszłego życia rodzinnego a nie kariery zawodowej. O ile przewiduje się dla nich pracę, to w takich profesjach jak: sekretarka, nauczycielka, przedszkolanka (i to niezależnie od oceniania dziewcząt jako mających przyszłość akademicką). W badaniach E. Górnikowskiej-Zwolak jako czynniki znaczące dla dorosłego życia swych uczniów nauczycielki wskazywały: dla chłopców cechy osobiste takie jak ambicja, przedsiębiorczość, kreatywność i asertywność (75,4%); wyższe wykształcenie (73,7%); inteligencję (71%); właściwy (popłatny) zawód (59,5%). W odniesieniu do dziewcząt atrakcyjność zewnętrzną (55,3%); korzystne małżeństwo (46,5%); po równo – wyższe wykształcenie i cechy osobowości (43%); inteligencję (38,6%) (Górnikowska-Zwolak 2004: 87–91). Rysuje się zatem wyraźna tendencja do opisu przyszłości dziewcząt w kategoriach dotyczących małżeństwa, wychowania dzieci czy prowadzenia domu.

Innym aspektem oddziaływań nauczycieli – również zróżnicowanym płciowo – są stosowane wobec uczniów **kary i nagrody**. Chłopcy częściej ganieni są za zachowanie zakłócające tok lekcji: za złe sprawowanie, brak staranności i motywacji, z kolei krytyczne uwagi kierowane do dziewczynek dotyczą jakości ich pracy. Pochwały adresowane do dzieci obu płci też się różnią: dziewczynki chwali się za zachowanie i staranność oraz za wygląd zewnętrzny (ubranie, fryzurę, urodę), chłopców zaś za samodzielność i merytoryczną wartość ich

¹⁰ Wzmacnianie czy wywoływanie w chłopcach zdolności w zakresie nauk ścisłych, a w dziewczynkach zdolności humanistycznych prowadzi w konsekwencji do odmiennych wzorców edukacji. Istnieje kilka hipotez wyjaśniających: (1) różnice w zdolnościach przestrzennych między kobietami a mężczyznami; (2) interakcje nauczyciel – uczeń; (3) odmienny trening socjalizacyjny (Zob. Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 38–39).

¹¹ Ponadto sukcesy odnoszone przez dzieci w ramach nauk ścisłych są inaczej oceniane przez dorosłych: w przypadku dziewczynek są dewaluowane jako efekt „przykładania się do nauki”, u chłopców zaś wynikają z ich zdolności.

pracy (Pankowska 2005: 100). *Dziewczynki uczą się, że drogą prowadzącą do pochwały jest postuszeństwo, pracowitość i grzeczność, a więc zachowania tradycyjnie wiązane z kobiecością. Jednak ceną jaką płacą za aprobatę nauczycieli jest rezygnacja z twórczego, niezależnego i otwartego podejścia do nauki. Chłopcy natomiast uczą się wiązać pochwały nauczyciela z jakością swojej pracy i zdolnościami* (Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 37). Dane dotyczące nagannego zachowania uczniów wskazują na wyraźne zróżnicowanie ze względu na płeć, *percypowanych przez nauczycieli, nieodpowiednich zachowań dzieci wymagających bezwzględnej interwencji wychowawczej* (Szczepanik 2004: 96). Co więcej, ten sam typ zachowania był inaczej nazywany przez nauczycieli w zależności od płci dziecka. Wobec dziewcząt nauczyciele stosują interwencje wychowawcze w sytuacji: (1) gadulstwa i nie uważania na lekcji (86,1%); (2) wzajemnego dokuczania sobie, wyśmiewania się, złośliwych plotek, kłamstw i intryg (80,5%); (3) pisania listów w czasie lekcji (47,2%). Wobec chłopców zaś w przypadku: (1) bójek i agresji rówieśniczej (91,7%); (2) lenistwa, braku zaangażowania w prace na rzecz klasy czy niedbałego wypełniania obowiązków dyżurnego (58,3%); (3) przeszkadzania w prowadzeniu lekcji (52,7%). Badani nauczyciele zgodnie mówili, że reakcji na złe zachowanie uczniów nie należy różnicować ze względu na płeć oraz, że skuteczność kary jest kwestią indywidualną, uzależnioną od czynników osobowościowych, a nie od płci. Jednak wśród najskuteczniejszych interwencji wychowawczych w stosunku do dziewcząt wskazywano: uwagę pisemną do zeszytu, groźbę obniżenia oceny ze sprawowania, nagana wobec klasy (osób trzecich), indywidualną rozmowę i pisemną informację dla rodziców. Co do chłopców to najbardziej efektywne według badanych są: uwaga pisemna do zeszytu uwag, kontakt z rodzicami oraz nagana wobec klasy (Szczepanik 2004: 97–100). *Spojrzenie na interakcje nauczyciel – uczeń (...) pozwala stwierdzić, że mimo większych ograniczeń nakładanych na chłopców w porównaniu z dziewczynkami, ich bilans zysków i strat jest korzystniejszy. Chłopcy, którzy doświadczają zainteresowania nauczyciela w odpowiedzi na niezależne i samodzielne działania stymulowani są do rozwoju ciekawości poznawczej, zaufania we własne siły i eksplorowania świata. (...) Interakcje nauczycieli z dziewczynkami wzmacniają ich konformizm i zależność. Zawierają też więcej wskazówek, jakich zachowań unikać by nie ponieść porażki, niż informacji mówiących o tym, jak odnieść sukces* (Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 37). Istniejące różnice między płciami w zakresie samooceny, aspiracji oraz obieranych ścieżek karier (edukacyjnych i zawodowych) zdają się potwierdzać wpływ oddziaływania nauczycieli na rozwój jednostki. Poprzez kształtowanie zainteresowań i preferencji dzieci, nauczyciele wzmacniają funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy płciowe (w czym pomocne są podręczniki i pisemne pomoce dydaktyczne).

Program nauczania

Filozofia edukacyjna określa cele nauczania i wyznacza – mające pomóc je zrealizować – treści kształcenia, czyli całokształt wiadomości i umiejętności, który winien być przyswojony przez uczniów w procesie edukacji. Przyjrzymy się teraz kształtowaniu tradycyjnych ról płciowych poprzez różnicowanie treści kształcenia (programu nauczania) według płci¹². Najpierw skupimy się na programach nauczania niektórych przedmiotów, a w dalszej części nad bardzo istotną w tym przypadku zawartością podręczników.

W Polsce przed reformą oświaty program wychowania technicznego obejmował głównie zajęcia męskie: korzystania z narzędzi, obsługi urządzeń elektrycznych i mechanicznych, zajęcia z rysunku technicznego. Tematy związane z „kobiecy” pracami domowymi niezwykle rzadko poruszane są w treściach programowych: w piątej klasie szkoły podstawowej zalecano uszycie prostych form (typu worek na pantofle), a klasie szóstej przewidziano temat *Żywność i żywienie*, zaznaczając jednak, że w razie trudności z jego realizacją można przeprowadzić zajęcia z wykorzystaniem kartonu czy drewna. Po reformie znacznie zredukowano zakres problemowy „techniki”, którą włączono do bloku „sztuka i technika”. W klasach od czwartej do szóstej szkoły podstawowej program przewidywał uzyskanie umiejętności posługiwania się narzędziami gospodarstwa domowego zgodnie z instrukcją, eksploataowania roweru, dokonywania pomiarów, wykonywania zadań technicznych i korzystania z komputera. W podstawie programowej dla gimnazjum treści zajęć techniki koncentrują się wokół technologii, materiałoznawstwa, maszynoznawstwa, elektrotechniki i elektroniki, informatyki i ekonomiki (Pankowska 2005: 91). Oczywiście wszystkie te umiejętności potrzebne są dzieciom obojga płci, jednak marginalizowanie czy wręcz nieobecność prac związanych z prowadzeniem domu – tradycyjnie przypisywanych kobietom – powoduje, że są one odbierane jako nieistotne. Zakłada się niejako, że dziewczynki (bo w zasadzie od nich się tego oczekuje) i tak zostaną do nich przygotowane w domu, a dla chłopców nie mają one znaczenia¹³. Również wychowanie fizyczne jest przedmiotem ujawniającym problem typizacji płciowej, w przypadku chłopców nacisk położony jest na sporty siłowe i gry zespołowe, takie jak piłka nożna, (...).

¹² Ze względu na przemiany społeczno-polityczne (i towarzyszące im zmiany cywilizacyjne) jakie dokonują się w Polsce oraz biorąc pod uwagę proces reformy systemu edukacji, w naszych analizach będziemy odwoływać się do programu nauczania właściwego dla systemu socjalistycznego i demokratycznego, wyróżniając w tym ostatnim okres przed i po reformie.

¹³ To ukryte założenie wzmacniane jest ponadto praktyką szkolną – niezgodną z programem nauczania przedmiotów praktycznych – prowadzenia części lekcji w grupach jednopłciowych, w których realizuje się treści płciowo stypizowane.

Dyscypliny te, poza sferą fizyczną rozwijają zdolności przestrzenne, odwagę i agresję. W przypadku dziewcząt dominują dyscypliny bardziej statyczne, jak siatkówka, czy gimnastyka (Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 43). W polskim systemie edukacji program kultury fizycznej od piątej klasy szkoły podstawowej wprowadza różnice w zakresie gimnastyki i ćwiczeń lekkoatletycznych (np. długość dystansów marszobiegu 1500 m dla dziewczynek i 1800 m dla chłopców), pozostałe treści programowe – takie jak gry zespołowe, rytmika, muzyka – pozostają takie same dla wszystkich dzieci. Chociaż zreformowany program wychowania fizycznego ani nie sugeruje tworzenia jednopłciowych grup, ani treści w nim zawarte nie są bardzo zróżnicowane płciowo, to w praktyce jest wręcz odwrotnie. *Nawet jeśli przyjmiemy założenie, że taki podział zajęć sportowych jest sensowny z punktu widzenia anatomicznej i fizjologicznej odmienności płci, to nie zmienia faktu, że podkreśla on dualistyczny podział świata na męski i kobiecy. Utrwała to w dzieciach przekonanie, że pewne dziedziny zarezerwowane są dla jednej płci: dynamiczny świat rywalizacji dla mężczyzn oraz świat spokojnej współpracy i podporządkowania dla kobiet* (Pankowska 2005: 92). Pozostałe przedmioty obowiązkowe odzwierciedlają system ról płciowych. Występuje bowiem zjawisko różnicy rangi przedmiotu: przedmioty ścisłe są poważniej (priorytetowo) traktowane, niż przedmioty humanistyczne (poza językiem ojczystym) czy artystyczne, co zgodne jest z wyższym społecznym ocenianiem szeroko pojętej męskości¹⁴. W związku z tym uczniowie utwierdzają się w przekonaniu, że świat i wszystko, co ma znacznie należy do mężczyzn, a kobiety podwójnie się nie liczą: są prawie nieobecne w dziejach ludzkości, a to czym się zajmują jest nieistotne skoro nie uczy się o tym w szkole.

Podręczniki są istotnym elementem programu nauczania, w znacznym stopniu za ich pośrednictwem realizowane są cele edukacyjne szkoły¹⁵. Treści w nich zawarte są źródłem wiedzy o świecie, o społeczeństwie, w tym również o systemie ról płciowych w nim funkcjonującym. **Analiza zawartości podręczników** – tekstów pisanych i ilustracji – może dostarczyć informacji na temat uczestnictwa szkoły w socjalizacji płciowej uczniów¹⁶. Jak pokazują

¹⁴ Badania E. Koniecznej poświęcone analizie treści podręczników do literatury i historii dla szkół średnich to potwierdzają: problematyce kobiet poświęcono znikomą część podręczników (Konieczna, za Pankowska 2005: 93).

¹⁵ Tym bardziej istotne, że w praktyce, w pracy nauczycieli, bardzo często zajęcia szkolne ograniczają się do „przerabiania podręcznika” bez uwzględniania innych form edukacji zalecanych przez dydaktyków.

¹⁶ Prowadzone badania nad zawartością podręczników w różnych krajach i w różnych kręgach kulturowych, dowodzą, że teksty szkolne (podobnie jak literatura dziecięca i mass media) ukazują stereotypowy świat płci (Zob. Pankowska 2005: 87 i nast.; Buczkowski 1997: 181–189; Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 40–45).

badania podręczników stosowanych w polskich szkołach, mimo upływu czasu i zmian ideowych istotniejsze (choć niewielkie) różnice w przekazywanym dzieciom obrazie stosunków między płciami zaobserwować można dopiero od reformy systemu edukacji w końcu lat 90. Dlatego też w naszych analizach podzieliliśmy materiał badawczy na dwie części: podręczniki dopuszczone do użytku przed i po reformie.

Dla transmisji systemu ról płciowych szczególne znaczenie mają podręczniki do nauczania początkowego. Pierwsze lata spędzone w szkole to okres dużych zmian w osobowości dziecka, to etap przejścia od dzieciństwa do dorastania. *Właśnie wtedy dziecko uczęszczając do szkoły znaczną część swojego czasu spędza pod okiem zwykle jednego nauczyciela, którego często traktuje jako niepodważalny autorytet, przeżywa wydarzenia, jakie mają miejsce w klasie, przygody, losy i postawy bohaterów czytanek i lektur, z którymi się zapoznaje.* Najważniejszym zadaniem kształcenia, edukacji jest *ukazywanie dzieciom scalonego obrazu świata, tj. rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia* (Sprawozdanie Rządu PRL 1988: 7). Ze względu na chłonność i otwartość dzieci w tym okresie rozwojowym, przedstawiany w podręcznikach obraz świata jest dla uczniów jedynym możliwym i najprawdziwszym, przyswojone wówczas wzory osobowe, wartości i postawy charakteryzują się znaczną trwałością. Poniżej postaramy się wykazać, jak podręczniki powielają tradycyjny obraz ról płciowych¹⁷.

¹⁷ Nasze analizy przeprowadziliśmy na podstawie następujących badań:

- 1) Pankowska 2004, *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, [w:] Chomczyńska-Rubacha (red.), 2004, *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź, s. 125–138;
- 2) Chlebio-Abed, J. Klimczak-Ziółek 2004, *Koncepcje kobiecości i męskości w podręcznikach szkolnych dla klas pierwszych*, [w:] Chomczyńska-Rubacha (red.), dz. cyt., s. 143–154;
- 3) Dymus 2004, *Obrazy rzeczywistości konstytuowane w podręcznikach szkolnych*, [w:] Chomczyńska-Rubacha (red.), dz. cyt., s. 155–167;
- 4) Kalinowska 1997, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, [w:] Siemieńska (red.) 1997, *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Warszawa, s. 115–150;
- 5) Nowacka 1989, *Obraz kobiet w podręcznikach szkolnych*, „Nasza Praca”, nr 6;
- 6) Szacka 2005, *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I–V szkoły podstawowej* (fragm.), [w:] Szacka (red.) 2005, *Polska dziecięca*, Warszawa, s. 75–101;
- 7) Pankowska 2005, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk, s. 87–104;
- 8) Buczkowski 1997, *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, [w:] Brach-Czaina (red.) 1997, *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok, s. 169–196;
- 9) Chmura-Rutkowska, *"Fartuchowce" i strażacy – czyli płeć w elementarzu*, „Forum Oświatowe” 2002, t. 2;

Najpierw należy stwierdzić, że w podręcznikach najczęściej występują postacie dziecięce (postać chłopca częściej niż dziewczynki), a wśród osób dorosłych postacie rodziców (postać matki częściej niż ojca); generalnie postacie męskie występują częściej niż kobiece. Najważniejszym (najczęściej poruszonym) aspektem wizji świata przedstawianej w podręcznikach jest rzeczywistość rodzinna i funkcjonujące w niej osoby (najczęściej rodzice i trójka dzieci, sporadycznie inni krewni). *Wątek rodzinny pojawia się w analizowanych książkach tak często, ponieważ dla dzieci 7-letnich ciągle jeszcze rodzice i rodzeństwo, czyli „znaczący inni” są najważniejszymi osobami. Chociaż 7-latki wchodzi w nową, szkolną rzeczywistość, to i tak główną rolę w ich socjalizacji i rozwoju odgrywa rodzina, „znaczący inni”, a także rodzinny dyskurs decydujący o jakości relacji dziecka z rówieśnikami, o motywacji do nauki, o samoocenie itd.* (Dymus 2004: 157). Aby móc scharakteryzować podręcznikową rodzinę, wcześniej przybliżymy jej poszczególnych członków (kategorie postaci).

Przedstawiany w podręcznikach (sprzed reformy) świat kobiet skoncentrowany jest wokół domu i dzieci. Kobieta przedstawiana jest najczęściej w rolach rodzinnych – matki, babki, ciotki. Rola kobiety definiowana jest przez pryzmat macierzyństwa, zatem jej przeznaczeniem jest bycie matką i troszczenie się o innych. Matka nie ma przyjaciół ani znajomych, nie ma żadnych zainteresowań, cały swój czas i energię poświęca dbaniu o dzieci i dom. Kobieta najczęściej prezentowana jest podczas prac porządkowych, przygotowywania jedzenia, zarządzania domem, wspierania i edukacji dzieci, czyli w przeważającej mierze w kontekście domowo-rodzinnym. Praca zawodowa kobiety jest wprawdzie możliwa, ale tylko wtedy, gdy jest konieczna albo gdy kobieta nie ma dzieci, opiera się na relacjach z ludźmi i wymaga takich kwalifikacji jak empatia, opiekuńczość i serdeczność. Najczęściej występujące zawody to lekarka (pediatra), nauczycielka i pielęgniarka. Praca zawodowa nie zwalnia kobiety z domowych obowiązków, w praniu, sprzątanii, gotowaniu częściej pomagają mamie dzieci (głównie córki) niż mąż. *Dominującą rolą kobiety jest jej rola rodzinna. Pozarodzinne role kobiet: praca zawodowa, społeczna, uczestniczenie w życiu publicznym, kontakty sąsiedzkie, życie towarzyskie itd. ukazane są sporadycznie i nawet zgrupowane znajdują się w zdecydowanej mniejszości* (Nowacka 1989: 1). Nowsze podręczniki nie zrywają z wizerunkiem kobiety jako matki (70%), zajmującej się dziećmi i domem, ograniczającej swoje kontakty do kręgu rodziny. Podręcznikowe mamy są jednak ładniejsze, bardziej zadbane i kobiece, w przeciwieństwie do swoich poprzedniczek realizują swoje potrzeby i zainteresowania (fotografowanie, malowanie, czytanie). Mimo, że kobieta – matka przeważnie nie pracuje

10) Morciniec 1995, *Skąd się biorą zadowolone niewolnice albo czego uczy elementarz?*, „Pełnym Głosem”, nr 3.

zawodowo, ma partnerskie relacje z mężem, który pomaga jej w opiece nad dziećmi. Obecnie autorzy książek przewidują większy wachlarz zawodowych możliwości kobiety, przy czym wiele z nich wykonują także mężczyźni: nauczyciel – nauczycielka, lekarz – lekarka, kucharz – kucharka, krawiec – krawcowa.

Świat mężczyzn znacznie różni się od świata kobiet, charakteryzuje się różnorodnością, dynamizmem, wymaga aktywności i samodzielności. Mężczyźni podobnie jak kobiety najczęściej pokazywani są w rolach rodzinnych: ojca, dziadka czy wujka. Ojciec – główna rola podręcznikowego mężczyzny – jest to *postać bardziej interesująca, barwna, nie tak powszednia jak postać mamy, (...) bardzo mało czasu spędza w domu i ogólnie w bardzo ograniczonym stopniu uczestniczy w życiu domowym* (Kalinowska 1997: 135). Jego podstawowym zajęciem jest praca zawodowa, przedstawiana jako bardzo ważne i męczące zajęcie – jemu częściej niż mamie należy się odpoczynek. Zawody mężczyzn są różnorodne i wymagają różnych kwalifikacji: od pracy fizycznej – tragarza i górnika, po najbardziej twórcze – wynalazcy i uczonego. Mężczyzna zmienia świat przez swoją pracę zawodową, która służy całemu społeczeństwu (nie tylko rodzinie i dzieciom, jak w przypadku kobiet) lub przez spektakularne osiągnięcia: zakładanie miast, podróże w kosmos, wynalazki techniczne, dzieła sztuki (Pankowska 2005: 97). Ojciec rzadko pomaga w pracach domowych, a jego sporadyczna opieka nad dziećmi sprowadza się do organizowania im atrakcyjnych zajęć: wycieczek, wypraw, wyjść do kina czy cyrku. Podręcznikowy tata – w odróżnieniu od mamy – ma swoje pasje i zainteresowania, na przykład wędkowanie czy czytanie. Ojciec jest pokazywany jako bardzo pogodna osoba, nie tak kontrolująca i karcąca jak mama, jest bardziej tolerancyjny i wyrozumiały. Nowe podręczniki również pokazują mężczyzn głównie w rolach rodzinnych. W porównaniu do swoich poprzedników mają więcej wolnego czasu, który poświęcają dzieciom. Ojcowie są głównie „nauczycielami świata”, są weseli, twórczy, troskliwi. Ukazywani są czasem w rolach dotąd zarezerwowanych dla kobiet (usypianie synka), ponadto wchodzą w relacje ze wszystkimi członkami rodziny.

Prezentowane w podręcznikach do nauczania początkowego światy dziewczynek i chłopców, różnią się pod każdym względem, poczynając od podejmowanych form aktywności poprzez cechy osobowości a na planach na przyszłość kończąc. Dziewczynki najczęściej przebywają w domu, gdzie wykonują prace domowe, uczą się i bawią – w takiej właśnie hierarchii ważności. (...) *Dziewczynka w domu funkcjonuje podobnie jak matka i kobieta. Większość jej zajęć wiąże się z przygotowaniem i podawaniem posiłków, pomocą matce w kuchni, w zakupach, a także ze sprzątaniem, szyciem czy ręcznymi robótkami.* (Pankowska 2005: 127). Młode bohaterki podręczników przejawiają tendencje opiekuńcze (podobne do kobiecych) wobec lalek, misiów,

młodszych dzieci i chłopców. Dziewczynki przejawiają raczej mało zróżnicowane aktywności. Najczęściej bawią się lalkami, rysują albo malują, spośród zabaw ruchowych domeną dziewczynek są gra w klasy, w gumę, skakanie na skakance, jazda na rowerze i wrotkach, zawsze nieopodal domu. Rzadko przejawiają jakieś zainteresowania – zbieranie pocztówek, teatrzyk kukiełkowy itp. Dominującymi cechami dziewczynek są życzliwość (choć zdarzają im się negatywne zachowania) i niesamodzielność. Przejawiają trzykrotnie mniej cech związanych z kompetencjami intelektualnymi niż chłopcy, rzadko są spontaniczne. Ponadto charakteryzują się: bojaźliwością, ciekawością, zależnością od innych, troskliwością i uczynnością. Chociaż większość przypisywanych dziewczynką cech jest pozytywna, zdarzają się także przymioty jednoznacznie negatywne: zazdrość, małostkowość, kłótniowość, złośliwość, pycha. Plany na przyszłość młodych bohaterek odzwierciedlają prezentowane w podręcznikach wzory dorosłych kobiet i ograniczają się do zostania „zwykłą mamą”, ewentualnie lekarką, nauczycielką albo sprzedawczynią.

Chłopcy, mimo pełnienia tych samych ról – dziecka i ucznia – znacznie różnią się od dziewczynek. Wprawdzie podejmują prace domowe, ale w znacznie mniejszym stopniu niż dziewczynki, natomiast w odróżnieniu od nich majsterkują i wykonują drobne prace techniczne. W równym stopniu chłopcy i dziewczynki zajmują się pracą w ogrodzie. Chłopcy przejawiają większą inicjatywę i pomysłowość niż dziewczynki, są kompetentni – interesują się wieloma dziedzinami (kosmosem, wojskiem, samolotami, przyrodą itp.), występują w roli eksperta (szczególnie wobec dziewczynek). Najczęściej prezentowani są podczas majsterkowania, sklejanie modeli samolotów, czytania książek itd. Chłopcy są samodzielni i mają większą swobodę, często pozostając daleko od domu: na przykład na wycieczkach. Niezależnością od dorosłych cieszą się również podczas gry w piłkę, jazdy na rowerze, na deskorolce albo pływania kajakiem. U chłopców przeważają cechy związane z wysokimi kompetencjami intelektualnymi, pozytywnym stosunkiem do ludzi, samodzielnością i żywym temperamentem. Młodzi bohaterowie podręczników są twórczy i pomysłowi, troskliwi i opiekuńczy, ciekawi świata, silni, wysportowani, odważni, ale także nieodpowiedzialni, nieobowiązkowi, nieuprzejmi i skorzy do psot. Perspektywy życiowe chłopców są bardziej ambitne, bardziej interesujące i częściej podejmowane (jakby tylko oni mieli jakąś ciekawą przyszłość). Chłopcy marzą żeby zostać budowniczym, lotnikiem, marynarzem, strażakiem, kosmonautą, sportowcem.

Podręczniki do nauczania zintegrowanego nieco zmieniają portrety postaci dziecięcych, poniżej zwrócimy uwagę na te najistotniejsze. Dzieci rzadziej zajmują się obowiązkami domowymi i częściej poświęcają czas na iście dziecięce zajęcia: sport, rekreację, naukę. Dziewczynki są znacznie bardziej aktywne fizycznie niż dawniej. Dzieci obojga płci nie są już takie „idealne” – częściej

zdarza im się niewłaściwe zachowanie: zaniedbywanie obowiązków, skarżenie, wyśmiewanie innych, dokuczanie. Wprawdzie tylko chłopcy zachowują się agresywnie, ale i dziewczynkom zdarza się okazywać nieposłuszeństwo. Zdaje się, że podręcznikowe dzieci stają się bliższe tym rzeczywistym. Wprawdzie dane ilościowe wskazują na przełamywanie polaryzacji rodzajowej – dużo większa aktywność dziewcząt i chłopców w tych samych sferach działania, ale jak zauważa D. Pankowska analiza jakościowa nie przynosi już takich jednoznacznych rezultatów. *Otóż w przypadku wielu czynności określonych jako „wspólne” zaznacza się wyraźna przewaga liczebna jednej płci. Na przykład znacznie więcej chłopców niż dziewcząt jeździ na rowerze, należy do zuchów lub harcerstwa, spędza czas przy komputerze, zbiera znaczki (...) i gra w piłkę. Z kolei dziewczęce bohaterki czterokrotnie częściej niż chłopcy przygotowują jedzenie, zmywają naczynia, hodują kwiaty czy pracują na działce. Z drugiej strony – sam fakt pojawienia się, nawet jednostkowego bohatera w czynności do tej pory „zarezerwowanej” tylko dla jednej płci – otwiera drogę do przełamywania stereotypów* (Pankowska 2005: 128). Ponadto, mimo że wchodzą ze sobą w interakcje, w wielu sytuacjach widoczne (i to w nowszych podręcznikach bardziej niż w starych) jest dzielenie dzieci według płci: inne zabawki (dziewczynki bawią się lalkami i misiami, chłopcy – kolejką, samochodami, klockami) i odrębne zabawy (odpowiednio gra w gumę i zabawa w dom, zabawa w wojnę, zbójców czy podróż dookoła świata), inne prace porządkowe i ćwiczenia gimnastyczne. Również osobowość dzieci uległa zmianie. Dziewczynki nadal są troskliwe, opiekuńcze i koleżeńskie, ale są także samodzielne, śmiałe, zaradne, pomysłowe, twórcze i kompetentne. Chłopcy, choć zachowują swoje najważniejsze cechy (bystrość, samodzielność, żywość i sprawność fizyczna), to zyskali nowe, wzbogacające ich wizerunek (złośliwość, agresywność, zaniedbywanie obowiązków, kłamanie) oraz czyniące ich bardziej dziecięcymi (płatanie figli, bawienie się). Widoczne są pewne zmiany w prezentowanych w podręcznikach wizerunkach chłopców i dziewczynek: zmniejszeniu uległa polaryzacja rodzajowa (choć wciąż istotna jest separacja płci), nastąpiły zmiany osobowości (szczególnie na korzyść dziewcząt), czyniące, i chłopców, i dziewczynki bardziej dziećmi niż kopiami dorosłych. Jednak zmiany te nie są tak konsekwentne. *Z jednej strony wizerunki dziewczynek i chłopców nie są już tak stereotypowe jak dawniej, ale – z drugiej strony – utrzymuje się wzorzec dominacji męskich bohaterów, zwłaszcza w bardziej ukrytej warstwie tekstów (rozkład frekwencji, sposób komunikowania się, częstość wchodzenia w interakcje). Można przypuszczać, że wynikają one raczej z zmiany filozofii edukacyjnej, która pociąga za sobą inny dobór tekstów niż celowego przeciwdziałania stereotypizacji rodzajowej i promowaniu partnerskich stosunków między płciami* (Pankowska 2005: 136).

Zdecydowana większość relacji między bohaterami obu płci przebiega w kontekście rodziny. Jaka jest rodzina prezentowana w podręcznikach? Mimo upływu lat obraz rodziny bardzo się nie zmienił, prezentowani są rodzice opiekujący się dziećmi i domem, zmieniają się tylko typy zawodów, zajęć domowych i sposoby spędzania wolnego czasu (głównie wynikające z rozwoju technicznego). Mimo deklaracji upowszechniania idei równouprawnienia, role przypisywane bohaterom wciąż odzwierciedlają tradycyjny podział płciowy. Według podręczników wciąż aktualne jest przypisywanie kobiecie do sfery domowej, jako idealnej matki i gospodyni domowej, a mężczyźni do nieodłącznej pracy zawodowej (Szacka 2005: 84–85). Bylibyśmy jednak niesprawiedliwi, nie wspominając o istniejących różnicach między rodzinami XX i XXI wieku, które jednak nie wpływają na eliminację patriarchalnego układu ról w rodzinie: wcześniej rodzina przedstawiana była fragmentarycznie (pojedyncze osoby albo jedno z rodziców z dzieckiem/dziećmi), dzisiaj rodzinę ukazuje się raczej w całości (gdzie w komplecie spędza wspólnie czas); rodzice nie są już tylko opiekunami swoich dzieci, ale również mężem i żoną, co wcześniej było niewidoczne; bohaterowie współcześni są bliscy sobie, kochający się i rozmawiający ze sobą (Dymus 2004: 166–167).

Treści podręczników¹⁸ – nie zawsze celowo – podkreślają wymiar systemu ról płciowych, wiążący się z wyższym wartościowaniem ogólnie rozumianej męskości. Męska dominacja przejawia się w: (1) częstszym występowaniu chłopców i mężczyzn, (2) większej różnorodności form aktywności męskich bohaterów, (3) nadrzędnej pozycji chłopców i mężczyzn w relacjach z innymi postaciami, (4) tym, że w sposobie porozumiewania zajmują wyższe pozycje (więcej mówią, mają więcej informacji i częściej wydają polecenia). 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 postaci męskie, częściej niż kobiece, są nośnikami wartości ogólnie aprobowanych, takich jak odwaga, zdecydowanie, samodzielność, kompetencje intelektualne (Pankowska 2005: 98). Dzieci otrzymują wyraźny przekaz, kto jest ważniejszy w społeczeństwie.

Szkoła stanowiąc instytucjonalne narzędzie wpływów społecznych legitymizuje i uprawomocnia istniejący system ról płciowych. Skuteczność z jaką to robi wydaje się niemal „doskonała”. Za pośrednictwem skomplikowanego

¹⁸ Nie tylko podręczniki do nauczania początkowego utrwalają tradycyjny system ról płciowych, szczególnie istotny wkład w tym względzie mają (m. in.) podręczniki z zakresu edukacji seksualnej czy wychowania do życia w rodzinie, przedstawiające karykaturalny, stypizowany świat relacji kobiet i mężczyzn, forsując seksistowski obraz społeczeństwa (Zob. M. Chomczyńska-Miliszkiwicz 2000; Arcimowicz 2003, s. 169–190).

łańcucha wpływów (...) transmituje i umacnia stypizowane płciowo postawy i zachowania. Wiele, z pozoru niewinnych działań, przynosi skumulowany efekt w postaci zróżnicowanych ze względu na płeć edukacyjnych szans życiowych dziewcząt i chłopców (Chomczyńska-Miliszkievicz 2001: 45). Wpajanie dzieciom jedyne go właściwego wzoru zachowania niesie za sobą poważne konsekwencje dla dziewcząt i chłopców i to nie tylko w odniesieniu do edukacji, ale całego ich życia. W przypadku dziewczynek dochodzi do dewaluacyjnego działania stereotypu: spada poziom samooceny, pojawia się bierność, znika wiara we własne możliwości, obniżają się aspiracje, co powoduje, że młode kobiety wybierają ścieżkę życia, kształcenia i kariery zawodowej „odpowiednią dla kobiety”, a nie zgodną z jej indywidualnymi ambicjami. Chłopcy, od których w większym stopniu oczekuje się sukcesów w karierze szkolnej (i zawodowej), przekonani, że są lepsi, myślą, że mają nieograniczone możliwości. Rzeczywistość okazuje się jednak inna: skończenie dobrej szkoły i znalezienie interesującej, a co ważniejsze dobrze płatnej pracy nie zawsze jest możliwe, a w konsekwencji wywołuje frustracje, poczucie krzywdy i zachowania dewiacyjne. Internalizowane za pośrednictwem szkoły tradycyjne wzory i oczekiwania płciowe rzutują nie tylko na życie jednostek, ale i całego społeczeństwa, które te indywidualia tworzą, utrwalając dyskryminujące i stereotypowe koncepcje ról społecznych kobiet i mężczyzn.

Bibliografia

- Arcimowicz K. (2003), *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Blusz K. (1993), *Czy światem naprawdę rządzą mizogini?*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków: Impuls.
- Buczkowski A. (1997), *Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca*, [w:] J. Brach-Czaina (red.), *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, Białystok: Trans Humana.
- Chlebio-Abed D., Klimczak-Ziółek J. (2004), *Koncepcje kobiecości i męskości w podręcznikach szkolnych dla klas pierwszych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Chmura-Rutkowska I. (2002), „*Fartuchowce*” i strażacy – czyli płeć w elementarzu, „Forum Oświatowe”, t. 2.

- Chodkowska M. (1990), *Problem realizacji karier zawodowych kobiet zatrudnionych w uniwersytecie*, [w:] B. Jedynak (red.), *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2000), *Ukryte przekazy w podręcznikach z zakresu edukacji psychoseksualnej*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2001), *Szkoła jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.) (2004), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Domański H. 1992, *Zadowolony niewolnik? Studium o nierównościach między mężczyznami i kobietami w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Dymus K. (2004), *Obrazy rzeczywistości konstytuowane w podręcznikach szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Górnikowska-Zwolak E. (2004), *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.) *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- GUS (1995), *Rocznik statystyczny 1995*, Warszawa: Wydawnictwo Głównego Urzędu Statystycznego.
- GUS (2006), *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2005 r.*, Warszawa: Wydawnictwo Głównego Urzędu Statystycznego.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kalinowska E. (1997), *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, [w:] R. Siemieńska (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, Warszawa: Scholar.
- Konarzewski K (1991), *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa: Żak.
- Kotłowski K. (1959), *Socjologizm pedagogiczny Durkheima*, „Studia Pedagogiczne”, t. 7.

- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Morciniec J. (1995), *Skąd się biorą zadowolone niewolnice albo czego uczy elementarz?*, „Pełnym Głosem”, nr 3.
- Muszyńska E. (2004), *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Nowacka I. (1989), *Obraz kobiet w podręcznikach szkolnych*, „Nasza Praca”, nr 6.
- Pankowska D. (2004), *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schaffer H. R. (2006), *Rozwój społeczny*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sprawozdanie Rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej ze stosowania Konwencji o Likwidacji Wszelkich Form Dyskryminacji Kobiet z 1979 r. za okres od 1983 r. do 1988 r.*, (1988) (b. w.), Warszawa.
- Szacka B. (2005), *Społeczny wymiar obrazu Polski w podręcznikach szkolnych dla klas I–V szkoły podstawowej*, [w:] B. Szacka (red.), *Polska dziecięca*, Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szczepanik R. (2004), *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

Maria Jankowska

**GIRLS AND BOYS AT SCHOOL. SCHOOL SOCIALISATION
AS WAY OF PETRIFICATION OF GENDER ROLES**

Summary. At school life we observe diversification of gender socialisation. We single out three dimensions of school socialisation: organisation and school structure, teachers' influence and school curriculum. All of them – begin with structure of school space, through teachers' beliefs and expectations, to content of teaching and textbooks, tell children about social hierarchization, which means that men have higher and more important positions than women, which values higher that what's "male" than "female", in which gender stereotypes are still alive.

The main goal of system of public education is create equal chances for all children, unfortunately it's still only declaration also in sex-gender dimension. Our system of education still petrifies traditional sex-gender social behaviour patterns and brings diversity of educational career for girls and boys. Showing only one, proper gender role have negative consequences for both girls, and boys.

Key words: socialization, sex/gender roles, femininity, masculinity, system of education.