



RAPORT Z BADAŃ

# MĘSKOŚĆ I KOBIECOŚĆ W LEKTURACH SZKOLNYCH

ANALIZA TREŚCI LEKTUR W SZKOLE PODSTAWOWEJ I GIMNAZJUM  
Z PERSPEKTYWY RÓWNOŚCI PŁCI

RAPORT Z BADAŃ

## ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Robert Rient  
Ewelina Seklecka  
Mateusz Walczak  
Anna Walicka  
Edyta Zierkiewicz

**PROJEKT „RÓWNIĄ LITERACKĄ” ZOSTAŁ ZREALIZOWANY PRZEZ FUNDACJĘ PUNKT WIDZENIA  
W RAMACH PROGRAMU OBYWATELE DLA DEMOKRACJI, FINANSOWANEGO Z FUNDUSZY EOG.**



**„Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci”**

**Raport z badań**

Copyright © Fundacja Punkt Widzenia 2014

**Redakcja merytoryczna i techniczna (zespół redakcyjny):**

Robert Rient

Ewelina Seklecka

Mateusz Walczak

Anna Walicka

Edyta Zierkiewicz

**Projekt okładki, opracowanie graficzne, skład i łamanie:**

Kajetan Hajkowicz

Publikacja nieodpłatna, nie może być sprzedawana.

**Wydawca:**

Fundacja Punkt Widzenia

ul. Legnicka 65

54-206 Wrocław

<http://www.punktwidzenia.org.pl>

[kontakt@punktwidzenia.org.pl](mailto:kontakt@punktwidzenia.org.pl)

Wrocław 2014

Wydanie I

Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk, kopiowanie, skracanie, wykorzystanie całości tekstu lub jego fragmentu może być dokonane wyłącznie w celach niekomercyjnych, pod warunkiem podania źródła.

Raport został opracowany i wydany w ramach projektu „Równia literacka” zrealizowanego w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG.



## **WSTĘP**

---

ALINA ŁYSAK, EDYTA ZIERKIEWICZ

**6**

LILIANA RELIGA

**11**

AGNIESZKA MROZIK

**13**

---

**16**

## **RAPORT**

---

**20**

**30**

**44**

**52**

## **PODSUMOWANIE**

---

ROBERT RIENT

**55**

**58**

---

# SZANOWNI PAŃSTWO

Oddajemy w Państwa ręce publikację Fundacji Punkt Widzenia, stanowiącą podsumowanie badań przeprowadzonych w ramach projektu „Równia literacka”.

„Równia literacka” jest wynikiem refleksji nad konstruowaniem „męskości”/„kobiecości” oraz refleksji nad wpływem, jaki na życie osobiste i społeczne wywiera przyjęcie ich jako elementów indywidualnej tożsamości.

Literatura jest jednym z kanałów, którym konstrukty płciowe są przekazywane, a jednocześnie podtrzymywane. Ze względu na proces socjalizacji do ról płciowych szczególnie istotne jest świadome dobieranie i interpretowanie lektur szkolnych. Dlatego w niniejszym projekcie analizowaliśmy lektury w szkole podstawowej i gimnazjalnej z perspektywy równości płci, starając się odpowiedzieć na pytanie jaki jest wizerunek chłopca, a jaki dziewczynki w literackim świecie, do którego zapraszani są uczniowie. Zadając pytanie o wzorce osobowe dla chłopców i dla dziewczynek przeprowadziliśmy również konkurs, w którym uczniowie/uczennice wybierali swoich ulubionych bohaterów literackich i uzasadniali swój wybór.

Dodatkowo w ramach projektu stworzyliśmy listę pozycji książkowych przedstawiających mężczyzn i kobiety niestereotypowo oraz scenariusze lekcji języka polskiego uwzględniające perspektywę płci. Materiały te udostępniamy na stronie fundacji: [www.punktwidzenia.org.pl](http://www.punktwidzenia.org.pl)

Projekt „Równia literacka” został zrealizowany przez Fundację Punkt Widzenia w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z funduszy EOG. Za wsparcie w realizacji projektu dziękujemy Fundacji Batorego – operatorowi programu.

Życzymy Państwu ciekawej i inspirującej lektury.

Zespół projektu Równia Literacka.

# ZAKLINANIE ŚWIATA,

ALINA ŁYSAK  
EDYTA ZIERKIEWICZ

## CZYLI KURCZOWE TRZYMANIE SIĘ STARYCH SCHEMATÓW SOCJALIZACYJNYCH WBREW ZMIENIAJĄCYM SIĘ WARUNKOM SPOŁECZNO-KULTUROWYM

Socjalizacja – rozumiana jako wdrażanie do społeczeństwa, uspołecznianie – jawić się może jako proces pełen jawnej i ukrytej przemocy (dopasowywania, dyscyplinowania, karania, ewentualnie nagradzania pewnego rodzaju konformizmu) lub jako „męka rezygnacji (...) z niemożności bycia wszystkim/każdym”<sup>1</sup>.

Wrastanie w społeczeństwo oznacza rozpoznawanie, zrozumienie i rozpoczęcie stosowania się do obowiązujących zasad i norm – czasami pod groźbą użycia wobec osób poddawanych socjalizacji określonego repertuaru sankcji. Proces ten nie przebiega jednak zupełnie wbrew woli lub wobec całkowicie bezbronnej, pasywnej jednostki – ona sama zazwyczaj dość szybko zaczyna rozumieć, czego się od niej wymaga, a następnie dopasowuje swoją aktywność do poznanych zasad, stając się kolejnym źródłem socjalizacji dla siebie i innych (za przykład posłużyć mogą: wzajemne strofowanie się przez dzieci w czasie zabawy z powodu „niewłaściwych” – tj. niezgodnych z ich poczuciem „naturalności” – zachowań<sup>2</sup>, wzajemne ocenianie stroju i wyglądu czy tzw. dziewczynskie wróżby<sup>3</sup>). Socjalizacja nie jest więc tylko „przejmowaniem oczekiwań społecznych do struktur psychicznych, lecz procesem aktywnego przyswajania sobie przez człowieka warunków środowiska”<sup>4</sup>.

„Tematów” oddziaływań socjalizacyjnych jest bardzo wiele, na przykład wiek<sup>5</sup>. Najszerzej opisywanym w ostatnich latach jest zagadnienie socjalizacji płciowej – czyli procesu przyswajania przez jednostkę oczekiwań społecznych (w tym: stereotypów) „korespondujących” z jej płcią biologiczną, modelowania ról płciowych oraz negocjowania znaczenia własnej tożsamości płciowej (tj. tego, co rozumie przez swoją kobiecość lub męskość)<sup>6</sup>. Potocznie uważa się, że biologiczne cechy płciowe powinny być dla otoczenia wskazówką, mówiącą o tym, jak traktować nowo narodzone dziecko, ponieważ wiążą się z określonymi zestawami cech i predyspozycji psychicznych. Pokój dziewczynki dekoruje się więc tiulami,

koronkami, kokardkami, daje się jej lalki (najczęściej oseki do opieki lub modelki/obiekty seksualne, typu Barbie – sugerując przy tym, że miejscem zabawy powinien być własny pokój), ubiera się ją w stroje w różowych lub pastelowych kolorach, przebija uszy, maluje paznokcie itp. Równie „oczywiste” jest, iż pokój chłopca maluje się np. w rakiety kosmiczne, a następnie kupuje mu się niebieskie ubranka, a z zabawek autka, plastikowe militaria (śląc komunikat o przyzwoleniu na przemoc, agresję i demonstrowanie siły), piłki (informując, że oczekuje się od niego aktywności, przebywania poza domem)<sup>7</sup>. Pojawia się jednak pytanie: skąd tzw. agenci socjalizacji (tj. m.in. rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze, kościół, mass media) wiedzą, co jest właściwe dla której płci?

Gdyby płciowość (ang. sex) była uniwersalna, to na całym świecie, w każdym okresie historycznym przedstawiciele danej płci zachowywaliby się tak samo, odmiennie od osób mających inną płć. Z badań naukowych (socjologicznych, antropologicznych, psychologicznych, pedagogicznych), analiz historycznych, a nawet codziennych obserwacji wynika, że nie ma tu jakichś reguł, że istnieje więcej wyjątków i różnic niż rzeczywistych zgodności<sup>8</sup>. W niektórych miejscach na świecie np. mężczyźni nie mogą działać publicznie, dopóki nie wyrosnie im odpowiedniej długości zarost, w innych zaś źle widziane są „niemodne” brody, a nawet wąsy (lub co najwyżej traktowane jak ekscentryczne zachowanie danej jednostki). W niektórych kulturach kobiety mogą zostać w świetle prawa zabite za rozmowę z nieznanym mężczyzną, w innych naturalne jest, że obcy sobie ludzie wspólnie pracują, uczą się w tych samych klasach, jedzą w tych

# ZAKLINANIE ŚWIATA

samych barach, swobodnie ze sobą rozmawiając. Tak „fundamentalne” – w społeczeństwach zachodnich jeszcze do lat 50. XX w. – cechy kobiecej natury jak skromność, delikatność, nieśmiałość lub tak immanentne dla osobowości mężczyzn jak bezwzględność, skłonność do przemocy i dominacji, w drugiej dekadzie XXI w. wzbudzają politowanie, zażenowanie czy śmiech. „Natura” kobiet i mężczyzn podlega nieustannym zmianom – utrzymywanie, że istnieje w niezmiennym wariantach i że jest prawdziwym punktem odniesienia dla powierzchownych oddziaływań kulturowych, określane jest mianem ideologii płciowej<sup>9</sup>. (Do niedawna jeszcze, bo do XVIII w., za naturalne i niezmiennie uważano podziały wynikające z przynależności klasowej; płeć nie miała wówczas tak istotnego, jak dziś, znaczenia<sup>10</sup>.)

Wizja „naturalnego świata”, rozpowszechniana m.in. w instytucjach edukacyjnych, z „natury” jest dychotomiczna. W jej centrum tkwi przekonanie o innych interesach/potrzebach kobiet i mężczyzn, o występującej między nimi rywalizacji, o funkcjonowaniu w systemie zero-jedynkowym (zgodnie z tą logiką poprawa pozycji kobiet w społeczeństwie odbędzie się ze stratą dla mężczyzn – tj. ich interesów, przywilejów). To, że wiele osób nieświadomie hołduje takiemu przekonaniu, wywnioskować można z uważnej/krytycznej lektury podręczników szkolnych. Wielu badawczy dowiodło już, że dziewczynki/kobiety w elementarzach i podręcznikach szkolnych pokazywane są inaczej, tzn. gorzej, ale też mniej realistycznie/bardziej stereotypowo, niż chłopcy – ze szkodą dla uczennic i nauczycielek<sup>11</sup>.

Jednym z najważniejszych miejsc, w których odbywa się socjalizacja, w tym także socjalizacja płciowa, jest szkoła. Uczennice i uczniowie spędzają w szkołach (lub na czynnościach związanych z nauką) większą część dnia, przez kilka lub kilkanaście lat w szkole uczą się nie tylko tego, co zostało zamieszczone w programach poszczególnych przedmiotów, ale też funkcjonowania w społeczeństwie, nawiązywania i utrzymywania relacji z rówieśnikami, komunikowania się z przełożonymi (tu: nauczycielami), dostosowywania swojego zachowania do miejsca i sytuacji, w której się znajdują. Są to umiejętności przyswajane w działaniu lub podczas obserwacji innych osób, zwłaszcza autorytetów, które stają się modelami ról. Takimi osobami mogą być nauczycielki

i nauczyciele; to często ich dzieci – a szczególnie uczniowie młodszy – podziwiają i to ich punkt widzenia niejako automatycznie przejmują. Wzorując się na ulubionej nauczycielce lub ulubionym nauczycielu, dzieci naśladowują także ich podejście do osób różnej płci<sup>12</sup>, dlatego tak ważne jest, aby osoby zajmujące się zawodowo nauczaniem i wychowywaniem miały świadomość swoich poglądów i starały się unikać powielania stereotypów.

Oprócz przekazów jawnych, dziecko spotyka się także w szkole z treściami ukrytymi, nie objętymi programami nauczania, a czasami wręcz z nimi rozbieżnymi. Treści te – często nieuświadomione i przekazywane nieintencjonalnie – noszą nazwę ukrytego programu (*hidden curriculum*)<sup>13</sup>. W ukrytym programie nauczycieli mieści się ich sposób widzenia świata, sposób oceniania, podejście do uczniów, metody utrzymania dyscypliny, ale też społeczne uprzedzenia i stereotypy, w tym te związane z płcią. Ukryty program sprawia zatem, że – wbrew deklaracjom, a nawet przekonaniom o swoich postawach i stylu prowadzenia lekcji<sup>14</sup> – niektórzy nauczyciele i nauczycielki częściej adresują swoje wypowiedzi do chłopców, częściej wywołują ich do odpowiedzi, udzielają im większej liczby wskazówek, dłużej, bardziej szczegółowo odpowiadają na ich pytania i poświęcają im więcej czasu.<sup>15</sup> Ukryty program uwidacznia się także w traktowaniu uczennic i uczniów na zajęciach z przedmiotów uznawanych za „kobiece” lub „męskie”, np. w zakładaniu, że wszyscy chłopcy będą mieli lepsze niż dziewczynki wyniki z matematyki, a wszystkie dziewczynki ujawnią zdolności humanistyczne. Wpływ na samoocenę uczennic i uczniów może mieć także używanie stereotypowych przykładów mówiących o zawodach (kiedy np. kobieta jest zawsze asystentką, pielęgniarką, natomiast mężczyzna zawsze jest lekarzem, dyrektorem itp.), co może sugerować, że chłopcy są ważniejsi, bardziej inteligentni, dziewczynki natomiast powinny zostawać na uboczu<sup>16</sup>. W tej sytuacji uczennice czują się zakłopotane swoimi dobrymi wynikami w nauce, obawiają się, że staną się one przyczyną odrzucenia ich przez grupę<sup>17</sup> (w późniejszym życiu problem nie znika, ponieważ starsze dziewczyny spotykają się z podobnymi sytuacjami, kiedy np. słyszą od swoich krewnych lub znajomych ostrzegawcze słowa, że zbyt wysoki poziom wykształcenia i – co za tym idzie – ambicje zawodowe przeszkadzają im w znalezieniu męża). Nauczyciele mogą także

mieć skłonności do tłumaczenia osiągnięć uczennic i uczniów na różne sposoby, w wypadku dziewczynek sukces jest często interpretowany jako efekt ich pilności i ciężkiej pracy, podczas gdy u chłopców uznawany jest za skutek ich naturalnych zdolności (ponieważ uważani są za zdolnych, ale leniwych)<sup>18</sup>. W ten sposób deprecjonuje się szkolne osiągnięcia uczennic (a przez to też ich wartość jako jednostek), a dowartościowuje się – nie zawsze adekwatnie do ich uzdolnień lub włożonego w zadanie wysiłku – uczniów. Odwrotna sytuacja może mieć miejsce podczas oceniania zachowania, dziewczynki są bowiem uznawane za grzeczniejsze, bardziej uległe i dojrzsze niż ich rówieśnicy, zakłada się więc, że będą się zachowywały lepiej niż chłopcy, dla których „naturalne” jest rozrabianie. Podobnie czynności mające na celu np. utrzymanie porządku w klasie (podlewanie roślin doniczkowych, ścieranie tablicy, ale też dyscyplinowanie innych uczniów) u dziewczynek uważane są za oczywiste, podczas gdy u uczniów płci męskiej – jako swego rodzaju odstępstwo od „normy” – nagradzane są pochwałami. Prowadzi to do powstania mechanizmu znanego w psychologii społecznej jako samospełniająca się przepowiednia – **nauczyciele, traktując uczniów zgodnie ze swoimi (uświadomionymi lub nie) przekonaniami, doprowadzają ich do określonych zachowań, potwierdzając tym samym swoje opinie<sup>19</sup>**. Jeśli zatem ktoś przekonany jest, że dziewczynki są bardziej uzdolnione językowo, będzie częściej chwalił uczennice i poświęcał im więcej uwagi, zwiększając tym samym ich wiarę w siebie i zapał do nauki, więc ich wyniki rzeczywiście będą lepsze niż ich kolegów z klasy. Z kolei przywołanie negatywnych stereotypów (opowiadanie dowcipów o blondynkach lub podkreślanie rzekomego braku zdolności matematycznych u dziewcząt a humanistycznych u chłopców), zwłaszcza w sytuacji związanej z ocenianiem, np. podczas pytania lub przed sprawdzianem, prowadzi do rzeczywistego obniżenia wyników. Zjawisko to opisywane jest jako zagrożenie stereotypem – **lęk przed potwierdzeniem stereotypu może być dla ucznia lub uczennicy tak obezwładniający, że obniża poziom wykonania zadania.<sup>20</sup>**

Nauczyciele i nauczycielki mogą także zawstydzać lub karać uczniów i uczennice za „niemęskie” lub „niekobiece” zachowania lub nawet wygląd, podkreślać istniejące między kobietami i mężczyznami różnice lub – nieświad-

domie – prowadzić do powstania konfliktów między płciami. Częstą praktyką w szkołach jest dzielenie dzieci ze względu na płeć przy zajęciach technicznych i sportowych. Bywa, że dla dziewczynek i chłopców przewiduje się na tego typu lekcjach odmienne zadania, np. chłopcy grają w piłkę nożną, podczas gdy dziewczynki uprawiają aerobik, w ten sposób obie grupy uczą się nie tylko różnych aktywności fizycznych, ale i odmiennego podejścia do swojego ciała. Ten podział na płci, wydający się być naturalnym albo po prostu wygodnym, bywa także stosowany w sytuacjach, które tego nie wymagają, np. podczas dzielenia uczniów na grupy zadaniowe. Ludzie mają tendencję do przypisywania pozytywnych cech członkom swojej grupy, uważania ich za lepszych, mądrzejszych i bardziej godnych szacunku od przedstawicieli rywalizującej grupy, postrzeganej jako bardzo jednorodna (co prowadzi do stereotypizacji) i składająca się wyłącznie z jednostek gorszych, które powinno się lekceważyć lub nawet traktować wrogo. Dzieje się tak nawet wtedy, kiedy podstawą wydzielenia danej grupy jest zupełnie nieznaczące, arbitralnie przyjęte kryterium, takie jak ulubiony kolor lub rozmiar buta.<sup>21</sup> Ponieważ jednak do tych kryteriów zazwyczaj nie przywiązuje się wagi w życiu społecznym, ewentualna niechęć do zwolenników określonej barwy szybko mija, jeśli jednak podział na grupy odbywa się z uwzględnieniem cech takich jak płeć (ale też wiek lub kolor skóry, obarczonych kulturowymi skojarzeniami) i wiąże się z podkreślaniem odmienności przy jednoczesnym wprowadzaniu rywalizacji („dziewczynki już zrobiły zadanie, podczas gdy chłopcy jak zwykle się guzdrzą”), niezamierzonym efektem może być wykształcenie przekonania, że kobiety i mężczyźni diametralnie się od siebie różnią i ich wzajemne zrozumienie jest bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe. Czasami dochodzą do tego jeszcze sytuacje, w których np. niegrzeczny uczeń sadzany jest w ławce z uczennicą, która ma go dyscyplinować – wchodzenie w kontakt z przedstawicielem odmiennej płci zostaje zatem utożsamione z karą lub obowiązkiem. Separacja płciowa połączona z rywalizacją między grupami jednopłciowymi utrudnia lub uniemożliwia uczniom i uczennicom podjęcie współpracy i zdobycie nowych doświadczeń, prowadzi do sytuacji, w której z czasem dziewczynkom coraz lepiej pracuje się z dziewczynkami, a chłopcom z chłopcami (co może stać się problematyczne w dorosłym życiu, np. w sytuacji zawodowej) i



# ZAKLINANIE ŚWIATA

wzmacnia stereotypy płciowe. O wiele korzystniejsze wydaje się być współdziałanie w ramach małych grup zróżnicowanych płciowo (a także klasowo, etnicznie itp.).<sup>22</sup>

Socjalizacja to proces przekazywania i przyswajania zasad, norm, wartości obowiązujących w danej kulturze (a także kształtowania przez jednostkę poczucia własnej tożsamości). Powinna być dostosowana do warunków, w których żyją uczniowie i – wraz z procesem wychowania – przygotowywać ich do radzenia sobie w określonych warunkach społecznych. Jeśli w społeczeństwie przedstawiciele obu płci funkcjonują w tych samych sferach, współpracując ze sobą, prawidłowy proces socjalizacji powinien raczej ułatwiać niż utrudniać zachodzącą między nimi komunikację). W rzeczywistości, w której kobiety zdobywają wyższe wykształcenie, pracują zawodowo, coraz częściej pełniąc najważniejsze funkcje w biznesie i polityce, ilustracje i teksty (w podręcznikach szkolnych i lekturach) przedstawiające kobiety wyłącznie w sferze domowej po prostu nie są adekwatne. Podobnie jak skierowane do chłopców komunikaty sugerujące, że okazywanie emocji jest niemęskie („chłopaki nie płaczą”),

podczas gdy współcześnie od mężczyzn coraz częściej oczekuje się umiejętności rozpoznawania i okazywania emocji, a także pełnienia funkcji opiekuńczych.

Jeszcze raz warto podkreślić, że nieadekwatna, oparta na stereotypach płciowych socjalizacja nie musi być efektem złej woli czy konserwatywnej orientacji nauczycieli, może wynikać z przyzwyczajenia, a nawet autentycznej troski o podopiecznych. W jej rezultacie może jednak dojść do zinternalizowania stereotypów i uwierzenia w to, że stereotypowy podział ról jest oczywisty i najlepszy. Dobrze zsocjalizowane jednostki nie będą zatem podejmowały działań niezgodnych ze stereotypem płci, nawet jeśli mogłyby się dla nich okazać korzystne lub wręcz są wymagane w sytuacji rodzinnej lub zawodowej. Obecnie uznaje się, że proces socjalizacji oparty na stereotypach rodzaju, silnie rozgraniczający cechy i postawy „kobiece” i „męskie”, nie jest korzystny ani dla chłopców, ani dla dziewczynek<sup>23</sup>, ponieważ „zdychotomizowane role rodzajowe wchodzą w konflikt z warunkami osobistego rozwoju i samoaktualizacji kobiet i mężczyzn”<sup>24</sup>. ■

<sup>1</sup> D. Rünzler, *Męki rezygnacji. Tożsamość płciowa i role płciowe w okresie dorastania*, (maszynopis)

<sup>2</sup> Zob. np. K. Gawlicz, *Odnajdywanie i gubienie małej dziewczynki. Praktyka zakochiwania się a wytwarzanie oraz zawieszanie płci*, [w:] *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, red. I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz, Poznań 2003, s. 145-159

<sup>3</sup> Zob. np. E. Zierkiewicz, *Trening socjalizacyjny – dziewczyńskie wróżby*, [w:] *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, red. I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz, Poznań 2003, s. 161-181

<sup>4</sup> K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2005, s. 9

<sup>5</sup> Za M. Morganroth Gullette, autorką książki *Aged by Culture* (Chicago 2004), można mówić o socjalizacji wiekowej. Kategorie takie jak wiek, młodość, starzenie się itp. są konstruktami kulturowymi, które znajdują swoje praktyczne realizacje np. w świętowaniu urodzin, postawach lekceważenia lub szacunku wobec osób w pewnym wieku, ustanawiania cezur wiekowej (dotyczącej np. momentu rozpoczęcia nauki szkolnej, wieku, w którym można starać się o prawo jazdy) itp. Socjalizacja do kolejnych kultur wiekowych – podobnie jak socjalizacja płciowa – wydaje się przebiegać w sposób naturalny, bo pozornie przez nikogo nie kierowany, oraz oczywisty. W rzeczywistości nieustannie, od bardzo różnych osób i często w odmiennych sytuacjach, otrzymujemy informacje, że czegoś nam już nie wypada robić, ponieważ jesteśmy „za starzy”, a czegoś jeszcze nam nie wolno, bo jesteśmy „za młodzi”, albo też docenia się, że jak na nasz wiek zachowujemy się dojrzałe (por. np. A. Zebrowitz, J. M. Montepare, *Za młody, za stary – stygmatyzowanie osób dorastających i ludzi starszych* [w:] *Społeczna psychologia piętna*, red. T. F. Heatheron, R. E. Kleck, M. R. Hebl, J. G. Hull, Warszawa 2008, s. 306-341). Poprzez takie banalne pouczenia lub pochwały przyswajamy sobie obowiązującą w danej społeczności „ideologię wiekową”, czyli społeczne oczekiwania dotyczące ludzi z poszczególnych grup wiekowych. Ideologie te różnią się oczywiście w zależności od płci, klasy społecznej, czasów historycznych, społeczeństwa, wykonywanego zawodu itd.

<sup>6</sup> Por. np. C. West, D. H. Zimmerman, *Doing Gender, Gender and Society*, 1987, vol. 1, nr 2, s. 125-151; E. Pakszys, *Między naturą a kulturą. Kategoria płci/rodzaju w poznaniu*, Poznań 2000; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenologiczne z zastosowaniem teorii Pierre’a Bourdieu*, Wrocław 2007; H. Bradley, *Płeć*, Warszawa 2008; M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011; *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2014

<sup>7</sup> Zob. B. Thorne, *Gender Play. Girls and Boys in School*, New Brunswick, New Jersey 1994

<sup>8</sup> Zob. np. R. Connell, *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, Warszawa 2013

- <sup>9</sup> Por. Shannon N. Davis, T. N. Greenstein, *Gender Ideology. Components, Predictors, and Consequences*, „Annual Review of Sociology”, 2009, nr 35, s. 87-105. Zob. też np. M. Gigi Durham, *Efekt Lolity. Wizerunek nastolatek we współczesnych mediach i jak sobie z nim radzić*, Warszawa 2010
- <sup>10</sup> „Nowy porządek świata” – budowany na fundamencie naturalności płci, a nie pochodzenia społecznego – pojawił się, gdy dominującą pozycję w społeczeństwach Zachodu zdobyło mieszczaństwo, a w nauce nauki naturalne/biologiczne (por. np. A. Buczkowski, *Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Kraków, 2005). Można też dodać, że w niektórych społecznościach (np. w Indiach, na Samoa, a nawet w Albanii), z powodu szczególnych warunków ekonomicznych i/lub kulturowych, tradycyjnie wyróżniano trzy kategorie płci
- <sup>12</sup> Zob. np. B. Szacka, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, (w:) *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*, red. R. Siemieńska, Warszawa: 1997, s. 105-114; E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynki i chłopcy, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1995, nr 1, s. 219-282, A. Landau-Czajka, *Kobiety a praca zawodowa w podręcznikach szkolnych dla dzieci*, (w:) *Kobieta i praca, wiek XIX i XX*, red. A. Żarnowska i A. Szwarc, Warszawa 2000, s. 337-352; I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *Niegodne historii. O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce*, SENSUS HISTORIAE, 2013-2014, vol. XII, s. 47-70.
- <sup>13</sup> A. Buczkowski, *op. cit.*, s. 204
- <sup>14</sup> Zob. np. W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002
- <sup>15</sup> Warto zaznaczyć, że badania wykazały, iż nawet osoby przekonane o tym, że nie różnicują podopiecznych ze względu na płeć, a chłopców i dziewczynki traktują tak samo, stosowały odmienne style komunikacji i wykazywały inną częstotliwość interakcji z uczniami i z uczennicami. Zob. np. C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005
- <sup>16</sup> *Ibidem*, s. 148
- <sup>17</sup> A. Buczkowski, *op. cit.*, s. 204
- <sup>18</sup> C. M. Renzetti, D. J. Curran, *op. cit.*, s. 162
- <sup>18</sup> E. Muszyńska, *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny i skutki*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004, s. 46
- <sup>19</sup> D. Pankowska, *op. cit.*, s. 103
- <sup>20</sup> T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, s. 184-193
- <sup>21</sup> R. Brown, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańsk 2006, s. 233
- <sup>22</sup> C. M. Renzetti, D. J. Curran, *op. cit.*, s. 155-156
- <sup>23</sup> D. Zaworska-Nikoniuk, *Drogi modyfikowania socjalizacji i wychowania przez feminizm*, Olsztyn 2004, s. 43
- <sup>24</sup> D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 149



**ALINA ŁYSAK**

Magister pedagogiki, magister kulturoznawstwa, mól książkowy. Naukowo i dla przyjemności poszukuje ciekawych modeli ról w literaturze i w kulturze popularnej.

**EDYTA ZIERKIEWICZ**

Dr hab., pracuje w Instytucie Pedagogiki UW, badawczo zainteresowana sytuacją starszych kobiet w społeczeństwie, obecnie zajmuje się problematyką raka piersi w ujęciu socjologicznym.

# MĘŻCZYŹNI SĄ Z MARSA, KOBIETY Z WENUS, A LEKTURY Z KSIĘŻYCA, CZYLI OBRAZ ŚWIATA WEDŁUG SZKOLNEGO KANONU

Projekt „Równia literacka” w przekrojowy sposób pokazuje, dlaczego odczytywanie lektur szkolnych z perspektywy równości płci ma fundamentalne znaczenie dla przełamywania tradycyjnych, krzywdzących ról społeczno-kulturowych ograniczających możliwości rozwoju na przekór normie. W niniejszym wstępie pragnę zwrócić uwagę na to, w jaki sposób treści przekazywane na lekcjach języka polskiego podtrzymują stereotypowy podział płciowy. Warto jednak przypomnieć, jaką rolę sam język pełni w podtrzymywaniu patriarchy i jak można wykorzystać go na rzecz równościowej zmiany dyskursu i świadomości.

Język nie tylko bowiem odwzorowuje, ale przede wszystkim kształtuje to, jak widzimy świat. Jego struktury, to, co jest w nim obecne, a co nie, określa nasz sposób postrzegania (w tym też wartościowania) rzeczywistości, zapewnia poczucie porządku, bezpieczeństwa, poczucie, że rozumiemy, co się wokół nas dzieje. Badania językoznawcze przeprowadzane od lat 70-tych dowodzą, że seksizm należy do uniwersaliów językowych.<sup>1</sup> Przejawia się m.in. w niewidoczności, marginalizacji i dewaluacji kobiet na różnych poziomach języka – gramatycznym, leksykalnym, frazeologicznym czy słowotwórstwie. Rodzaj męski funkcjonuje jako reprezentatywny dla całej ludzkości – w efekcie obecność i wkład kobiet pozostają niewidoczne, ignorowane, a one same zmuszone są do przyjęcia męskiej logiki. W ten sposób język przyczynia się do utrwalania opresyjnych wzorców kobiecości i męskości. Badania pokazują, że sam brak nazwy zawodowej odpowiadającej płci sprawia, że dziewczynki/kobiety rzadziej decydują się na zainteresowania/karierę w tradycyjnie męskiej domenie, a chłopcy/mężczyźni unikają „kobiecych” dziedzin. Ponadto, męskie nazwy osobowe stosowane w odniesieniu do kobiet obniżają ich samoocenę, prowadzą do nieporozumień, uprzedzeń, utrudniają im identyfikację<sup>2</sup>. Należy dążyć do tego, by kobiecość w popularnych przysłowiach, porównaniach, powiedzeniach, epitetach nie miała degradującego charakteru czy pejoratywnego wydźwięku. Ograniczenia języków androcentrycznych skutkują niemożliwością opisanego pewnych zjawisk specyficznych dla kobiecego doświadczenia. Skoro język dyskryminuje kobiety i istnieje zależność między seksizmem językowym a dyskryminacją<sup>3</sup>, uprzedmiotowieniem kobiet w życiu społecznym i politycznym oraz przemocą wobec nich, należy dążyć do równości w strukturze i użyciu języka. Przede wszystkim na instytucjach publicznych – urzędach, szkołach, uniwersytetach – spoczywa obowią-

zek wprowadzenia, wzorem kilkudziesięciu krajów na całym świecie, instrukcji dotyczących egalitarnego użycia języka w dyskursie publicznym i przyjęcia rekomendacji ONZ, Rady Europy i organów Unii Europejskiej **w sprawie eliminacji seksizmu z języka i wprowadzenie w odniesieniu do nich kompleksowej polityki językowej** wraz z nią na gender.

Kluczową rolę w tym procesie zwalczania dyskryminacji ze względu na płeć mają lektury szkolne, jako pierwsze i ważne spotkania młodych ludzi z literaturą oraz element socjalizacji. Nauczyciele i nauczycielki oraz rodzice powinni przywiązywać uwagę do tego, czy dziecięce książki nie przekazują selektywnego obrazu świata i czy tym samym nie sankcjonują stereotypów. Nie wolno zapominać o dewastujących skutkach tych uproszczeń, które mogą doprowadzić do zaburzeń psychicznych (jak wymóg perfekcji wizualnej), negatywnie oddziałują na percepcję, rozumienie i zapamiętywanie, promują dehumanizację Innych i przemoc. Uderza powszechność „mechanizmu funkcjonowania ukulturowanego gwałtu”, który zauważyła Monika Rudaś-Grodzka w analizie Sienkiewiczowskich lektur. Podmiotowość i autonomia (seksualna) dziewcząt/kobiet są represjonowane, ich wygląd i zachowanie ma odpowiadać męskim wyobrażeniom. Szczególnie niepokojące są cztery cechy analizowanych lektur – legitymizacja męskiej przemocy, demonizacja kobiet, represjonowanie prób transgresji oraz drylowanie kobiet do podrzędności i posłuszeństwa. Ponadto jaskrawym przejawem dyskryminacji jest brak głosu kobiet – w kanonie podstawówki mamy 33% autorek, ale na późniejszych etapach edukacji już tylko 7%.

W wielu lekturach szkolnych, jak dowodzą analizy niniejszego raportu, dyskryminacja kobiet i mężczyzn ze

względu na płeć zachodzi na dwóch płaszczyznach – samego języka i treści. Widzimy, jak tradycyjny kanon utrwała podrzędność kobiet przypisując im bierność, uległość, opiekuńczość oraz skłonność do poświęceń. Kobiecość jest silnie związana z naturą, często zależna od mężczyzn/rodziny i wartościowana przez pryzmat wyglądu, a nie osiągnięć, intelektu czy siły charakteru. Mężczyźni natomiast utożsamiani są z aktywnością, siłą, odwagą i bohaterstwem. Choć raport odnosi się do części lektur, widać ogólną tendencję do projektowania czarno-białego świata, w którym funkcjonują binarne podziały między płciami, a zarówno chłopcy, jak i dziewczynki rzadko kiedy postępują na przekór utartym schematom. Zarazem do oceny zachowania bohaterów i bohaterek stosuje się podwójne standardy. Lektury uczą, że płeć jest czynnikiem, który ogranicza możliwość życiowych wyborów. Dziewczynki wzrastają w poczuciu bycia gorszymi i widzą siebie jedynie w tradycyjnych rolach i w kontekście rodziny. Bezkonfliktowi i uczuciowi chłopcy nie znajdują bohaterów, z którymi mogą się identyfikować. Lektury szkolne pełne są uogólnień, które uniemożliwiają niuansowanie rzeczywistości i skutkują in-

ternalizacją oczekiwań „typowych” dla danej płci. Należy przypomnieć, że samo zagrożenie stereotypem działa jak samospełniająca się przepowiednia, prowadząca do samoprzedmiotowienia.

Umiejętność odnalezienia się we współczesnym świecie wymaga przekraczania stereotypów oraz szukania porozumienia ponad płcią, a nie podsycanie antagonizmów. Postępowe lektury powinny być przewodnikiem na drodze do dorosłości. Dorastającym dziewczętom, w procesie budowania tożsamości i identyfikacji, potrzebne są kobiece autorytety, tak rażąco nieobecne w lekturach szkolnych.

Potrzeba nam systemowego i solidarnego obalania stereotypów płciowych oraz promowania kooperacji kosztem konkurencji – w książkach, na lekcjach i w codziennych rozmowach. Potrzeba nam historii o silnych, zaradnych i asertywnych postaciach kobiecych oraz wrażliwych, niedominujących, troskliwych bohaterach męskich. Tylko takie faktycznie odzwierciedlają rzeczywistość i promują niezbędną nam wszystkim równość. ■

<sup>1</sup> M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2010, s. 13

<sup>2</sup> Badania nad negatywnym wpływem użycia rodzaju męskiego w znaczeniu uniwersalnym przeprowadzili m.in. Kidd (1971), Bem/Bem (1973), Schneider/Hacker (1973), Molton/Robinson/Elias (1978), Macka/Fulkerson (1979), MacKay (1980), Stericker (1981), Fisk (1985), Murdoch/Forsyth (1985), Hamilton (1988), Gastil (1990), Switzer (1990), McConnell/Gavanski (1994), McConnell/Fazio (1996).

<sup>3</sup> Więcej o seksizmie i dyskryminacji językowej/ dyskursywnej w <http://plecjezyk.blogspot.com>, <http://www.akademiagender.cba.pl>, [www.feminoteka.pl](http://www.feminoteka.pl)

LILIANA RELIGA

Absolwentka Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW i Gender Mainstreaming w Instytucie Badań Literackich PAN, autorka prac dyplomowych/artykułów o performatywnej roli języka, lingwistycie feministycznej i równościowej komunikacji, pracuje w Fundacji im. Heinricha Bölla

# PERSPEKTYWA GENDER, CZYLI SZKOŁA KRYTYCZNEGO MYŚLENIA

AGNIESZKA MROZIK

Nie jest tajemnicą, że rodząc się człowiek wkracza w świat norm społecznych wypracowywanych przez całe dziesięciolecie – norm wszelakich, także tych dotyczących ról płciowych i relacji między płciami. To właśnie miała na myśli francuska filozofka Simone de Beauvoire, gdy w swojej książce „Druga płeć” (1949, pol. 1972) pisała: „Nikt nie rodzi się kobietą, ale się nią staje”. To samo można powiedzieć o mężczyznach. Do norm płciowych jesteśmy wychowywani i przyuczani od chwili narodzin, bo świat, który zastajemy, jest już światem znormatywizowanym, płciowo określonym.

Proces socjalizacji przebiega długo i jest żmudnym treningiem polegającym na powielaniu zachowań i uwewnętrznianiu postaw, które dziecko spostrzega wokół siebie, a które tradycyjnie określa się mianem męskich i kobiecych. Postawy, zachowania i cechy męskie, takie jak dzielność, aktywność, kreatywność, racjonalność mają być przy tym właściwe chłopcom i mężczyznom, zaś kobiece (konciliacyjność, emocjonalność, pasywność, opiekuńczość) – dziewczynkom i dorosłym kobietom.

Proces socjalizacji do przyjęcia i uwewnętrznienia określonej płci kulturowej (gender) odbywa się w toku codziennych praktyk zaczynających się od wyboru dziewczęcych/chłopięcych kolorów ubrań, zabawek, gier i zabaw w grupach rówieśniczych. W trakcie edukacji przedszkolnej, a później szkolnej dzieci i młodzież przysposabiane są do wypełniania w dorosłym życiu ról płciowych i takiej interakcji międzypłciowej, która jest społecznie akceptowana, nieodbiegająca zbyt od wzorców przyjętych w danej kulturze. W polskiej kulturze kobietom wciąż podsuwany jest więc wzorzec żony i matki - Polki, zaś mężczyznom – wojownika (kiedyś na polu bitwy, dziś na rynku pracy) i żywiciela rodziny. Do wypracowania tych wzorców przyczyniają się także kanoniczne, tradycyjne interpretacje lektur szkolnych formatujące i kształtujące poprzez język nasz – kobiet i mężczyzn – obraz świata, horyzont myślenia o sobie i innych, a w konsekwencji prowadzące do powielania płciowo określonych dróg życiowych. Tradycyjna, silnie znormatywizowana wizja ról płciowych i relacji między płciami – kształtowana od najmłodszych lat, w rodzinie, szkole, kościele – przyczynia się do wyboru w dorosłym życiu konkretnych kierunków studiów i zawodów

(w przypadku dziewcząt wciąż częściej są to kierunki humanistyczne i zawody wymagające zdolności werbalnych i interpersonalnych, zaś w przypadku chłopców kierunki techniczne i zawody wymagające precyzyjnego i logicznego myślenia), a także do zajmowania ustalonego, tradycyjnego miejsca w życiu rodzinnym (dane statystyczne pokazują, że mimo podejmowania pracy zawodowej kobiety wciąż więcej czasu poświęcają na prace domowe i opiekę nad dziećmi). Również pozycja nauczyciela i naukowca, a więc tego, który odpowiada za proces dydaktyczny i wychowawczy, jest płciowo określona: na niższych szczeblach edukacji w gronie pedagogicznym przeważają kobiety, zaś im wyższy szczebel nauczania i bardziej odpowiedzialna funkcja, tym więcej jest mężczyzn<sup>1</sup>.

Wprowadzenie perspektywy gender, czyli spojrzenia na płeć jako na kategorię kształtowaną kulturowo i społecznie, historycznie zmienną, a nie naturalną i stałą, mogłoby pomóc przerwać zamknięte koło samonapędzających się norm dotyczących zachowań, postaw i ról płciowych. Analiza płci, podobnie jak rasy, klasy, orientacji seksualnej, jako kategorii skonstruowanych sprzyja – na poziomie podstawowym, psychologicznym i społecznym – wyzbyciu się lęków przed własną i cudzą odmiennością, rozumianą jako nieprzystawalność do owych ustalonych i pilnie strzeżonych norm zachowań jednostkowych i grupowych. Uczy akceptacji i szacunku dla siebie i innych (niedyskryminowania innych z uwagi na ich odmienność). Analiza taka pozwala również uruchomić krytyczne myślenie odnośnie tego, jak funkcjonuje świat, jak zorganizowane jest bliższe i dalsze otoczenie, a ostatecznie pomaga poszerzyć

horyzont możliwości – funkcjonowania w życiu rodzinnym, sąsiedzkim, zawodowym – w dorosłym życiu.

Ogromną rolę w tym procesie budzenia krytycznego myślenia na temat naszego bycia w świecie – naszych praw i obowiązków jako ludzi, jak też uwrażliwiania na różnicę i odmienność spełniać powinny lektury szkolne, a przede wszystkim ich nienormatywna, niekanoniczna analiza i interpretacja. Nasze bycie w świecie, a więc także reakcje na wszelkie zmiany w myśleniu o funkcjonowaniu tego świata zapośredniczone są przez język, stąd to głównie na przedmiotach humanistycznych spoczywa ciężar pobudzania u uczniów i uczennic refleksji o tym, czym jest norma (płciowa), jak jest konstruowana i reprodukowana, czyją władzę wyraża. To właśnie lektury szkolne – obejmujące różne kręgi kulturowe, różne okresy historyczne – doskonale pozwalają uchwycić i opisać historyczność i zmienność społecznych kategorii (w tym płci), a także władzę i porządek, któremu służą. Warto wyjść poza kanoniczne, płciowo, narodowościowo, klasowo czy seksualnie spolaryzowane interpretacje lektur szkolnych, jak też poza same teksty – zobaczyć je w kontekście zjawisk społecznych i kulturowych epoki, w których powstały, poglądów i pozycji autorów/autorek. Niewątpliwie bogatszy stałby się też program szkolny dzięki poszerzeniu listy lektur o pozycje nieoczywiste, czasem niszowe, które ujawniałyby zmienność w kształtowaniu się wzorców ról płciowych, narodowych, seksualnych, klasowych. W ten sposób młodzi ludzie mogliby ujrzeć dominację jednych grup i podporządkowanie innych, a tym samym docenić walkę mniejszości o równość, sprawiedliwość, demokratyczny ład, które są dziś uznawane za prawa człowieka.

Wprowadzanie perspektywy gender, zwanej też perspektywą równościową, antydyskryminacyjną, wrażliwości na odmienność i różnicę, uzależniane jest często od indywidualnej świadomości nauczycieli, przekładającej się na stosowane przez nich metody nauczania, a zatem i sposób analizowania i interpretowania lektur szkolnych. Indywidualna świadomość i wrażliwość to rzecz bardzo ważna i cenna. Nie da się jednak ukryć, że nauczycielki i nauczyciele są, po pierwsze, częścią danego społeczeństwa, a zatem podlegają tym samym normom, do podporządkowania się którym bądź do kwestionowania których przyuczają swoich uczniów i uczennice, a po drugie, ważniejsze nawet, jako urzędnicy publiczni zobowiązani są do respektowania obowiązującego prawa szkolnego – stosowania się do wytycznych zawartych w podstawach programowych, programach nauczania, podręcznikach szkolnych. Bez zmiany rozporządzeń państwowych regulujących kwestie treści nauczania, przekładających się na zawartość podręczników i ćwiczeń, kształt listy lektur, metodykę pracy szkolnej, nauczycielki i nauczyciele mogą co najwyżej traktować perspektywę gender fakultatywnie i wdrażać ją, jeśli zdążą – pierwszeństwo ma bowiem obowiązkowy program nauczania.

Stąd zmiana w myśleniu o miejscu perspektywy gender w szkole i nauce powinna się odbywać dwutorowo: po pierwsze poprzez podnoszenie świadomości samych nauczycieli i nauczycielek (np. udział w podyplomowych studiach, kursach bądź warsztatach genderowych – najlepiej sponsorowany przez pracodawcę jako element podnoszenia kompetencji pracowników), z drugiej zaś poprzez budowanie szerokich koalicji pracowników i pracownic oświaty i nauki na rzecz wywierania nacisku

# PERSPEKTYWA GENDER

na władze państwowe w celu ustawowego wprowadzenia obowiązku uwzględniania perspektywy równości płci w programach nauczania na każdym szczeblu edukacji. Współdziałanie środowisk naukowych oraz nauczycielskich i ich nacisk na stosowne ministerstwa – edukacji narodowej oraz nauki i szkolnictwa wyższego – są konieczne, jeśli chcemy, by wiedza na temat gender,

czyli społeczno-kulturowej tożsamości płci, przestała być wiedzą elitarną – zdobywaną za pieniądze na wyższych poziomach kształcenia (np. na podyplomowych gender studies) – a stała się wiedzą powszechną, dostępną dla wszystkich już od najmłodszych lat, a tym samym wiedzą użyteczną społecznie, bo służącą objaśnianiu świata i zachodzących w nim przemian<sup>2</sup>. ■

---

<sup>1</sup> Por. A. Mroziak, *Czas superwomen. Młode kobiety w nauce*, „Tekstualia” 2010, nr 4.

<sup>2</sup> Por. A. Mroziak, *Gender studies w Polsce: perspektywy, ograniczenia, wyzwania*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2014.



AGNIESZKA MROZIK

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa w IBL PAN. Absolwentka warszawskiej polonistyki i amerykanistyki. Członkini zarządu Fundacji Gender Center. Redaktorka kwartalnika kulturalno-politycznego „Bez Dogmatu”. Publikowała w „Zadrze”, „Portrecie”, „LiteRacjach”, „Środkowoeuropejskich Studiach Politycznych”, „Mediach. Kulturze. Komunikacji Społecznej” oraz antologiach zbiorowych.



# **WPROWADZENIE METODOLOGICZNE**



# WPROWADZENIE METODOLOGICZNE

Niniejszy raport stanowi wnioski płynące z badania wzorców płciowych zawartych w lekturach szkolnych na drugim i trzecim szczeblu edukacji i internalizowanych przez uczniów w procesie socjalizacji. Badanie składało się z trzech części.

## I. Jakościowa analiza treści lektur z perspektywy równościowej

### 34 tytuły poddane analizie:

#### Szkoła Podstawowa:

1. Frances Hodgson Burnett – *Tajemniczy ogród*
2. Jan Brzechwa – *Akademia Pana Kleksa*
3. Carlo Collodi – *Pinokio*
4. Roald Dahl – *Charlie i fabryka czekolady*
5. Antonina Domańska – *Historia żółtej cizemki*
6. Irena Jurgielewiczowa – *Ten obcy*
7. Stanisław Lem – *Bajki robotów*
8. Clive Staples Lewis – *Lew, Czarownica i stara szafa*
9. Astrid Lindgren – *Bracia Lwie Serce*
10. Kornel Makuszyński – *Szatan z siódmej klasy*
11. Aleksander Minkowski – *Dolina Światła*
12. Ferenc Molnár – *Chłopcy z Placu Broni*
13. Lucy Maud Montgomery – *Ania z Zielonego Wzgórza*
14. Edmund Niziurski – *Niewiarygodne przygody Marka Piegusa*
15. Joanna Olechy – *Dynastia Miziołków*
16. Joanna Onichimowska – *Daleki rejs*
17. René Goscinny, Jean Jacques Sempé – *Mikołajek* (wybór opowiadań z dowolnego tomu)

18. Henryk Sienkiewicz – *W pustyni i w puszczy*
19. Alfred Szklarski – *Tomek w krainie kangurów*
20. Dorota Terakowska – *Władca Lewawu*
21. Mark Twain – *Przygody Tomka Sawyerera*
22. John Ronald Reuel Tolkien – *Hobbit, czyli tam i z powrotem*
23. Juliusz Verne – *W 80 dni dookoła świata*
24. MoonyWitcher – *Dziewczynka z szóstego księżycza*

#### Gimnazjum:

1. Jan Kochanowski – *wybrane fraszki, Treny* (V, VII, VIII)
2. Ignacy Krasicki – *wybrane bajki*
3. Aleksander Fredro – *Zemsta*
4. Henryk Sienkiewicz – *Quo vadis*
5. Henryk Sienkiewicz – *Potop*
6. Henryk Sienkiewicz – *Krzyżacy*
7. Adam Mickiewicz – *Dziady* cz. II
8. Aleksander Kamiński – *Kamienie na szaniec*
9. Antonie de Saint Exupéry – *Mały Książę*
10. Juliusz Słowacki – *Balladyna*

Badanie zostało przeprowadzone za pomocą jakościowej oraz ilościowej analizy tekstu zastanego<sup>1</sup> – w postaci literatury – z uwzględnieniem perspektywy płci społeczno-kulturowej. Zakres ilościowy badania był uwzględniany w stopniu minimalnym, wyłącznie dla celów poglą-

dowych i statystycznych. Kryteriami stosowanymi w ilościowej analizie były: płeć autora/autorki, płeć i wiek głównego bohatera/bohaterki, ilość pierwszo i dalszoplanowych postaci podzielonych ze względu na płeć. Kluczową dla analizy była perspektywa jakościowa,

która miała wskazać odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

Problem główny:

- Jaki wizerunek obu płci przedstawiają lektury szkolne?

Pytania szczegółowe:

- Jaki jest wizerunek dziewczynek/kobiet?
- Jaki jest wizerunek chłopców/mężczyzn?
- Jak przekraczane są stereotypowe ramy męskości i kobiecości?

W celu uzyskania pogłębionej wiedzy, jakościowa analiza treści lektur została podzielona na dwa etapy stanowiące niemalże dwa odrębne badania.

Pierwszy etap obejmował dogłębną, równościową, analizę każdej z wyżej wymienionych lektur. Jej celem było odnalezienie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, stworzenie interpretacji oraz poparcie ich odpowiednimi cytatami, fragmentami. Dodatkową wartością tak szczegółowo przeprowadzonej analizy było pojawienie się wielu motywów niezidentyfikowanych na poziomie przygotowywania badania, a mających znaczenie dla całości problemu. Dodatkowo, zgodnie z zaleceniami Kathy Charmaz, teoretyczki metodologii badań jakościowych, teksty, w miarę możliwości, zosta-

ły umieszczone w kontekstach<sup>2</sup>, w szczególności brane pod uwagę były:

- moment społeczno-historyczno-polityczny powstania utworu,
- moment społeczno-historyczno-polityczny dotyczący czasu fabularnego,
- biografia autora.

Tak przeprowadzony rozbiór tekstu, uzupełniony o istotny dla problemu kontekst, pozwolił uzyskać wyselekcjonowany materiał badawczy. Wskazuje on odpowiedzi na pytania badawcze, oraz inne wątki istotne dla opisu problemu, indywidualnie wyselekcjonowane przez każdego z badaczy. Zakończenie pierwszego etapu analitycznego skutkowało uzyskaniem wymiernego rezultatu w postaci 34 pogłębionych, równościowych analiz treści lektur szkolnych posiadających wnioski oraz interpretacje.

W drugim etapie wyżej opisane opracowania zostały poddane kodowaniu wstępnemu i skoncentrowanemu.<sup>3</sup> Celem takiego działania było uzyskanie odpowiedzi na pytanie „które kody (...) mają największe znaczenie analityczne dla wnikliwej i całościowej kategoryzacji danych?”<sup>4</sup>. Stworzone i zweryfikowane kategorie opisujące badany problem stały się podstawą wniosków zawartych w rozdziałach: Chłopcy, mężczyźni i Dziewczynki, kobiety.

## II. Jakościowa analiza treści esejów uczennic i uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych: „Mój/Moja ulubiony/a bohater/ka literacki/a”

Ilościowa i jakościowa analiza dotyczyła treści 60 prac uczniów szkół podstawowych i gimnazjów wskazujących ulubionego/ulubioną bohatera/kę literackiego/ą. Eseje, jako

materiał badawczy zostały pozyskane w drodze konkursu zorganizowanego w ramach projektu. Podobnie jak w przypadku analizy treści lektur szkolnych i tu analiza ilościowa

# WPROWADZENIE METODOLOGICZNE

została ograniczona do minimum. Dane, które udało się pozyskać tą metodą wskazywały na ilość dziewcząt i chłopców wśród autorek/autorów oraz ilości bohaterów męskich i żeńskich – także w podziale uzależnionym od płci autora/autorki. Kluczową dla analizy esejów była perspektywa jakościowa, która miała wskazać odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

Problem główny:

- Jaki wizerunek osobowy podziwiają uczennice i uczniowie

### III. Ankieta badająca opinie nauczycieli języka polskiego na temat literackich wzorców kobiecości i męskości w lekturach szkolnych.

Badanie opinii nauczycieli języka polskiego na temat literackich wzorców kobiecości i męskości w lekturach szkolnych przeprowadzono metodą CAWI. Ankieta została rozesłana w formie elektronicznej do szkół pod-

Pytania szczegółowe:

- Jaki jest wizerunek dziewczynek/kobiet?
- Jaki jest wizerunek chłopców/mężczyzn?

Jakościowa analiza treści esejów przeprowadzona zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej, pozwoliła stworzyć kategorie opisu oraz uzyskać wnioski przedstawione w rozdziale.

stawowych i gimnazjalnych. Wnioski opracowane na podstawie uzyskanych 412 odpowiedzi zwrotnych przedstawione zostały w rozdziale Opinie nauczycieli. ■

---

<sup>1</sup> Teksty zastane składają się z dokumentów sporządzonych bez udziału badacza. Badacze traktują teksty zastane jako dane odnoszące się do ich pytań badawczych, mimo iż teksty te powstały w innych – często zupełnie odmiennych – celach. Patrz: K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009, s. 51

<sup>2</sup> K. Charmaz, *op. cit.*, s.55-56

<sup>3</sup> Kodowanie to główne ogniwo między zbieraniem danych a budowaniem wyłaniającej się teorii, które ma na celu wyjaśnienie tych danych. Poprzez kodowanie można zdefiniować to, co się dzieje w danych i zacząć rozszyfrowywać znaczenie tych faktów. Patrz: K. Charmaz, *op. cit.*, s. 63

<sup>4</sup> C. Charmaz, *op. cit.* S. 79



# **CHŁOPCY MĘŻCZYŹNI**

# CHŁOPCY, MĘCZYŹNI

Większość lektur, które w roli głównego bohatera obsadzają chłopca, wpisuje się w nurt powieści podróżniczo-przygodowych.<sup>1</sup> Ten typ literatury jest silnie zakorzeniony w baśniach pokazujących jak na drodze prób, dziewczęta i chłopcy dojrzewają do swojej dorosłej roli. Tworzenie się tożsamości płciowej jest silnie związane ze społecznymi oczekiwaniami i odzwierciedla tradycyjny porządek kultury.

Chłopców dotyczą niemal wyłącznie próby związane z kreatywnością, „muszą wykazać się samodzielnością, aktywnością, stanowczością, zdecydowaniem i – przede wszystkim – skutecznością w działaniu.”<sup>2</sup> Stają na granicy życia i śmierci pokonując wiele niebezpieczeństw by dziecięce ja mogło „umrzeć”. Udowodnienie faktu stawania się mężczyzną wymaga więc od bohatera stworzenia garnituru cech tradycyjnie przypisywanych do męskości.

## CHŁOPCY NA DRODZE PRÓB

Bajkowy Pinokio jest idealnym przykładem bohatera na „drodze prób”. Jest agresywny „Zaledwie Dżepetto dorobił mu nogi, uczuł kopnięcie w sam koniec nosa”, „skończył rozszluszczony i porwawszy z warsztatu drewniany młotek, rzucił nim w Gadającego Świerszcza”; sprawny fizycznie: „W szalonym pędzie przeskakiwał najwyższe żywopłoty, cierniste krzewy i rowy pełne wody, jak koziołek jakiś albo zajęczek ścigany przez myśliwych”; nieprzysięgający wagi do nauki: „nie mam najmniejszej ochoty do nauki; więcej mnie bawi bieganie za motylami i wspinanie się na drzewa, żeby wybierać ptaszki z gniazd”; niecierpliwy „odparł Pinokio, który zaczynał tracić cierpliwość”; arogancki „– Ja jestem Świerszcz Gadający i mieszkam w tej izbie od stu lat. – Ale dzisiaj izba ta jest moja – odrzekł pajac – i jeżeli chcesz mi zrobić prawdziwą przyjemność, to wynoś się stąd natychmiast, nawet nie oglądając się za siebie”; otwarty na świat zdarzeń zewnętrznych „(...) ja zaś wiem, że jutro, o świcie, chcę wyruszyć stąd, (...) wśród wszystkich rzemiosł świata jest tylko jedno jedynie, które naprawdę mi się podoba. (...) jeść, pić, spać, bawić się i prowadzić życie włóczęgi”<sup>3</sup>; a jednocześnie dumny, odważny, dzielny, rycerski – chce oddać życie za Arlekina, ratuje psa Alidora.<sup>4</sup> Pinokio poprzez charakteryzujący go zestaw cech wpisuje się w tradycyjny model zarówno młodej, dojrzewającej, jak i ukształtowanej męskości.

Być może mniej spektakularne, ale jednak nadal barwne, przygody przeżywa Tomek Sawyer. Wybiera się o północy na cmentarz aby zweryfikować prawdziwość teorii skutecznego usuwania brodawek przy pomocy zdechłego kota, bawi się w piratów, poszukuje skarbu, bo „w życiu każdego normalnie rozwijającego się chłopca przychodzi czas, kiedy budzi się w nim pragnienie szukania skarbu”<sup>5</sup>, swoimi zeznaniami w procesie o zabójstwo odciąża i uniewinnia w efekcie, niesłusznie oskarżonego o morderstwo, miejscowego pijaka, dzięki czemu urasta do rangi bohatera.

Podobnie opisany w *Historii żółtej cizemki* Wawruś, mały, dzielny chłopiec, na skutek niefortunnego zbiegu okoliczności wyrusza w podróż usianą przygodami: sam radzi sobie w lesie, w wielkim, obcym mieście, kilkakrotnie umyka złoczyńcom, sam chwytą groźnego złodzieja i mordercę.

Konieczność zbudowania tradycyjnie męskiego garnituru cech i sprostania próbie obserwujemy również u jednego z głównych bohaterów powieści C.S. Lewisa. Piotr, zanim trafił do baśniowej Narnii był rozsądnym i opiekuńczym chłopcem, lecz gdy po raz pierwszy usłyszał imię Aslana „stał się nagle wyjątkowo dzielny i żądny przygód”<sup>6</sup> Męstwo bohatera ukazane zostaje nie tylko jako cecha nobilitująca, ale także jako ciężar, trudny do udźwignięcia dla młodego chłopca. „Piotr nie czuł się wcale męźnie; zrobiło mu się słabo. Nie mogło to jednak mieć żadnego wpływu na to, co musiał zrobić. Natarł na potwora mieczem i wymierzył cios w jego bok. (...) To, co działo się później, przypominało kilka chwil z jakiegoś koszmarnego snu. Czuł potężne szarpnięcie i napór szarego cielska, nie wiedział, czy wilk jest żywy, czy martwy. Widział jego lśniącego tuż przed swoją twarzą, w końcu wszystko zamieniło się w krew, sierść i gorąco. W chwilę później potwór leżał martwy u jego stóp. Piotr wyciągnął z niego miecz, wyprostował się i otarł pot z twarzy. Poczł straszliwe zmęczenie”<sup>7</sup> Podążając za narratorem nie mamy wątpliwości

co do tego, że jedynie słuszne pozostaje sprostanie „ciężarowi” męskości, która jawi się jako szlachetny obowiązek.

Typową powieścią podróżniczo-przygodową jest także *W 80 dni dookoła świata*, z tą różnicą, że w roli głównej występuje dorosły mężczyzna. Jej bohater realizuje tradycyjny schemat – odbywa podróż, w trakcie której przeżywa liczne i barwne przygody, a także ratuje od niechybnej śmierci swą przyszłą żonę. „Obserwując Fileasa Fogga w najważniejszych momentach jego życia, dochodziło się do wniosku, że jest to istota pod każdym względem cudownie zrównoważona, tak niechybnie funkcjonująca i doskonała jak chronometr Leroya czy Earnshawa.”<sup>8</sup> Mamy więc awanturniczą fabułę z powściągliwym, uporządkowanym, angielskim gentelmanem w roli głównej.

## CHŁOPCY-HEROSI

Jak pisze Grażyna Lasoń-Kochańska, w powieściach opartych na motywie chłopięcej drogi prób, chłopiec jest często hiperbolizowany niczym heros; wyolbrzymieniu poddane zostają cechy takie jak odwaga, siła, prawość, szlachetność. Znaczenia nabierają wartości rycerskie – honor, heroizm i opiekuńczość.<sup>9</sup> Jaskrawym przykładem chłopca-herosa z pewnością jest Staś Tarkowski. Z racji popularności i uznania jakimi, od przeszło stu lat, cieszy się *W pustyni i w puszczy*, klasyczna powieść dla dzieci i młodzieży, przyjrzyjmy się dokładniej postaci głównego bohatera.

Staś od początku gloryfikowany jest za odwagę i męstwo: „ma prawy charakter i nigdy nie kłamie, albowiem jest odważny, a kłamią tylko tchórze. Energii też mu nie brak”; „pan Rawlison **wychwalał zdolności, energię i dzielność Stasia**”<sup>10</sup> Jadwiga Ruszała zauważa, że na postać Stasia składają się typowe wzory osobowe: rycerz, skaut, Polak-Katolik, biały człowiek i dobry syn.<sup>11</sup> „Staś nie ma charakteru, ma tylko zalety. Te zalety skąpał Sienkiewicz w czymś, co zapewniło mu tak ogromne powodzenie u młodych czytelników: a mianowicie – w idei męskości.”<sup>12</sup> Chłopiec jawi się jako nadczłowiek: przeprowadza przez pustynię 8-latkę, walczy i w końcu pokonuje swoich prześladowców, zabija dzikie zwierzęta. Wszystkiego tego dokonuje, przypomnijmy, 14-latek. Jego przeprawa przez dziką, niebezpieczną Afrykę jest w istocie testem dojrzałości,<sup>13</sup> któ-

ry oczywiście zdaje z najwyższą notą. Niezwykle w tym kontekście, jak zauważa Jan Błoński, jest, że „przez trzysta stron powieści Staś wcale się nie zmienia: najbardziej osobliwe przypadki potwierdzają w nim tylko to, co już wie o sobie i świecie. (...) nie jest wcale ciekaw świata. Interesuje go jedno: okazać się godnym własnego pojęcia o sobie. Z chwilą, gdy może postawić sobie piątkę z heroizmu, idzie spokojnie na polowanie. (...) własne przygody przerywa na w pół symbolicznie; nie rozważa świata, nie wyciąga wniosków, nie zmienia poglądów; buduje raczej sobie samemu posąg męczyzny, natrętnie się zastanawia, czy stanął na wysokości zadania, czy nie zdradził męskich ideałów, w które głęboko wierzy. (...) bajkowość *W pustyni i w puszczy* zostaje jeszcze podkreślona przez to, że Staś nigdy nie popełnia żadnego błędu; odnosi niepowodzenia (inaczej przestałby zajmować czytelnika), li tylko zawinione przez niesprzyjające okoliczności. Sam jest bez skazy, jest ideą Męczyzny, rojoną przez chłopca (...)”<sup>14</sup>

## ŚMIERTELNY HEROIZM

Wśród lektur proponowanych dla uczniów szkoły podstawowej znajdziemy *Chłopców z Placu Broni*, zaś dla gimnazjum *Kamienie na szaniec*, powieści, które jak żadne inne określają męskość (chłopców!) poprzez heroizm i honor.

Fabuła powieści *Chłopcy z Placu Broni* zawiązuje się gdy grupa Czerwonych koszul wchodzi na ścieżkę wojenną aby zdobyć plac do gry w piłkę. Odwołania do prawdziwej wojny są w książce niejako naturalne, a wojna, w którą bawią się chłopcy przedstawiana jest z powagą i patosem. Nemeček „był dla chłopców niczym. Nie liczył się. Nikt o niego nie dbał.” Zajmuje najniższą pozycję w grupie – jest najmłodszy i jako jedyny, oprócz psa Hektora, pełni funkcję szeregowca, nie panuje także nad emocjami: „Przestań natychmiast płakać, inaczej nie wolno ci będzie należeć do nas. **Beksy nie potrzebujemy**”<sup>15</sup> Nemeček jest więc chłopcem aspirującym, swoją męskość musi dopiero udowodnić, czy raczej zasłużyć na nią. Jego heroiczna śmierć za Plac Broni, który urasta do rangi małej ojczyzny, jest ostatecznym potwierdzeniem męskości: „Wszyscy czuli, że ten mały, jasnowłosy chłopiec jest prawdziwym bohaterem, prawdziwym mężczyzną, którego można

# CHŁOPCY, MĘCZYŻNI

uważać za dorosłego (...):<sup>16</sup> W książce, która ma być nośnikiem wartości takich jak koleżeństwo, braterstwo, lojalność, odpowiedzialność uderza zanegowanie wartości życia ludzkiego uważanej, w europejskim kręgu kulturowym, za nadrzędną. „Przecież rzeczywistość przyczynę śmierci małego chłopca, choć towarzyszy jej otoczką heroizmu i bohaterstwa, stanowi nieodpowiednia i nieodpowiedzialna zabawa, wsparta ideologią i aksjologią przeniesioną ze świata dorosłych. Niebezpieczna i tragiczna w skutkach zabawa w męskość.”<sup>17</sup> *Chłopcy z Placu Broni*, mówiąc słowami Pierre’a Bourdieu opowiadają o „nieustannym napięciu i stłumieniu, które potrafią osiągać absurdalne rozmiary, narzucając mężczyznom obowiązek potwierdzenia – w każdej chwili – własnej męskości.”<sup>18</sup>

Śmiertelnie poważna zabawa *Chłopców z Placu Broni*, czytanych w szkole podstawowej, stanowi niejako zapowiedź losów bohaterów *Kamieni na szaniec* poznawanych w gimnazjum. Historia Aleksego Dawidowskiego - Alka, Jana Bytnara - Rudego i Tadeusza Zawadzkiego - Zośki jest powszechnie znana. Po raz kolejny gloryfikujemy heroizm i honor, które są nierozdzielnie połączone z krwawą ofiarą. „Jeśli przyznać rację Tazbirowi i przyjąć, że książka Kamińskiego stanowi kamień milowy polskiej zbiorowej świadomości w wieku XX, to trzeba również dostrzec, iż w ten sposób został podtrzymany stereotyp polskiego mężczyzny – identyfikującego się przede wszystkim z rolą żołnierza: bohatera, ofiarę, gotowego do poniesienia ofiary z życia i kultuwującego kłęski.”<sup>19</sup> Powstaje pytanie czy w naszej kulturze nadal aktualne jest definiowanie patriotyzmu i męskości przez składanie w ofierze ojczyźnie własnego życia?<sup>20</sup> Czy aktualne jest stawienie heroizmu i honoru ponad wartość życia? I wreszcie czy świadomie życzymy sobie takiego przesłania dla dzieci i młodzieży?<sup>21</sup>

## WSPÓŁCZESNI BOHATEROWIE

Jak zauważa Grażyna Lasoń-Kochańska, powieści podróżnicze z drugiej połowy XX wieku kreują chłopców przedkładających nad obowiązki szkolne podróże i przygody, podczas których potwierdzają swoją zaradność, dzielność i optymizm.<sup>22</sup>

Tomek Wilmowski (*Tomek w krainie kangurów*) wyrusza statkiem do Australii, by zapolować na zwierzęta, które następnie zostaną oddane do zoo. Po drodze i na miejscu wykazuje się odwagą, pomysłowością, wybitnymi umiejętnościami strzeleckimi - zabija tygrysa. Bartek (*Władca Lewawu*), trzynastoletni chłopiec, należący do osób, którym „może zdarzyć się w s z y s t k o”<sup>23</sup>, trafia do krainy, której mieszkańcy są bezwolni i sparaliżowani strachem. Przeżywa liczne przygody, odznaczając się odwagą, stanowczością, mądrością i kreatywnością. Ostatecznie staje na czele buntu lęklwych Alian i pokonuje tytułowego Władcę Lewawu. Podobnie Adam Cisowski, tytułowy *Szatan z siódmej klasy*, czy bohaterowie *Niewiarygodnych przygód Marka Piegusa*. Są przede wszystkim odważni, dzielni i aktywni, a ich życie obfituje w przygody. Niemal wszyscy ci chłopcy mierzą się z dorosłymi, groźnymi przeciwnikami i za każdym razem wychodzą ze starcia obronną ręką.

Okazują także rycerskość ratując zagrożone i słabsze dziewczynki. Gdy Tomek Wilmowski odnajduje zagubioną Sally, zostaje to skwitowane słowami: „zachowałeś się po męsku.”<sup>24</sup> Jest to więc jeden ze sposobów na realizowanie i potwierdzanie męskości, przy jednoczesnym utrwalaniu przekonania o bierności i zależności „słabej płci.”<sup>25</sup>

Wyżej opisani chłopcy są to przede wszystkim „aktywni poszukiwacze przygód i liderzy”<sup>26</sup>, którzy radzą sobie bez trudu z każdą przeciwnością losu, pokonując groźnych (silniejszych wydawać by się mogło) dorosłych.

Jan Błoński pisząc o podziwie, zazdrości i jednocześnie niechęci do głównego bohatera *W pustyni i w puszczy* oddaje możliwą ambiwalencję uczuć towarzyszących chłopcom przy czytaniu powieści podróżniczo-przygodowych. „Pragnąłem bowiem opiekować się Nel, zabijać lwy i Arabów, słowem – chciałem się ze Stasiem utożsamiać; zarazem jednak wiedziałem, że nie zostanie mi to nigdy dane, co gorsza zaś – nie czułem się do podobnych czynów zdolny.”<sup>27</sup>

## CHŁOPCY Z SĄSIEDZTWA

Wśród lektur szkolnych znajdziemy *Przygody Mikołajka* oraz *Dynastię Miziołków*, utrzymane w satyrycznym tonie, opowieści o zwykłym życiu chłopięcych bohaterów.

Z założenia lekkie i żartobliwe opowiadania o Mikołajku prezentują świat chłopców z wpisaną w niego, niejako naturalnie, agresją. Ulubione zabawy bohaterów związane są z wojną, strzelaniem i zabijaniem, a osławiona fanga w nos' przeszła już chyba do historii literatury.

*Dynastia Miziołków* ponieważ osadzona jest w stosunkowo nieodległych, polskich realiach lat 90-tych, daje ogląd na temat współczesnego wizerunku chłopca. Głównym bohaterem jest Miziołek, uczeń 6 klasy szkoły podstawowej. Wspólną, wielokrotnie podkreślaną, cechą Miziołka i jego kolegów jest przedsiębiorczość, rozumiana jako działania podejmowane w celach zarobkowych. Fifa „uruchomił taki świetny interes - za dwa cukierki od sztuki robi bąkom z młodszych grup papierowe hełmy”. Piroman „uruchomił mały biznes (...) wynalazł i wdrożył nieskomplikowane urządzenie z papieru, spinacza, gumki recepturki i guzika.” Kuczmierowski „miał rozkładany stolik i handlował beretami (...) zbiera na skórzaną kurtkę z bajerami”, „Zrobiliśmy burzę mózgow z Piromanem i Fifą. Temat burzy – skąd wziąć kasę. Piroman proponował hodowlę szczurów rasowych (...) Fifa upiera się, że zostanie wróżką (...) Mój pomysł polega na udzielaniu płatnych lekcji ruszania uszami i zezowania rozbieżnego.”<sup>28</sup> Podobnych opisów można znaleźć zdecydowanie więcej. W tej niezwykle w tym wieku zaradności finansowej wyraźnie pobrzmiwają echa usankcjonowanego tradycją przekonania o przynależnej mężczyznom powinności zarabiania pieniędzy.

Chłopców łączy także niechętny stosunek do obowiązków szkolnych. W książce nie znajdziemy opisów uczenia się lub przygotowywania do lekcji, częste natomiast jest korzystanie ze ściąg i próby odpisywania od innych: „Piroman naturalnie olał matkę, Fifa jeszcze się łamie, Kuczmierowski wynajął Klaksona do pisania ściąg.”<sup>29</sup> Chłopięca niechęć do nauki i specyficzna „zaradność” szkolna brzmia znajomo i przywodzą na myśl „zdolnego lenia”, kontrastującego z pilnością i posłuszeństwem stereotypowo przypisywanym dziewczynkom.

Zdumiewa kompilacja dwóch cech uwspólnionych przez chłopięcych bohaterów: niechęć do nauki i sukcesy finansowe, które idą tu niejako w parze.

W *Dynastii* powtarza się także motyw łamania zasad, nieposłuszeństwa wobec dorosłych, autonomicznych decyzji i działań. „Normalna lekcja wygląda tak, że Zarazek słu-

cha rapu z walkmana na ostatniej ławce. Bliźniaki tłuką się kapturami, Fifa gra z Piromanem w pokera, a Kuczmierowski wrzuca dziewczynom pinezki za kołnierz.”<sup>30</sup> W koedukacyjnej klasie, na „normalnej lekcji”, to chłopcy nadają ton zajęciom, a ich zachowanie dalekie jest od „grzecznego”. Kontrastowe przedstawianie chłopców jako aktywnych i zdolnych do buntu, a dziewczynek jako bierne ewentualnie reaktywne powinno niepokoić, ponieważ łamanie reguł i buntowanie się są naturalne dla okresu dojrzewania niezależnie od płci. Przejawianie cech takich jak chęć samostanowienia i ciekawość świata współczesna pedagogika traktuje jako niezbędne dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Również w młodzieżowych powieściach psychologicznych, proponowanych przez *Podstawę* poznajemy wyraźnie aktywnych i buntujących się bohaterów oraz posłuszne, przystosowane bohaterki.<sup>31</sup>

Marcel z *Doliny Światła* trafia do tajemniczego sanatorium, które zarządzane jest przez Radę Trzech często porównywaną w interpretacjach do władzy totalitarnej. Ewa Krzywaźnia-Bachryj w analizie powieści z perspektywy równościowej pisze: „Sanatorium zamiast typowego ośrodka zdrowia przypomina hybrydę szpitala psychiatrycznego i echa świata rodem z *Władcy Much* Williama Goldinga.”<sup>32</sup> Pacjenci są zastraszeni i nie kwestionują ustalanych przez Radę zasad. Jedyne Marcel od początku otwarcie poddaje w wątpliwość reguły panujące w sanatorium i nie zamierza się im podporządkowywać: „Nie wiem przed czym trzęsiecie tu wszyscy portkami (...) Jeśli Rada wam nie pasuje, wybierzcie sobie nową. Ja się liczę tylko z doktorem Jaelem, cała reszta może mi nagwizdać (...).”<sup>33</sup> Proponuje także opiekę słabszym od siebie, w tym szczególnie Milczusze, kuracjusze, w której się zakochuje. „Jeśli otworzy usta, ja mu je zamknę. Przy okazji straci parę zębów,” uspokaja pacjenta, który obawia się ujawnienia przez Radę jego tajemnicy, a Milczuchę zapewnia: „Gdyby ci ktoś dokuczał, daj mi tylko znać (...) odtąd jesteś pod moją opieką.”<sup>34</sup> Decyduje o niej i za nią, a dziewczyna sprawia wrażenie bezwolnej. Jest w stosunku do niej protekcyjny: „Głuptasku, uśmiechnąłem się wyrozumiale”, „Mój głuptasku.”<sup>35</sup>

Zenek Wójcik, tytułowy *Ten obcy* jest chyba najjaskrawszym przykładem chłopięcogo buntu. Ucieka od ojca



# CHŁOPCY, MĘŻCZYŹNI

alkoholika i wyrusza na poszukiwania wujka, kradnie aby zaspokoić głód, śpi w szałasie, ukrywa się przed dorosłymi. Ucieleśnia autonomię, niezgodę i wolę walki. Tym właśnie zyskuje podziw pozostałych chłopięcych bohaterów: „Marian doznał nagle uczucia, że życie, które wiódł do tej pory, i które mu zupełnie wystarczało, jest dziwnie nieciekawe. Wiadomo, jak się każdy dzień zacznie i jak się skończy, i że w żadnym z tych dni nie zdarzy się nic niezwykłego. A jeśliby się nawet zdarzyło, to czy on, Marian, potrafiłby wykazać taką siłę woli i odwagę, jak tamten chłopak? Pomyślał, że chyba nie – i poczuł pretensję do samego siebie.”<sup>36</sup>

Zarzut tchórzostwa z ust podziwianego Zenka ma tak wielką moc, że i Julek, i Marian, i chłopczyca Pestka posuwają się do kradzieży, byle udowodnić swoją odwagę. Jak zauważa Patrycja Raźniak, Zenek to „typ mężczyzny macho.”<sup>37</sup> Jest nieufny, dumny, stara się nie okazywać słabości, nie przyznaje się do bólu, głodu, zimna, tym bardziej do przeżywania emocji takich jak strach czy smutek.

Powyżej opisany zbiór pierwszoplanowych postaci literackich obejmuje bohaterów<sup>38</sup>, przed którymi świat stoi otworem, przeżywających przygody, odważnych, aktywnych, silnych, szlachetnych, łamiących obowiązujące zasady, powściągliwych w okazywaniu emocji (płacz czy strach, jeśli w ogóle pojawiają się w fabule, traktowane są jako wyraz słabości).

## PRAWDZIWI MĘŻCZYŹNI

Przejdźmy teraz do dorosłych męskich bohaterów, którzy, w przeciwieństwie do chłopców, nie aspirują do męskości, muszą natomiast nieustannie ją potwierdzać. Męskość ulega tutaj hiperbolizacji, co może razić brakiem autentyczności, wydaje się to jednak mniej szkodliwe niż w przypadku chłopców.

Jak powszechnie wiadomo, Sienkiewicz tworzył *Krzyżaków* oraz *Trylogię* „ku pokrzepieniu serc” i „ku chwale narodowej w przeciwstawieniu do dzisiejszej niedoli”. Ze względu na szczególnie interesujący nas wątek męskości i kobiecości, warto zwrócić uwagę na motywację zwykle pomijaną w interpretacjach. Jak pisze Agnieszka Mrozik Sienkiewicz „odwoływał się tyleż do kontekstu społeczno-kulturowego epoki, o której pisał (...), ile do

kontekstu epoki, w której sam żył i tworzył (przełom XIX i XX wieku). Projektował tym samym niektóre dziewiętnastowieczne wyobrażenia na temat zachowań płciowych, wzorców i antywzorców w relacjach między płciami na rzeczywistość o kilkaset lat wcześniejszą, wytwarzając w ten sposób historię (*inventing (hi)story*, jak pisze Eric Hobsbawm<sup>39</sup>), która miała dostarczyć odpowiedzi na dylematy, lęki, problemy epoki współczesnej Sienkiewiczowi. Pisarz żył w epoce wiktoriańskiej, oświeconej obsesją seksualną – napięciem między kultem dziewictwa, czystości, duchowości a pragnieniem zaspokojenia pożądania, dania ujścia zmysłowości. Był to czas, kiedy wysiłki sufrażystek na rzecz praw kobiet (pierwsza fala feminizmu) doczekały się gwałtownej konserwatywnej reakcji (*backlash*), przejawiającej się mizoginią, antyfeminizmem, lękiem przed „kryzysem męskości”, naciskiem na utrzymanie różnic między płciami, piętnowaniem zachowań odbiegających od społecznej normy (patologizowanie osób homoseksualnych, osób wykraczających poza role płciowe, zachowujących się niezgodnie z normami płciowymi, np. wyemancypowanych kobiet, „zniewieściałych” mężczyzn).<sup>40</sup>

W tym świetle nie dziwi ani częste zestawianie na łamach Krzyżaków „prawdziwie męskich” Polaków z innymi, bardziej „zniewieściałymi” narodami, ani kreacja Zbyszka z Bogdańca, jako „prawdziwego mężczyzny”. Polacy-mężczyźni to oczywiście rycerze o niezwykłej sile – „chłopy na schwał”, „pleczaste”, o „żelaznych rękach”, nieznający lęku, szlachetni, honorowi. „Rycerze zachodni przywykli już byli do wygod i zbytków, podczas gdy «dziedzice» w Małopolsce i Wielkopolsce oraz na Mazowszu wiedli jeszcze życie surowe i twarde, wskutek czego nawet w obcych i niechętnych budzili podziw krzepkością ciała i wytrzymałością na wszelki trud bądź ciągły, bądź doraźny.”<sup>41</sup> Rycerze polscy „nie folgują sobie”, a swojej męskości dowodzą w prawdziwej próbie jaką jest wojna.

Zbyszko z Bogdańca jest zaś typem nowego mężczyzny, odpowiedzią na kryzys męskości. Pozostaje podobny do swojego stryja, Maćka z Bogdańca, zachowując tradycyjne, męskie cechy: jest silny fizycznie, honorowy, słowny i odważny. „W odróżnieniu od Maćka jest jednak modnie dworny (jak zachodni rycerze ślubuje wierność wybrance serca), kieruje się uczuciami (majątek Jagienki nie robi na nim takiego wrażenia jak na Maćku, dlatego początkowo

odrzuca dziewczynę, podążając za uczuciem do Danusi)<sup>42</sup>, jest też bardzo przystojny.<sup>43</sup> Swoją męskość potwierdza w walce, ale również w stopniowo zdobywanej przewadze nad Jagienką. Podporządkowywanie Jagienki nie odbywa się poprzez siłę, lecz poprzez uczucia.<sup>44</sup> Wspomniana już dziewiętnastowieczna optyka, nakładana przez Sienkiewicza na fabułę powieści, dojrzałą męskość definiuje przez kontrast do dzieci i kobiet. „Krzyżacy wyraźnie precyzują męski ideał: typ wojownika, ale też gospodarza i polityka (na stare lata Maćko staje się dla krewnych i sąsiadów wyrocznią w sprawach politycznych). Mężczyzna nie może być zbyt „miękki”, czyli nadmiernie uczuciowy (Zbyszko swoją rozpacz po śmierci Danusi wyładowuje w walce, „polując” na Krzyżaków) ani też przesadnie dbać o wygląd. Sprawy publiczne są też dla niego ważniejsze niż miłość czy rodzina (...) Przede wszystkim jednak mężczyzna nie może dać się zdominować kobiecie, a tym samym stać się pośmiewiskiem społeczności – jak Cztan z Rogowa, którego „baba bije po włochatym pysku i za nozdrza wodzi jako niedźwiedzia na łańcuchu”.<sup>45</sup> Kobieca dominacja oznacza ujmę na męskim honorze i dlatego mężczyzna nie może do niej dopuścić.<sup>46</sup>

Agnieszka Wróbel pisze, że Sienkiewiczowski kanon męskości wiąże się ściśle z paradygmatem heroiczo-narodowym. Bycie mężczyzną oznacza przede wszystkim rycerskość, żołnierskość, oddanie ojczyźnie.<sup>47</sup> Kultura polska „stwarza bezustannie atmosferę heroizmu” przez co pozostaje „podporządkowana ideałom zbiorowości i walki. Czy to będzie bohater spisku i powstania, czy bohater barykad, czy bohater pracy organicznej, zawsze będzie on nosicielem ideałów walczącej zbiorowości”<sup>48</sup>. Bohaterowie Trylogii to herosi bez skazy. Wyjątek stanowi Andrzej Kmicic, początkowo pokazany jako „dumny zawadiaka, podpalacz, przywódca bandy wojaków wyjętych spod prawa, który bezprawnie karze mieszczan z Upity i podpala Butrymów, do szaleństwa odważny i zdolny oficer.”<sup>49</sup> Dopiero w procesie dojrzewania, zapisanym na kartach *Potopu*, stanie się mężczyzną-herosem. Idąc za tokiem myślenia Agnieszki Wróbel przyjrzyjmy się przemianie Kmicica w świetle sceny, stanowiącej element zbiorowej wyobraźni Polaków:

„Oleńka oparła się o odrzwia i ręce opuściła bezwładnie po sukni; lecz gdy był już blisko, gdy spojrzała w twarz tego mizeraka, który po tylu latach rozłąki zbliżał się oto jak łazarz, bez kropli krwi w twarzy, wówczas szlochanie

rozdarło na nowo jej piersi. On ze słabości, ze szczęścia i zmieszania nie wiedział sam, co ma mówić, więc wstępując na ganek, powtarzał tylko przerywanym głosem:

– A co, Oleńka, a co?

Ona zaś obsunęła mu się nagle do kolan.

– Jędrus! ran twoich niegodnam całować!

Ale w tej chwili wyczerpane siły wróciły rycerzowi, więc porwał ją z ziemi jak piórko i do piersi przycisnął.<sup>50</sup>

Dumna Oleńka klęczy przed niemalże sakralizowanym Kmicicem. „Opuszczenie przez nią pozycji moralnej dominacji nad Kmicicem to moment kulminacyjny fabuły i właściwy powrót utraconej męskości”<sup>51</sup>. Jak już zauważyła Agnieszka Mrozik – dominacja nad kobietą jest niezbędnym elementem prawdziwej męskości; „wyczerpane siły wróciły”, gdy Oleńka symbolicznie uznała wyższość Kmicica.

Tak jak w czytaniu utworów Sienkiewicza brakuje refleksji nad „wiernością historyczną” w przypadku wzorów płciowych<sup>52</sup>, tak przy analizowaniu *Zemsty* Aleksandra Fredry warto dostrzec, m.in. za Tadeuszem (Boyem) Żeleńskim, grozę ponurego sarmatyzmu. Traktowanie perypetii bohaterów z nostalgią, jako portretu dawnej szlachty, zafałszowuje wymowę utworu. Cześnik i Rejent to „dwa na pozór sprzeczne, w istocie podobne do siebie charaktery sarmackie. Cześnik jest porywczy, jego żywiołem jest spór, który chętnie ze swej strony podsyca, eskalując międzysąsiedzką przemoc. Rejent jest w swoim zewnętrznym sposobie bycia wyciszony, skłonny do dewocji, jednak wewnątrz równie zapiekły, co jego adwersarz. Z pewnością można go określić jako bigota i hipokrytę”<sup>53</sup>. Obaj reprezentują kulturę „sarmacką, męską, marsową (...), stanowią dwa wcielenia człowieka, dla którego wojna o ojczyznę, równie jak zajazd, pojedynek, sejmikowa burda czy proces są naturalnym stylem życia, wojowniczość zaś, umiejętność postawienia na swoim, wybujały honor oraz niepowstrzymana dbałość o wolność osobistą są przynoszącymi chwałę cnotami.”<sup>54</sup> Cechy te zostają sparodiowane w postaci Papkina.

Aby uzyskać pełnię obrazu męskich bohaterów szkolnych lektur musimy raz jeszcze wrócić do nieobecności kobiet w tym literackim świecie. Oprócz bohaterów pierwszoplanowych również ludzkie tło powieści budują głównie mężczyźni.

# CHŁOPCY, MĘŻCZYŹNI

Reprezentatywnym przykładem jest zarys społeczności lokalnej St. Petersburga przedstawiony w *Przygodach Tomka Sawyera* podczas nabożeństwa. Pan Walters będący dyrektorem szkoły niedzielnej, poczmistrz, Jeff Thatcher czyli miejscowy adwokat, sędzia Thatcher, burmistrz z żoną, sędzia pokoju, major Ward z żoną, adwokat Riverson, młodzi urzędnicy, pastor, zamożna i przystojna wdowa Douglas, bezimienna miejscowa piękność.<sup>55</sup> Mężczyźni to przedstawiciele lokalnej elity i władzy, kobiety stanowią, posługując się terminem Pierra Bourdieu, "wyposażenie" mężczyzny.<sup>56</sup>

Oczywiście Twain pisał swoją powieść w czasach gdy sfera publiczna była zarezerwowana dla mężczyzn, jak jednak interpretować dobór lektur powielający ten schemat? Jaki przekaz konstruuje system edukacji, gdy w lekturach, w rolach pierwszoplanowych obsadza niemal wyłącznie chłopców, rysuje świat, w którym kobiety są niewidzialne, a mężczyźni silni i władczy? Czy chcemy wychowywać chłopców i dziewczynki, w przekonaniu, że „(...) zainteresowania kobiet i mężczyzn nie pokrywają się, więc przedstawiciele obu płci mają odmienne pola działania i obszary wpływów. Domeną kobiet jest dom i dzieci, mężczyzn – praca i „świat zewnętrzny?”<sup>57</sup>

## CHŁOPCY NIETYPOWI

Na szczęście z tradycyjnego schematu częściowo wyłamują się niektórzy chłopięcy bohaterowie lektur szkolnych.

Tytułowy Mały Książę co prawda wyrusza w pełną przygodę podróż, ale są to przygody pozbawione wątku awanturniczego, a podróż ma znamiona filozoficznego poszukiwania sensu istnienia. Ponadto chłopiec jest wrażliwy, skupiony na świecie przyrody i jak najdalszy od stosowania jakiegokolwiek przemocy.<sup>58</sup>

Karol i Jonatan, *Bracia Lwie serce* również wymykają się typowemu ujęciu. Karol nie jest odważny, co stanowi wyjątkowe odstępstwo od chłopięcej normy. Własne tchórzostwo doprowadza go jednak do rozpaczycy: „Nie miałem odwagi ani się ruszyć, ani popatrzeć. Najchętniej w ogóle bym przestał istnieć, taki byłem zrozpaczony”, „No tak, my-

ślałem, jeżeli nie odważysz się teraz, to jesteś śmieciem i nigdy nie będziesz niczym innym, jak nędznym śmieciem”. Karol cały czas walczy ze strachem, aby ostatecznie swoje zajęte serce zmienić w lwie. Podejmuje wysiłek przekroczenia siebie, wierzy, że jest to słuszne, mimo tego wypowiada znamienne zdanie: „jednak nie mogłem przestać myśleć, jakby to było cudownie, gdybyśmy nie musieli być cały czas tacy odważni i silni.”<sup>59</sup>

Jonatan, brat Karola jest chłopcem idealnym: „miły i silny, wszystko potrafił, wszystko rozumiał, był najlepszy w klasie i wszystkie dzieci z podwórza biegały za nim wszędzie, gdzie szedł i chciał być z nim (...)”. Jest także jak na chłopca przystało odważny, uważa, że: „są rzeczy, które trzeba robić, nawet jeśli są niebezpieczne (...), bo inaczej nie jest się człowiekiem, tylko śmieciem.”<sup>60</sup> Jednak na łamach powieści wielokrotnie odcina się od aktów przemocy, nie może i nie chce zabijać:

„Ja nie mogę nikogo zabić – powiedział Jonatan. – Wiesz o tym, Orwarze.

– Nawet jeżeli będzie szło o twoje życie?

– Nie, nawet wtedy nie. (...)

– Gdyby wszyscy byli tacy jak ty – powiedział Orwar – zło panowałoby po wieczne czasy!

Ale wtedy ja się odezwałem, że gdyby wszyscy byli tacy jak Jonatan, to nie byłoby żadnego zła.”<sup>61</sup>

Natomiast Dick, bohater *Tajemniczego ogrodu* został opatrzonej przez autorkę „cechami stereotypowo kobiecymi: jest on w bliskiej więzi z naturą, jest opiekuńczy, empatyczny i dąży do podtrzymania życia. W pewnym sensie ma władzę nad życiem i śmiercią: umie odratować chore zwierzęta i kwiaty, intuicyjnie wie jak się nimi opiekować, jak leczyć. W swoim kontakcie z przyrodą podobny jest do kobiety, której stereotypowo przypisuje się intuicyjną opiekuńczość.”<sup>62</sup>

Kuba z *Dalekiego rejsu* także przekracza ramy stereotypowej chłopięcości - męskości przeżywając otwarcie smutek związany ze zniknięciem ojca i odtrąceniem przez starszego brata, Pawła, a także stawiając wysoko w swojej hierarchii wartości relacje i więzi. W kontraście widzimy Pawła, tłumiącego smutek i bezsilność, popadającego w coraz większe przygnębienie, z którym nie umie sobie poradzić - rozmowa o problemach czy wyrażenie trudnych uczuć nie wchodzi w grę. Paweł odczuwa silną nie-

chęć do Kuby, możemy domniemywać, że łatwiej jest mu się złościć na brata niż opłakiwać brak ojca.

W oczach Pawła „Kuba wyglądał okropnie. Był jeszcze bardziej pucaty niż zwykle, uszy miał jak u słonia i pachniał jak dorosła kobieta” a „po wyjeździe ojca, stał się mazgajowaty”, „kiedy patrzyłem na Kubę, było mi jeszcze gorzej, i powoli przestawałem na niego patrzeć.”<sup>63</sup>

Kuba pod postacią Tajemniczego Dzejmsa, wysyła do brata list i inicjuje korespondencję. „Ten, który reprezentował kobiecą wersję emocjonalności, a nawet pachniał jak kobieta (...) podsuwa Pawłowi ideę popłynięcia statkiem dookoła świata, która go wciąga i aktywizuje. Dzięki jego pomysłowi z listami i nieistniejącym Dzejmsem, Paweł ma szansę zmierzyć się z własnymi demonami. Może je nazwać, opisać, podzielić

się nimi z zagadkowym przyjacielem – krótko mówiąc może wyrazić wypierane dotychczas emocje. To z kolei sprawia, że odzyskuje powoli zwykłą, codzienną radość życia i zaczyna patrzeć nie tylko w przeszłość, ale i w przyszłość.”<sup>64</sup>

Powyższe przykłady podważają, nie tyle zasadność przypisywania chłopięcym bohaterom odwagi, siły, bohaterstwa, honoru czy przeżywania przygód, co ściśle definiowanie tychże w sposób stereotypowo męski. Jonatan dowodzi swojej odwagi właśnie wtedy gdy odmawia zabijania, co w tradycyjnym podejściu ocenione zostałoby jako tchórzostwo. Dick ma siłę ratowania życia, nie w spektakularnych, bohaterskich czynach tylko w codziennej trosce i opiece nad słabszymi: zwierzętami i roślinami. Nastawiony na relacje Kuba przeżywa przygody niemniej emocjonujące niż Tomek Sawyer. ■

<sup>1</sup> Prototypem dla gatunku jest powstała w XVII w. powieść „Przypadki Telemaka” F. Fenelona, w której męski bohater, podobnie jak w baśniach ludowych, poddawany jest próbom aktywności, odwagi, sprytu i sprawności fizycznej patrz: G. Lasoń-Kochańska, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiece repertuar topiczny*, Słupsk, 2012

<sup>2</sup> G. Lasoń-Kochańska, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiece repertuar topiczny*, Słupsk, 2012, s. 31

<sup>3</sup> C. Collodi, *Pinokio*, Poznań, rok s. 14, 19, 16, 18

<sup>4</sup> A. Walicka, M. Zawila-Piłat, *Równościowa analiza treści Pinokia C. Collodiego*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>

<sup>5</sup> M. Twain *Przygody Tomka Sawyera*, Kraków 2001, s. 131

<sup>6</sup> C.S. Lewis, *Lew, Czarownica i stara szafa*, Warszawa, 1991, s. 62

<sup>7</sup> C.S. Lewis, *op. cit.* S. 110-111

<sup>8</sup> J. Verne, *W 80 dni dookoła świata*, Warszawa, 1989, s. 14

<sup>9</sup> Ibidem, str. 125

<sup>10</sup> H. Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy*, Łódź 1990, s. 42 i 8

<sup>11</sup> J. Rusała, *W krainie egzotyki i przygody. O „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza*, Słupsk 1995, s. 137

<sup>12</sup> J. Błoński, *Stas i Nel*, Tygodnik Powszechny Nr 37 (2775), 15 września 2002, <http://www.tygodnik.com.pl/numer/277537/blonski-felieton.html> (dostęp. 4.08.2014)

<sup>13</sup> Warto również zwrócić uwagę na zarzuty stawiane powieści przez krytykę postkolonialną. Zob. E. Kosowska, „W pustyni i w puszczy”. Śladami europocentryzmu, w: *Negocjacje i kompromisy. Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*, Katowice 2002 i Koziółek R., *Problematyka inicjacyjna a dyskurs kolonialny*, w: Axer J., Bujnicki T. (koncepcja), *Wokół „W pustyni i w puszczy”. W stulecie pierwodruku powieści*, Kraków 2012

<sup>14</sup> J. Błoński, *op. cit.*

<sup>15</sup> F. Molnar, *Chłopcy z Placu Broni*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979, s. 9 i 21

<sup>16</sup> Ibidem s. 69-70

<sup>17</sup> G. Lasoń-Kochańska, *op. cit.* s. 125

<sup>18</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 64

<sup>19</sup> T. Tomasik, *Wojna – męskość – literatura*, Słupsk 2013, str. 225

<sup>20</sup> Zob. tekst piosenki Marii Peszek „Sorry Polsko” i artykuł „Sorry Polsko czy Kamienie na szaniec...” <http://natemat.pl/94167,sorry-polsko-czy-kamienie-na-szaniec-kaczynski-w-kontekście-ukrainy-pyta-o-nasz-patriotyzm> (dostęp. 4.08.2014)

<sup>21</sup> Zob. rozdział Ulubiony bohater. Ulubiona bohaterka.

<sup>22</sup> G. Lasoń-Kochańska, *op. cit.* s. 133

# CHŁOPCY, MĘŻCZYŹNI

- <sup>23</sup> D. Terakowska, *Władca Lewawu*, Kraków 1998, s. 5
- <sup>24</sup> A. Szklarski, *Tomek w krainie kangurów*, 1987, s. 194
- <sup>25</sup> Zob. rozdział Dziewczynki, kobiety.
- <sup>26</sup> C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005
- <sup>27</sup> J. Błoński, *op. cit.*
- <sup>28</sup> J. Olech, *Dynastia Miziołków*, Warszawa 1994, kolejno: cz. 4, str.16; cz.2, str. 51; cz.1 str. 22; cz. 2, str. 9;
- <sup>28</sup> Ibidem cz. 3, str.3
- <sup>30</sup> Ibidem cz. 5, str. 43
- <sup>31</sup> O częściowym wyłamaniu się z tego schematu drugoplanowej Ewki z „Doliny Świata” i Pestki, równorzędnej bohaterki „Tego obcego” w rozdziale Dziewczynki, kobiety.
- <sup>32</sup> E. Krzywaźnia-Bachryj, Równościowa analiza treści „Doliny Świata” A. Minkowskiego, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>33</sup> A. Minkowski, *Dolina Świata*, Warszawa 2003, s. 53
- <sup>34</sup> Ibidem, s.54-55
- <sup>35</sup> Ibidem, s. 102, 111
- <sup>36</sup> I.Jurgielewiczowa, *Ten obcy*, Warszawa 1996, s. 76.
- <sup>37</sup> P. Raźniak, *Równościowa analiza treści „Tego obcego” I. Jurgielewiczowej*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>38</sup> Dotyczy bohaterów chłopięcych oraz Fileasa Fogga
- <sup>39</sup> *Tradycja wynaleziona*, red. E. Hobsbawm, T. Ranger, przeł. M. Godyń, F. Godyń, Kraków 2008.
- <sup>40</sup> A. Mroziak, *Równościowa analiza treści „Krzyżaków” H. Sienkiewicza*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>41</sup> H. Sienkiewicz, *Krzyżacy*, t. 1-2, Warszawa 1992, t.2, s. 36
- <sup>42</sup> Por. D. de Rougemont, *Miłość a świat kultury zachodniej*, przeł. L. Eustachiewicz, Warszawa 1968.
- <sup>43</sup> A. Mroziak, *op. cit.*
- <sup>44</sup> Zob. charakterystykę Jagienki w rozdziale Dziewczynki, kobiety.
- <sup>45</sup> H. Sienkiewicz, *op. cit.* t. 2 s. 298
- <sup>46</sup> A. Mroziak, *op. cit.*
- <sup>47</sup> A. Wróbel, *Równościowa analiza treści „Potopu” H. Sienkiewicza*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>48</sup> M. Janion, *Polska na wiosnę. Dyskusja* [w:] D. Siwicka, M. Bieńczyk (red.), *Nasze pojedynki o romantyzm*, Warszawa 1995, s. 277.
- <sup>49</sup> M. Kosman, *Na tropach bohaterów Trylogii*, Warszawa 1986, s. 310.
- <sup>50</sup> H. Sienkiewicz, *Potop*, Warszawa 1968, T. 3, s. 421
- <sup>51</sup> R. Koziołek, *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2009, s. 120.
- <sup>52</sup> A. Mroziak zwraca uwagę nie tylko na projektowanie dziewiętnastowiecznej perspektywy płciowej na fabułę powieści historycznych Sienkiewicza, ale na stosowanie podobnego zabiegu także w przypadku koncepcji narodu, o której nie może być mowy w wieku XV czy XVII i proponuje czytanie Sienkiewicza przez pryzmat teorii gen derowych i postkolonialnych.
- <sup>53</sup> K. Nadana-Sokołowska *Równościowa analiza treści „Zemsty” A. Fredry*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>54</sup> D. Siwicka, *Szczęście komedii*, w: *Aleksander Fredro, Zemsta. Lekcja literatury z Dorotą Siwicką*, Kraków 1998, s. 11
- <sup>55</sup> M. Twain, *op. cit.* s. 23, 25 i 29
- <sup>56</sup> P. Bourdieu, *op. cit.* s. 74.
- <sup>57</sup> G. Lasoń- Kochańska, *op. cit.* s. 74.
- <sup>58</sup> M. Barczak *Równościowa analiza treści „Małego księcia” A. de Saint-Exupéry* wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>59</sup> A.Lindgren, *Bracia Lwie Serce*, Warszawa 2009, s. 107, 204, 169
- <sup>60</sup> Ibidem, s. 7, 53
- <sup>61</sup> Ibidem, s. 185
- <sup>62</sup> P. Raźniak, *Równościowa analiza treści „Tajemniczego ogrodu” H. Burnett*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>63</sup> A. Onichimowska, *Daleki rejs*, Łódź 2007, s. 8
- <sup>64</sup> E. Krzywaźnia-Bachryj, *Równościowa analiza treści „Dalekiego rejsu A. Onichimowskiej* wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>



# **DZIEWCZYNKI KOBIEITY**

# DZIEWCZYNKI, KOBIETY

Jak zasygnalizowano już we wcześniejszym rozdziale nt. literackiego wizerunku chłopca i mężczyzny, kobiece bohaterki stanowią zdecydowaną mniejszość w lekturach szkolnych. Uderza wręcz znikoma obecność nie tylko bohaterek pierwszoplanowych, ale kobiet w ogóle.

Przykładowo w *80 dniach dookoła świata*, jak ironicznie odnotowuje Maciej Barczak pojawiają się „królowa Wiktoria, w imieniu której Fileas Fogg zostaje aresztowany, Tus-saud Marie (jako właścicielka muzeum figur woskowych), boginie Minerwa i Kali oraz Auda, poza Audą, wszystkie pozostałe są wymienione tylko raz i nie są bohaterkami powieści.”<sup>1</sup>

W szkole podstawowej większość lektur wpisuje się w nurt powieści opartych na męskiej drodze prób, a tam, jeśli pojawiają się dziewczynki, stanowią tło bądź chwilowy odpoczynek od walki czy podróży. Biorąc równorzędny udział w przygodzie, mają funkcję retardacyjną: opóźniają rozwój akcji.<sup>2</sup> Nieliczne, dalszoplanowe bohaterki często pozostają zredukowane do roli obiektu westchnień głównego bohatera. Właśnie taką kategorię postaci kobiecych będziemy spotykać najczęściej w szkolnych lekturach.

## OBIEKTY

Postać Sally z powieści *Tomek w krainie kangurów*, zostaje wprowadzona dopiero na 180 stronie książki, a rola, jaką ma do odegrania sprowadza się do bycia uratowaną przez Tomka, następnie do podziwiania swojego wybawcy. Jaka jest bohaterka dowiadujemy się jedynie pośrednio z określeń, pojawiających się, gdy jest wspomnianą: „biedna dziewczynka”, jest „przerażona” i „zagubiona” (wielokrotnie) lub „zaginiona”, płacze lub popłakuje z bólu, „mała Sally”, którą należy się „troskliwie zajmować”, bezpośrednich opisów w zasadzie brak.<sup>3</sup> Sally nie może być nikim więcej, niż obiektem obdarzonym męską atencją, ponieważ jak podsumowuje Małgorzata Siupik: aktywności chłopięce i dziewczęce nie mają szans na wzajemne przenikanie się, są zdeterminowane ich płcią biologiczną. Potwierdza to wypowiedź Sally: „Gdybym była chłopcem, również bym została łowcą, tak jak ty”.<sup>4</sup>

Podobnie Rebeka Thatcher, w *Przygodach Tomka Sawyera*, funkcjonuje jedynie w kontekście uczucia jakim darzy ją główny bohater. Sposób w jaki opisywana jest przez Tomka czyni z niej odrealniony „obiekt westchnień”: „śliczna, niebieskooka istota o jasnych włosach splecionych w dwa długie warkocze, w białej letniej sukience i haftowanych pantalonach”, „anielska istota”, „nieznane bóstwo”.<sup>5</sup> Dwukrotnie jest przez Tomka ratowana. Pierwszy raz gdy niechcący rozdziera książkę należącą do nauczyciela, a on bierze winę na siebie, co wiąże się z karą cielesną. Wtedy zresztą Tomek zauważa, że „już tak jest z dziewczynami: skórę mają delikatną a serce zajęcze”.<sup>6</sup> Drugi raz gdy oboje gubią się w jaskiniach: „Becky ogarnął lęk”, „Przerażona Becky przywarła do niego, na próżno próbując powstrzymać łzy”, „osunęła się na ziemię i wybuchnęła spazmatycznym płaczem”, „była zbyt przygnębiona i całkiem już straciła nadzieję”, „popadła w apatię i żadnym sposobem nie można jej było zachęcić do dalszej wędrówki”.<sup>7</sup>

Nel z *W pustyni i w puszczy*, jako kobieta i jednocześnie dziecko domaga się wręcz męskiej opieki.<sup>8</sup> Glorifykowana za swoją urodę i subtelność („unosił się nad słodyczą i anielską twarzyczką”), „szczebiocze”, „tupie nóżką”, „płacze serdecznie”. Gdy nie zgadza się na odprawienie Kalego, okazuje stanowczość i zdecydowanie, ale tylko po to by, postawiwszy na swoim, być znowu „cichą, łagodną i posłuszną jak zawsze”.<sup>10</sup>

Może nie bezpośrednio ratowane przed śmiercią, ale na pewno objęte ochroną i opieką są także: „chudziutka, niemal przezroczysta”, „krucho i lekka jak różany płatek”<sup>11</sup> Milczucha, z *Doliny światła* i Róża z *Małego Księcia*, która „jest taka słaba. I taka naiwna. Ma cztery nic niewarte kolce dla obrony przed całym światem”.<sup>12</sup>

Jeśli porównamy te bohaterki z ich pierwszoplanowymi partnerami oczywiste okaże się kontrastowe przedstawianie płci i tworzenie opozycji: słaba-silny, bierna-aktyw-

ny, lękliwa – odważny. Skutkuje to kreacją dziewczęcych obiektów, które mogą zaistnieć jedynie w orbicie życia chłopca – superbohatera. Jak wyraziła to Virginia Woolf „kobiety służą mężczyznom za zwierciadła, posiadające tę magiczną i bardzo użyteczną moc, że odbijają postać męską w co najmniej dwukrotnym powiększeniu.”<sup>13</sup> O konsekwencjach rozpowszechnionego w baśniach i powracającego w powieściach dla dzieci i młodzieży motywu ratowanej dziewczynki Pierre Peju pisze: „nie sposób, by dziewczynka osiągnęła całkowite bezpieczeństwo, ponieważ w zasadzie nie jest w stanie sama go sobie zapewnić – powinna je zawsze otrzymać od mężczyzny.”<sup>14</sup>

Schemat ten przełamuje Wanda Gąsowska. Drugoplanowa bohaterka *Szatana z siódmej klasy* co prawda stanowi obiekt westchnień głównego bohatera i najwięcej dowiadujemy się o wyglądzie, owego „rozkosznego zjawiska”: „wysoka i smukła. Miała takie fiołkowe oczy, że powinny wydawać fiołkową woń; z drobnych jej ust nie schodził uśmiech. (...) patrzył z radosnym zdumieniem na śliczną dziewczynę.”<sup>15</sup> Makuszyński jednak pozwala sobie na odrobinę ironii. O głównym bohaterze, Adasiu pisze: „nawet tego nie zauważył, że słodkie zjawisko było doskonale wysportowane”, a potem odwraca role. To Adaś zostaje uratowany przez Wandę: będąc świadkiem napaści na niego, na własnych plecach zanoszą go do domu, gdzie pozostali członkowie rodziny udzielają mu niezbędnej pomocy.

## MISS MA BYĆ (NIE) TYLKO ŁADNA

Wymienione powyżej bohaterki opisywane są wielokrotnie przez pryzmat swojego wyglądu. Motyw ten obecny jest w każdej niemal szkolnej lekturze, powielając społecznym wymóg stawiany kobietom. Dyktatura pięknego wyglądu wymusza ciągle poddawanie ocenie powierzchowności bohaterek. Nie dziwi zatem pojawiający się w *Dynastii Miziołków* konkurs na miss, organizowany w szkole podstawowej: „Pani Barszcz odesłała do domu trzy dziewczyny z polakierowanymi pazurami i dwie w siatkowych pończochach (...) Beata ma na głowie utapirowaną chałkę, Buba podczas przerwy paraduje w klipsach, a Miśka i Patrycja wypchały sobie biust”. „Wszystkie samiczki zrobiły się nerwowe, poprawiają kucyki i mizdrzą się nie do zniesienia”, „panienki

przebrały się za własne matki: wszystkie miały obcasy, a Miśka nawet sztuczne rzęsy.”<sup>16</sup> Kazimiera Szczuka zabiegi upiększania się, wynikające z chęci uzyskania aprobowanego (głównie męskiego) spojrzenia nazywa „maskaradą kobiecości.”<sup>17</sup> Jak się dowiadujemy z konkursowych wymogów: „Miss ma być nie tylko ładna. Podczas eliminacji ma wykazać się miłym usposobieniem i inteligencją. (...) wymagać od dziewczyny, żeby była i ładna i mądra – to naprawdę okrutna przesada. Nawet dziecko wie, że dziewczyny w naszej szkole dzielą się na głupie i bardzo głupie!”<sup>18</sup> Kierowane do dziewczynek i kobiet społeczne oczekiwanie atrakcyjności fizycznej idzie w parze z poddawaniem w wątpliwość ich inteligencji. Zastanawia także, uwidaczniająca się w sarkastycznym opisie narratora, jednoczesna niechęć do dziewczynek, które podejmują wysiłek by sprostać oczekiwaniu atrakcyjności.

## CHŁOPCZYCE („WŁAŚCIWIE NIE CAŁKIEM DZIEWCZYNA”)

W *Mikołajku, Dynastii Miziołków, Tym obcym* pojawiają się dziewczynki lub dziewczyny, która zaskarbiają sobie podziw chłopców, imponują im ponieważ każda z nich „jest jak chłopak”.

Gdy Mikołajek zostaje zmuszony do spędzenia czasu z Ludeczką, początkowo jest niepokieszony: „Nie lubię dziewczyn. Są głupie, umieją bawić się tylko lalkami i w sklepie i ciągle beczą”. Próbuje więc obrazić Ludeczkę: „A ty jesteś baba!” I tu niespodzianka, Ludeczka nie zachowuje się „jak dziewczynka”: „ona uderzyła mnie po twarzy”. Potem, gdy mama nie chce pozwolić pójść dzieciom na dwór Ludeczka wykonuje „sztuczkę z rzęsami” i odgrywa „urocze małe kurczątko”, któremu nie sposób odmówić. Wreszcie gdy zaczynają grać w piłkę: „Ludeczka wzięła rozmach i – trach! – strzeliła jak szatan. Nie udało mi się zatrzymać piłki i piłka zabiła szybę w oknie garażu. (...) Wieczorem nie dostałem deseru, ale to nic; Ludeczka jest fajna, jak urośnięmy, pobierzemy się. Ona ma fantastyczny strzał!”<sup>19</sup>

Podobnie postrzegana jest Pućka z *Dynastii Miziołków*: „to właściwie nie całkiem dziewczyna – jeździ na deskorolce i uprawia kick-boxing. Nigdy w życiu nie miała na sobie spódnicy”. Podczas mistrzostw w jeździe na deskorolce



## DZIEWCZYNKI, KOBIETY

„dolożyła koleśiom i wzięła złote medale we wszystkich konkurencjach!”<sup>20</sup> W obu przypadkach dziewczynki wykraczające poza stereotyp postrzegane są pozytywnie, „chłopięce” zachowania niejako je nobilitują i umożliwiają wstęp do świata chłopięcego. Jest on o wiele ciekawszy niż świat dziewczynek, przynajmniej taki wniosek możemy wysnuć ze szkolnych lektur, które nie poświęcają mu szczególnej uwagi albo wprost opisują jako gorszy. Wyraźnie widać to właśnie w *Dynastii Miziołków*: po drodze na kolonie Fifa udaje King Konga, inny chłopiec zrobił sobie „sztuczne zęby z pomarańczy i poszedł nastraszyć dziewczynki”, obaj zostają przesadzeni „za karę do dziewczynek” gdzie musieli „grać z dziewczynkami w łapki”. Będąc już na kolonii Miziołek zauważa: „byłoby jeszcze fajniej bez dziewczyn, bo one ciągle wymyślają, a to „Dzień czystości”, a to „Dzień zalesiania”, a to konkurs, kurczę, literacki.”<sup>21</sup>

### CHŁOPCZYCA PRZEGRYWA

Co jednak dzieje się gdy dziewczynka-chłopczyca zmienia się w chłopczycę-nastolatkę? Odpowiedzi na pytanie możemy poszukać w historii Pestki z *Tego obcego*. „Pestka jest fajna, nie? Ona jest zupełnie jak chłopak” stwierdza Julek, najmłodszy z pięciorga bohaterów. „Chłopięcość” bohaterki jest podkreślana wielokrotnie: „jest jak chłopak, nie powie nikomu”, „liczył na nią jak na dobrego kolegę, jak chłopak na chłopaka.”<sup>22</sup> Pestka odznacza się odwagą, pomysłowością, przebojowością i pewnością siebie: „czuła, że tak czy inaczej świat należy do niej”<sup>23</sup>, równocześnie jest też atrakcyjna i świadoma swoje atrakcyjności. Pestka łączy więc cechy opisywanych dotychczas bohaterek – jest ładna, jak typowe obiekty westchnień, a jednocześnie jest chłopczycą, czyli ma zestaw cech charakteru cenionych przez chłopców i umożliwiających wspólne działanie i przeżywanie przygód. Jednak *Ten obcy*, to rzecz o wielkiej miłości do uciekiniera Zenka czworga przyjaciół”, jak pisze Eliza Szybowicz<sup>24</sup>, a kontekst romantyczny sprawia, że dotychczas nagradzana „chłopięcość” Pestki przestaje być atutem. „Zachowywała się jak chłopak, chcąc, żeby podziwiał jej zręczność i odwagę, a równocześnie pragnęła, by zauważył, jak ładną jest dziewczyną.”<sup>25</sup> Tymczasem Zenek wybiera Ulę, która w przeciwieństwie do Pestki jest typowo dziewczęcą. Od pierwszego spotkania opiekuje się Zenkiem, dostrzega, że jest ranny i zmarznięty, dlatego przygotowuje palenisko i przyrządza dla niego ciepły,

ziołowy wywar: „Pił małymi łykami, parząc wargi – aż do dna. Ula czuła radość. (...) Nie podziękował jej, nie było to wcale potrzebne.”<sup>26</sup> Jak podsumowuje Patrycja Raźniak „Ula posiada cechy wzorcowej matki i towarzyszkii życia mężczyzny. Spełnia się w służbie innym, jest opiekuńcza i wynika to z jej, kobiecego w domyśle, instynktu. Instynktowność jej działania jest podkreślana przez częste sformułowanie: „Ula zrozumiała” (...) dziewczynka wiele rozumie bez słów, ponieważ jest empatyczna, współodczuwa z innymi i domyśla się co mogą czuć, czego mogą potrzebować.”<sup>27</sup> Empatia sprawia, że Ula wie także jak się zachować, gdy Zenek wyjdzie na moment z roli mężczyzny: „Zenek zamrugał dziwnie. Ula odwróciła się ku oknu. Wiedziała już, że nie należy patrzeć w twarz mężczyzny, który ma łzy w oczach – choćby nawet nie był jeszcze dorosły.”<sup>28</sup> Ula jest „oczywistą zwyciężczynią rozgrywki”<sup>29</sup>, powieść kończy się odczytaniem przez nią listu miłosego od Zenka, rozstaniem Zenka z załogą i pojednaniem Uli z ojcem. Niespodziewanie, na ostatnich stronach powieści do roli głównej bohaterki urasta właśnie Ula, dziewczęcość zostaje doceniona. Patriarchalny stereotyp kobiecości najwyżej wartościuje urodę oraz cechy kojarzące się z macierzyństwem, jak opiekuńczość czy ofiarność<sup>30</sup>, dlatego Ula wygrywa, a z chłopczycą Pestką rozstajemy się w momencie gdy przeżywa swój zawód.

### „NIEBEZPIECZNA DZIEWCZYNA”

Wśród bohaterek, które podobnie jak „chłopczyce” odbiegają od „typowych” warto zwrócić uwagę na Ewkę z *Doliny Światła*. Zanim zaistnieje w fabule osobiście dowiadujemy się, że główny bohater powinien na nią „uważać (...) To niebezpieczna dziewczyna.” Ewka jest „długonogą blondynką o figurze z żurnala mody, zielonooką, uśmiechniętą”. Opisy jej wyglądu pojawiają się często: „miała na sobie obcisłe, czarne sztruksy i różową bluzkę z głębokim wycięciem”, „Miała na sobie kwiecisty opalacz, jasnozłote włosy spływały swobodnie (...) senny półuśmiech wyrażał zadowolenie; była cholernie ładna.”<sup>31</sup> To właśnie świadoma zmysłowość Ewki, ukazana jako obywatelnia moc, której nie sposób się oprzeć stanowi niebezpieczeństwo.<sup>32</sup> W zetknięciu z nią Marcel traci swoją męską stanowczość i zdolność działania: „Wyciągnęła się na ławeczce i bezpardonowo położyła mi głowę na kolanach. Mijały nas łódki, wiosłujący zerkali z zaciekawieniem, niektórzy robili do mnie oko. Zacząłem się wiercić,

sygnalizując niewygodę.<sup>33</sup> Nietypowość postaci Ewki wynikająca z jej samodzielności i przejmowaniu inicjatywy napędzana jest, stereotypowo kojarzoną z kobiecością, potrzebą przynależności i miłości: „Potrzebuję tego (...) Kiedy nikt cię nie kocha, jesteś sam jak księżyc na niebie. Chłód i pustka.”<sup>34</sup> A złowroga siła zmysłowości zostaje spacyfikowana przez miłość, Ewka „pokorniej” gdy zakochuje się w Pierwszym.

Motyw „pacyfikowania” poprzez uczucia zasygnalizowany już został w rozdziale dotyczącym wizerunku męskich bohaterów, Zbyszko postępuje w ten sposób z Jagienką. Co ciekawe, Sienkiewicz kreując bohaterki powieści tworzy przeciwstawne pary: zestawia popędliwą i pełną życia Jagienkę zdziwiczką i niewinną Danusią - „kobietą-świętą”. „Zbyszko ujrzał Danusię, bladą nieco od bezsenności, białą, z wiankiem nieśmiertelników na skroni, przybraną w sztywną, spadającą aż do ziemi sukienkę. Powieki miała ze wzruszenia przymknięte, rączyny opuszczone wzdłuż sukni – i przypominała tak jakieś malowania na szybach, było w niej coś tak kościelnego, że Zbyszka zdjął zdziwienie na jej widok, pomyślał bowiem, że nie dziewczynę ziemską, ale jakąś duszyczkę niebieską ma wziąć za żonę.”<sup>35</sup> Przeciwnością Danusi jest Jagienka: „Oto na chybkim srokaczu sadziła ku nim siedząc po męsku dziewczyna z kuszą w ręku i z oszczepem na plecach. W rozpuszczone od pędu włosy powszczepiały się jej chmielowe szyszki: twarz miała rumianą jak zorza, na piersiach rozchełstaną koszulinę, a na koszuli serdak wełną do góry.”<sup>36</sup> Pełnokrwista kobieta, Jagienka jest zmysłowa, uosabia żywioł ognia i ziemi (jej kolory to czerwień i złoto), witalność, płodność. W *Krzyżakach* często widzimy ją w ruchu, gdy pędzi na koniu, biegnie, strzela z kuszy; rumianą, z rozwianym czarnym włosiem, niedbale ubraną. Ponadto Jagienka jest samodzielna, odważna, energiczna, niezależna, zbuntowana. „Przez długi czas opisywana jest w kategoriach męskich (np. w siodle siedzi po męsku), także jej wygląd przypomina wygląd chłopca (jest podobna do brata i w męskim przebraniu może się pod niego podszywać, co ułatwia jej podróżowanie po kraju). Jest więc postacią (...) balansującą na granicy norm i ról płciowych”<sup>37</sup>. Niestety na drodze do pełnego wyzwolenia Jagienki ze społecznych ograniczeń staje miłość do Zbyszka, która pełni funkcję przekształcenia zbuntowanego dziewczęcia w stateczną i odpowiedzialną kobietę, stworzenia z niej „materiału” na żonę i matkę.

Pod wpływem miłości do Zbyszka Jagienka pokorniej, wstydy się swoich „niekobiecych” zachowań.<sup>38</sup> „Jagienka, z natury harda, skora do wyśmiewania, a nawet zaczepna, stawała się stopniowo z nim coraz pokorniejsza, zupełnie jak służka, która tylko w oczy patrzy, w czym by usłużyć i dogodzić (...).”<sup>39</sup> Ostatecznie Jagienka zostaje wierną żoną, troskliwą matką, dobrą gospodynią, wpisuje się więc w kreślony przez Sienkiewicza ideał kobiecości.

Jak zatem widzimy drugoplanowe bohaterki w lekturach szkolnych zazwyczaj funkcjonują jako dopełnienie bohaterów męskich. Są obiektami męskiej adoracji i troski. Najczęściej prezentowane są jako zależne, bierne i słabe. Ze schematu wyłamują się chłopczyce, ale ich „chłopięce zachowania” premiowane są tylko do czasu dojrzewania. Pojawiające się w tym wieku uczucia często pełnią funkcję dyscyplinującą. Bohaterki, które wykraczają poza stereotyp karane są odrzuceniem, odmową miłości, a nagradzane miłością, gdy wejdą lub wrócą na ścieżkę stereotypowych zachowań.

## BOHATERKI PIERWSZOPLANOWE NIETYPOWE

Już sam fakt ustawienia na pierwszym planie bohaterki kobiecej czyni z niej postać nietypową. W szkole podstawowej dziewczynki pojawiają się jako główne bądź równorzędne bohaterki w zaledwie 5 z 24 powieści: *Ten obcy*, *Lew*, *Czarownica i stara szafa*, *Tajemniczy ogród*, *Ania z Zielonego wzgórza* i *Dziewczynka z szóstego księżycy*.

Ula i Pestka z *Tego obcego* zostały jednak opisane wcześniej ponieważ mieszczą się w przeciwstawnym tandemie: kobieca-niekobieca bohaterka, a zakończenie powieści nie pozostawia złudzeń, który typ jest społecznie aprobowany. Na uwagę zasługuje jednak wyraźna aktywna rola Pestki, aktywność bowiem będzie jedną z podstawowych różnic między bohaterkami głównymi a pobocznymi.

Łucja wydaje się być bohaterką kluczową z punktu widzenia utworu, mimo że to chłopcom w *Narnii* przypisano rolę szczególnie wzniosłe i aktywne. Właśnie ona odkrywa tajemniczą krainę i zapoczątkowuje ciąg niezwykłych wydarzeń w życiu całego rodzeństwa. „Łucja trochę się prze-

# DZIEWCZYNKI, KOBIETY

straszyła, ale jednocześnie była ciekawa i podniecona. Spojrzała przez ramię za siebie. Między czarnymi pniami drzew wciąż widziała otwarte drzwi szafy, a nawet kawałek pustego pokoju. (Oczywiście zostawiła drzwi otwarte, ponieważ pamiętała, że to bardzo głupio zamknąć się w szafie.) Wyglądało na to, że w pokoju nadal jest dzień światło. „Gdyby coś było nie w porządku, zawsze mogę wrócić” – uspokoiła się i zaczęła iść przez las, skrzyp-skrzyp po śniegu, ku dziwnemu światłu przed sobą.<sup>40</sup>

Łucja wykazuje się ciekawością typową dla chłopięcych bohaterów powieści podróżniczo-przygodowych, a nietypową dla dziewczynek. Jak zauważa Katarzyna Jaworska dopiero w Narnii, w fantastycznej krainie, ujawnia się czynna strona jej charakteru.<sup>41</sup> Śmiało wkracza do obcej krainy, poznaje fauna Tumnusa, wykazuje się stanowczością w obliczu zagrożenia gdy faun wyjawia, że zobowiązał się oddać ją w ręce Białej Czarownicy. Zdecydowanie Łucji skutkuje podjęciem próby przyjscia z pomocą Tumnusowi: „Czy to nie jest dla was jasne? Po tym wszystkim nie możemy sobie tak po prostu iść do domu. Przecież to przeze mnie ten biedny faun wpadł w takie tarapaty. Mówiłam wam, że ukrył mnie przed Czarownicą i pokazał mi powrotną drogę. To właśnie oznacza „sprzyjanie wrogom Królowej i przyjaźnienie się z Ludźmi”. Musimy spróbować go uwolnić.”<sup>42</sup>

Niestety nietypowość postaci Łucji kończy się na jej aktywnej roli w odkryciu i poznawaniu Narnii. Poza tym dziewczynka jawi głównie jako emocjonalna i wrażliwa. Podarunek, który wręcza jej św. Mikołaj potwierdza stereotypową linię podziału również w obszarze zajęć właściwych dla jej płci:

„ – Gdyby ktoś z was było ranne, wystarczy kilka kroplek z tej buteleczki, a rana zniknie. A ten sztylet jest do obrony własnej, i to tylko w największym niebezpieczeństwie. Ty również nie będziesz brała udziału w bitwie.

– Dlaczego, proszę pana? – zapytała Łucja. – Myślę... no, nie wiem... ale myślę, że byłabym dzielna.

– Nie w tym rzecz – odpowiedział. – **Po prostu bitwy nie wyglądają zbyt ładnie, gdy biorą w nich udział kobiety.**<sup>43</sup>

W powieści zadania są ściśle przypisane do płci, co znajduje odzwierciedlenie nie tylko w powyższym cytacie, pokazuje to między innymi historia pobytu rodzeństwa u Państwa Bobrów gdzie dziewczynki gotują, a chłopcy zdobywają pokarm – łowią ryby.

Łucja jawi się więc jako postać częściowo wykraczająca poza wizerunek typowej dziewczynki. Uwagę zwraca już samouczestnictwo w przygodzie, jej aktywność i inicjatywa.

Postacią zdecydowanie wyróżniającą się wśród bohaterów szkolnych lektur jest Mary Lennox z *Tajemniczego ogrodu*. Poznajemy ją jako dziewczynkę niesympatyczną, agresywną, samolubną, „wiecznie skwaszoną”. Patrycja Raźniak zauważa, że powtarzającymi się przymiotnikami opisującymi Mary są: brzydka i niesympatyczna. Jednocześnie nadawane są jej wartości negatywne zarówno w porządku estetycznym jak i etycznym. Uwagi na temat wyglądu i charakteru Mary są pozornie dobrotliwe, w rzeczywistości czytelnik/czytelniczka dowiadyuje się już z pierwszych kart powieści o tym, jak dziewczynka powinna wyglądać i zachowywać się, aby być akceptowaną. Nacisk kładziony jest na ładny wygląd oraz na bierność i uległość w sposobie bycia. Dziewczynka aby zyskać aprobatę, ma być ukierunkowana na potrzeby i wymagania innych ludzi. Mary postrzegana jest jako samolubna, ponieważ „wszystkie swe myśli kierowała ku sobie.”<sup>44</sup> Staje się to jeszcze wyraźniejsze przy zestawieniu Mary z Colinem, oboje są do siebie podobni. Jednak to dziewczynka traktująca wszystkich z góry uznana jest za „samolubną”, natomiast Colin często nazywany jest żartobliwie „małym radzą” i traktowany pobłażliwie w swojej agresji. Egoizm w przeciwieństwie do relacyjności i empatii, nie może być cechą pożądaną u dziewczynki dopóki jest ona predestynowana do roli żony i matki.

Pierwszą połowę *Tajemniczego ogrodu*, można odbierać jako baśń inicjacyjną dla dziewczynek. Mary w wyniku przełomowego wydarzenia (śmierć rodziców) udaje się w niebezpieczną wyprawę (podróż z Indii do Anglii, zmiana opiekunów, wejście w obce środowisko), w której przechodzi szereg prób, aby osiągnąć dojrzałość, rozumianą także jako przemianę. Mary jest motorem wydarzeń: wychodzi z inicjatywą odnalezienia tajemniczego ogrodu, a potem pielęgnowania go, zaczyna szukać źródła niepokojących nocnych hałasów i odnajduje Colina. W każdym z tych przypadków łamie zakazy ustanowione przez dorosłych: zabroniono jej poruszać temat tajemniczego ogrodu oraz chodzić po domu. Pokazuje, że jest samodzielna, niesubordynacja jest tu oznaką samostanowienia. W drugiej połowie utworu na pierwszym planie obok

Mary pojawia się Colin i jego wychodzenie z choroby, przełamywanie wewnętrznych barier, budzenie się jego chęci do życia. Mary z postaci głównej utworu staje się podrzędną względem Colina, funkcjonującą jako bodziec w jego przemianie oraz skoncentrowaną głównie na jego potrzebach. Z bohaterki przygód staje się opiekunką Colina, by na samym końcu utworu w ogóle zniknąć czytelnikowi z polawidzenia.<sup>45</sup> W związku z tym, nie możemy uznać Mary za postać konsekwentnie przełamującą stereotypy płciowe.

Również *Ania z Zielonego Wzgórza* w toku opowieści traci na swojej nietypowości. Początkowo poznajemy dziewczynkę pełną energii, z ogromną wyobraźnią, mającą własne zdanie, odważną, ambitną, niepokorną. Ania potrafi się złościć: „Nienawidzę pani! - zawołała zdławionym głosem, tupiąc nogą w podłogę (...) Jakim prawem śmie mnie pani nazywać piegowatą i brzydką?(...) Pani jest ordynarną, źle wychowaną kobietą bez serca!” A także zakwestionować zastane zasady: „Dlaczego kobiety nie mogą być pastorami, Marylo? (...) Mnie się zdaje, że kobiety byłyby znakomitymi pastorami. Ilekroć chodzi o jakiś cel społeczny, o jakiś koncert czy odczyt dla zebrania większej sumy pieniędzy, zawsze kobietom powierza się całą krzątaninę koło tych spraw i całą robotę. Jestem pewna, że pani Linde umie się modlić równie dobrze jak nasz kierownik, pan Bell, i nie wątpię, że po krótkiej praktyce mówiłaby kazania równie dobrze jak on.”<sup>46</sup> Rywalizuje z Gilbertem o status najlepszego/najlepszej uczennicy, jest bezpośrednia i uparta. Cechy stereotypowo przypisywane chłopcom łączy z typowo dziewczęcymi takimi jak gadatliwość, emocjonalność, egzaltacja, jawiąc się jako postać nietuzinkowa. Monika Graban-Pomirska pisze, że „o ile kreacje dorastających dziewcząt w literaturze dla nich przeznaczonej bywają różnorodne, o tyle końcowy efekt ich rozwoju, dojrzewania, jest zawsze ten sam. Śmiałe, wyjątkowe, oryginalne, wesołe, żądne wiedzy i przygód dziewczynki stają się spokojne, stateczne, poważne, ograniczone w swoich dążeniach.”<sup>47</sup> Tendencja ta znajduje potwierdzenie w zakończeniu powieści decyzją Ani o rezygnacji ze stypendium i powrocie do Avonlea, aby zaopiekować się Marylą i podjąć pracę nauczycielki. „Wizja przyszłości Ani zacieśniła się nieco od tego wieczora, kiedy powróciła ona z seminarium do domu. Lecz pomimo że ścieżka ścieląca się obecnie pod jej stopami była wąska, dziewczę czuło, iż zakwitną na niej kwiaty spokoj-

nego szczęścia. Radość, jaką stwarza gorliwa praca, słuszne dążenia i serdeczna przyjaźń, stanie się jej udziałem.”<sup>48</sup>

Nina de Nobili, *Dziewczynka z Szóstego Księżyca* stanowi przykład bohaterki dziewczęcej, której nie znajdziemy w innych lekturach proponowanych przez *Podstawę programową*. Już we wstępie dowiadujemy się, że ta „Mała, bystra dziewczynka dzielnie staje do walki w odwiecznej wojnie Dobra ze Złem: wielka miłość do życia i bezgraniczna ciekawość są jej jedyną bronią.” Nina jest „dziewczynką bardzo silną i odważną”, „ambitną i precyzyjną”, marzy by „doświadczyć wielu przygód”, chce polecieć w kosmos i „poznać tajemnice nieznanymi galaktyk.”<sup>49</sup> Kontynuując dzieło swojego dziadka ratuje księżyc Xorax przed zagładą przeżywając liczne przygody, wykazując się odwagą, inteligencją, pomysłowością. Książce zarzuca się nadmierną powierzchowność: płytkie relacje między bohaterami, uproszczone i konwencjonalne rozwiązania fabularne,<sup>50</sup> co nie zmienia faktu, że Nina del Nobili to jedyna w lekturach dla szkoły podstawowej dziewczynka jednoznacznie i konsekwentnie wykraczająca poza stereotyp płci.

Zbiór pierwszoplanowych postaci zamyka *Balladyna*, jedyna dorosła kobieta - bohaterka proponowana przez *Podstawę programową*. „*Balladyna* jest dramatem, który ze względu na ujęcie płci, wykracza poza typową literaturę romantyczną. Słowacki łamie romantyczny schemat czyniąc *Balladynę* tytułową i jednocześnie główną bohaterką dramatu. Pozbawia ją także typowego garnituru pożądanych patriarchalnie kobiecych cech, sprawiając, że jest aktywna, żądna władzy, okrutna, decyduje o sobie. Nie jest to jednak dramat rewolucyjny, dlatego też, główna bohaterka podlega prawom boskim i za swoją nienormalność ponosi karę.”<sup>51</sup> *Balladyna* jest kobietą konsekwentnie dążącą do osiągnięcia celu; chcąc przekroczyć swój stan społeczny i zdobyć władzę popełnia kolejne zbrodnie. Ostatecznie zostaje królową Goplan/Polan, a królowanie rozpoczyna od wydania wyroków w sprawach karnych, pierwsze trzy sprawy są przeciwko niej, choć nigdy nie pada jej imię. Trzykrotnie wydaje wyrok śmierci na nieznanego złoczyńcę i ginie rażona piorunem.

Słowacki przeciwstawił sobie dwie siostry jako dwa wzorce kobiecości: pożądany społecznie uosobiony przez Ali-

# DZIEWCZYNKI, KOBIETY

nę i antywzorzec: Balladynę. Alina jest patriarchalnym ideałem kobiety. Oparta na konwencjonalnych stereotypach kobiecości, jest piękna, cicha - przy spotkaniu w chacie z Kirkorem prawie się nie odzywa. Balladyna przeciwnie, jako jedna z nielicznych romantycznych bohaterek ma głos, często wypowiada się niepytana, przejmując inicjatywę w rozmowie, np. kokietuje Kirkora i dyscyplinuje matkę i siostrę.

„Matko,

Dosyć! – daj panu mówić”<sup>52</sup>

Bierna Alina, nie bierze losu w swoje ręce, nie broni się nawet przed śmiertelnym ciosem Balladyny. Kobieta idealna powinna być „biernym obserwowanym, określonym przedmiotem”, a bierność „wynosi się do rangi pierwiastka bohaterstwa postaci kobiecej. Innymi słowy, bierność jest odpowiednikiem odwagi i waleczności bohatera męskiego (...).”<sup>53</sup>

Balladyna nie porusza się po orbicie męskiego świata, tak jak chce ustrój patriarchalny, lecz wchodzi w niego z całą swoją mocą; „jest ambitna, mądra, inteligentna, ale obca. Jeśli chce cokolwiek osiągnąć musi wyjść poza obręb słomianej chaty, rzeczki przydrożnej, lokalnego kochanka. Już sam fakt, że takiego posiada sytuuje ją w pozycji kobiety, która nie jest bierna. Nie czeka na męża. Nie wzdycha do księżycyca i nie tłumi swojej seksualności.”<sup>54</sup> Domeną Balladyny jest działanie, które widać nawet w sposobie, w jaki zapewnia Kirkora o swojej miłości:

„O panie! jeśli w zamku są czeluście,

Z czeluści ogień bucha, a ty każesz

Wskoczyć – to wskocz. Jeśli na odpuszcie

Książdz nie rozgrzeszy, to wezmę na siebie

Śmiertelne grzechy, którymi się zmażesz.

Jeżeli dzida będzie mierzyć w ciebie,

Stanę przed tobą, i za ciebie zginę...”

Dla porównania, Alina o swojej miłości zapewnia Kirkora jednym zdaniem:

„Kochać i być wierną”<sup>55</sup>

Okrucierstwo jest przypisane do męskości, tak, jak do męskości domyślnie przypisana jest władza. Przemoc w wykonaniu kobiety wydaje się nieprawdopodobna, niewyobrażalna.

„To że, Balladyna walczy o swoje płacąc wysoką cenę morderstwa (...), zawsze jest postrzegane jako wynik chciwości i niezdrowej ambicji. Nigdy jako realizacja celu.”<sup>56</sup>

„Źródło tragedii Balladyny nie leży (...) tylko w jej prze-

stępstwach, lecz przeważnie w przekraczaniu granic kulturowo zarezerwowanych dla płci żeńskiej, sprowadzonych do sfer prywatnych. Przepęstwa służą tylko akcentowaniu niemoralności charakteru kobiecej postaci, obdarzonej męskimi cechami aktywnymi.”<sup>57</sup>

Postać Balladyny od początku dramatu budowana jest przez autora jako jednoznacznie zła, czytelnik śledzi jej losy bez sympatii, niejako oczekując nastąpienia słusznej kary. Zatem jedyna dorosła, główna, tytułowa bohaterka szkolnych lektur jednoznacznie przelamująca stereotyp kobiecości jest też postacią jednoznacznie złą.

Zatrzymajmy się przy jeszcze jednej postaci dramatu Słowackiego. Goplaną, nimfą, boginka, Pani Jeziora posiada wyraźne czarodziejskie moce: zdolność rzucania zaklęć, panowania nad przyrodą i podporządkowywania jej sobie, a przede wszystkim umiejętność zmieniania postaci. Jest ściśle związana z naturą i ją reprezentuje. Niestety zakochuje się w człowieku i aby zdobyć jego miłość płacze losy bohaterów inicjując akcję dramatu. Jest postacią tragiczną, „bierze na siebie odpowiedzialność za swoje czyny. Sama karze się wygnaniem na północ, wyzybywa się wszystkiego co kocha, domu – jeziora, przyjaciół – chochlików.

*Poplątałam ludzkie czyny*

*Tak, że Bogu mścicielowi*

*Trzeba wziąć grom i upuścić*

*Na ludzkie dzieła i winy”<sup>58</sup>*

Warto zwrócić uwagę na Goplanę jako niezwykle rzadki przykład boskiego pierwiastka żeńskiego w literaturze. Jednocześnie Pani Jeziora okazuje się słaba, musi ustąpić miejsca Bogu – Mężczyźnie, który wyprostuje splątane ludzkie losy, co może deprecjonować kobiecość w oczach czytelnika.

## CZAROWNICA, WRÓŻKA, ŚPIĄCA KRÓLEWNA

Poniżej prześledzimy przykłady baśniowych toposów kobiecych obecnych w lekturach: zła czarownica, dobra wróżka, śpiąca królewna.<sup>59</sup>

Baśniowym odpowiednikiem Balladyny, toposu zła ucieleśnionego w pięknej kobiecie, jest Jadis – Biała Cza-

rownica, wykreowana przez C.S. Lewisa w *Opowieściach z Narnii*. Jak pisze w równościowej analizie utworu Katarzyna Jaworska „Biała Czarownica jawi się jako mściwa i wyrachowana władczyni, siłą narzuca swoją wolę całej Narnii, którą rządzi w sposób bezwzględny i okrutny. Aby utrzymać się przy władzy, uniemożliwia nadejście świąt Bożego Narodzenia i władcy Narni, Aslana poprzez wy-czarowanie niekończącej się zimy. Wprowadza terror wobec poddanych.”<sup>60</sup> Jadis nie odpowiada tradycyjnemu wyobrażeniu czarownicy jako brzydkiej staruchy. Jest niewątpliwie wzorowana na andersenowskiej Królowej Śniegu. „Obie są zjawiskowo piękne i stanowią ucieleśnienie zimy, zarówno ze względu na wygląd, jak i na czas pojawienia się. Obie są kusicielkami, pociągającymi tajemniczością i milczeniem, emanując mocą i władczością. Obie wykorzystują swój urok, uwodząc i porwijąc do swych siedzib małych chłopców.”<sup>61</sup> Jak pisze Grażyna Lasoń-Kochańska „lodowata, zła piękność obu kobiet ma również związek z rodzajem ich magicznej mocy. Posiadają one szczególną władzę uwięzienia natury; ich umiejętność sprowadzania zimy czyni je przeciwniczkami życia: wzrostu, rozwoju i narodzin a więc tego co uznaje się za element kobiecy.”<sup>62</sup> Królowa Śniegu jest alegorią śmierci, natomiast Jadis pochodzi od Lilith, pierwszej żony Adama, wygnanej z raju po tym jak nie chciała podporządkować się męskiej dominacji. „Postać Białej Czarownicy zakorzeniona jest w tradycji kultury i czerpie z odrzuconego obrazu kobiecości. Można ją uznać za prototyp władczyni.”<sup>63</sup> Kultura patriarchalna odrzuciła 'niewygodną' postać Lilith czyniąc z niej demona. Jak pisze Katarzyna Jaworska: „Jadis okazuje się postacią tragiczną, która nie może zmienić swego charakteru i przeznaczenia, nie może przeżyć duchowej przemiany, by się odrodzić i zatriumfować. Jest z góry skazana na zagładę, a fatum nie można oszukać. Wymiar tragiczny tej postaci wydaje się tym bardziej dojmujący, gdy czytelnik/czytelniczka uświadamia sobie, że Biała Czarownica stanowi przykład wolnej, niezależnej kobiety. Potężna kobiecość zostaje zrównana ze złem i w ten sposób potępiona. Czarownica musi zginąć, gdyż nie wpisuje się w schemat ról płciowych zaproponowanych w świecie Narni. Nie będąc bierną i uległą, powoduje zachwianie równowagi sił w baśniowej krainie i prowadzi do nieszczęścia (...).”<sup>64</sup>

Kolejny baśniowy, kobiecy, topos odnajdujemy w powieści C. Collodiego *Pinokio*. Kluczowa dla rozwoju fabuły

Wróżka o Błękitnych Włosach wzorowana jest zapewne na wróżkach występujących w baśniach Charlesa Perraulta. „Wróżki mało mają wspólnego z obrazem czarownicy związanej z siłami przyrody. Ich zdolności magiczne wydają się podporządkowane wyborom moralnym bohaterów, najczęściej każą one lub nagradzają, pomagają dobrym i prześladowanym (...) mszczą się za brak szacunku.”<sup>65</sup> Wróżka o Błękitnych Włosach ma moc dawania i odbierania życia, to ona jeśli zechce może uczynić pajaca chłopcem.<sup>66</sup> Do jej zadań należy również strzeżenie jego życia. Może być więc kojarzona z boginiami życia i losu, mojrami, które towarzyszą ludziom od narodzin do śmierci. Ona również „staje się opiekunką rytuału przejścia, którego doświadcza Pinokio (...) [i] decyduje (...) o przejściu próby (...). Wróżka mimo posiadanej mocy sprawczej nie jest motorem akcji. Istnieje jako rekwizyt umożliwiający bohaterowi realizację schematu, pozwala bohaterowi na chwilowy odpoczynek w walce o męskość. Jest wpisana w tradycyjny wzorec kobiecości, w relacji z mężczyzną buduje tożsamość w oparciu o pełnione wobec niego role (siostrzyczki, matki), a po wypełnieniu swojej roli znika, przestaje mieć znaczenie.”<sup>67</sup>

Wśród analizowanych lektur pojawia się również wariacja na temat toposu śpiącej królowej. Odwołuje się do niego opowiadanie *Jak Erg Samowzбудnikładawca pokonał* zawarte w *Bajkach Robotów* Stanisława Lema. Królowna Elektrina w skutek swojego nieposłuszeństwa traci klucz nakręcający mechanizm wprawiający ją w ruch i zasypia bez pamięci. Ze snu budzi ją męski bohater Erg Samowzбудnik, poślubia ją i zostaje władcą, który panuje długo i szczęśliwie. Przedstawiony świat jest wyraźnie podzielony na męski i kobiecy. Chłopcu przypisana jest aktywność, moc sprawcza, spryt, rozum oraz wola, zdolność i prawo do rządzenia. Dziewczynce zaś bierność, cierpliwość, posłuszeństwo i poddaństwo rozumiane jako pozostawanie w cieniu męskiej postaci. Uśpienie, podobnie jak w przypadku baśniowej śpiącej królowej, jest dla Elektriny karą za ciekawość i wcześniejszą - niepożądaną aktywność.

„Wielka rola baśni w kształtowaniu osobowości dziecka i jej terapeutyczny wpływ na psychikę są dziś dla badaczy literatury dziecięcej oczywiste, głównie za sprawą klasycznej pracy Bruno Bettelheima „Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni”. Jednak nawet jeśli zgodzimy się ze stanowiskiem autora, który wielokrotnie

# DZIEWCZYNKI, KOBIETY

podkreśla, że dziecko jednakowo identyfikuje się z bohaterem czy bohaterką, ponieważ przeżywają oni dramatyczne przygody zwieńczone szczęśliwym zakończeniem, dziewczynka i chłopiec nie mogą odbierać baśni tak samo, bo przekazuje im ona – na poziomie świadomym i nieświadomym – inne komunikaty. Dotyczy to zarówno procesu kształtowania osobowości jak i socjalizacji.<sup>68</sup>

Przywołane archetypy i baśniowe motywy ściśle określają wąskie ramy możliwej, kobiecej aktywności a kobiecą siłę jednoznacznie utożsamiają ze złem.

## ...NAWET NIE POCZUŁBYM OPORU

Poniżej przyjrzymy się niepokojącej tendencji do przedstawiania dziewczynki i kobiety jako wyjątkowo biernych oraz chłopców i mężczyzn jako dominujących w sytuacji gdy dochodzi do zbliżenia fizycznego.

Już w powieściach, których bohaterami są dzieci, znajdziemy opisy przemocy o podtekście erotycznym wobec dziewczynki: „wbił szpilę w wypukłość Miśki, żeby sprawdzić czy nie są nadmuchane”.<sup>69</sup> Niezwykle przejmujący jest opis „zaręczyn” Tomka Sawyera z Rebeką, które według Tomka przypieczętowane muszą zostać pocałunkiem:

„– A teraz ty mi szepnij... to samo.

Becky opierała się chwilę (...) nachyliła się nieśmiało, aż jej oddech musnął mu włosy, i wyszeptwała:

– Kocham cię!

Potem odskoczyła i zaczęła biec między ławkami, a Tomek biegł za nią. Wreszcie schroniła się w kącie, zasłaniając sobie twarz białym fartuszkem. Tomek objął ją za szyję i prosił (...)

– Becky, już po wszystkim... Jeszcze tylko pocałunek. Nie bój się, to nic strasznego. Becky, proszę Cię!

I szarpał ją za fartuszek, który za całych sił przyciskała do twarzy. Powoli ustępowała i opuszczała ręce. Ukazała się twarz zaczerwieniona od szamotania się i poddała się Tomkowi. Pocałował jej czerwone usta i rzekł:

– Już po wszystkim, Becky.<sup>70</sup>

Spójrzmy na podział aktywności opisany w tej scenie, Becky: „opierała się”, „nachyliła się nieśmiało”, „wyszeptwała”, „odskoczyła i zaczęła biec”, „schroniła się zasłaniając twarz”, „przyciskała do twarzy fartuszek”, „ustępowała i opuszcza-

ła ręce”, wreszcie „podała się”. Tomek: „biegł za nią”, „objął ją i prosił”, „szarpał za fartuszek”, „pocałował”.

Podobnie Milczucha z „Doliny światła” w opisie Marcela pozostaje „krucho i lekka jak różany płatek, i gdybym ją chciał pocałować przemocą, nawet nie poczułbym oporu”. Pasywność bohaterki przejawia się w sferze fizycznej bliskości i kontaktów z Marceliem – sama nie przejawia inicjatywy, pozostaje bierna: „Wziąłem Milczuchę za rękę i odniosłem wrażenie, że przełamała w sobie odruch, aby mi jej nie odebrać”, „przygarnąłem ją prawym ramieniem, a ona wtuliła mi w pierś drobniutką śniadą twarzyczkę”, „Pocałowałem ją w usta (...) pocałowałem ją znowu, tym razem bardzo długo i bardzo mocno, aż do utraty tchu”, „Posadziłem ją obok siebie na polowym łóżku”, „Po raz pierwszy całowałem jej piersi. Nie broniła mi tego.

Leżała na wznak z szeroko otwartymi oczami i oddychała szybko.”<sup>71</sup> Prześledźmy raz jeszcze, Marcel: „wziął ją za rękę”, „przygarnął”, „pocałował”, „posadził ją”. Milczucha: „przełamała w sobie odruch”, „wtuliła twarzyczkę”, „nie broniła”, „leżała”, „oddychała szybko.”

Już w baśniach młode dziewczęta „ukazywane są jako obiekty seksualne, z powodu zakładanej pasywności i kruchości podatne na przemoc i gwałt.”<sup>72</sup> Powielanie tej tendencji ugruntowuje krzywdzące dla obu płci przekonania o tym że męska seksualność jest potencjalnie zagrażająca a kobieca nie istnieje lub jest zależna od mężczyzny.

Bohaterka *Quo vadis*, powieści proponowanej jako lektura w szkole gimnazjalnej jest wielokrotnie narażona na przemoc. Winicjusz mówi o Ligii: „Pragnąłem jej poprzednio, a teraz pragnę jeszcze więcej. Gdy objął jej rękę, owinął mnie ogień... Muszę ją mieć. Gdybym był Zeusem, otoczyłbym ją chmurą, jak on otoczył Ió, lub spadłbym na nią dżdżem, jak on spadł na Danae. Chciałbym całować jej usta aż do bólu! Chciałbym słyszeć jej krzyk w moich ramionach.” Na uczcie u Nerona niemal posuwa się do gwałtu: „Musisz być moją. Daj mi usta”. Zapowiedzią grożącego niebezpieczeństwa jest historia o córce Sajana, którą skazano na śmierć, a jako że prawo zabraniało karać dziewicę śmiercią, została ona wcześniej zgwałcona z rozkazu Tyberiusza.<sup>73</sup> W kulminacyjnej scenie Ursus-Niedźwiedź pokonuje byka, który unosi na grzbiecie nagą Ligię, bierze ją w ramiona i obnosi wokół areny. O symbolicznym wymia-

rze przemocy na jaką swoje bohaterki naraża Sienkiewicz pisze Monika Rudaś-Grodzka. Przyjęto interpretować tę scenę jako triumf chrześcijaństwa nad pogaństwem, ale i jako wyrwanie Polski, symbolizowanej przez Ligię, z rąk germańskiego agresora. Utożsamienie porwanej kobiety z Polską będzie typowe dla wszystkich prawie powieści Sienkiewicza: w *Trylogii* i w *Krzyżakach* porwanie kobiety jest punktem kulminacyjnym akcji. Oleńka, Basia, Helena to imiona kobiet porwanych tym razem nie przez boskie zwierzę, ale przez złego herosa, namiętnego i pięknego. W pewnym momencie, pisze Roberto Calasso, bogów zastąpili herosi, traktując porwanie jako rodzaj sportu, zabaw: „Boski zwyczaj porywania dziewcząt zmienił się w nawyk ludzki”<sup>74</sup>

## MAMA I TATA

Sposób przedstawiania rodziców w lekturach szkolnych jest zdominowany przez stereotypy płciowe i silnie spolaryzowany. Linia podziału na męskie i kobiece prowadzona jest wyraźnie w obszarze emocjonalności.

Mama Nemezcza z *Chłopców z Placu Broni* to zatroskana kobieta, której odmawia się wiedzy o stanie umierającego dziecka, ojciec „jest mężczyzną więc zniesie prawdę”. Ucieka od emocjonalności: „Za nic nie spojrzalby w stronę łóżka. Bał się, że rzuciłby ubranie pana Czetnekiego i nie mógłby się oderwać od syna”<sup>75</sup>. Rodzice Marka z *Niewiarogodnych przygód Marka Pięguśa* emocje uzewnętrzniają po linii tradycyjnego podziału kobiece – męskie. Gdy niepokoją się o nieobecne mimo późnej pory Marka matka ujawnia swoje uczucia otwarciem: „załkała”, „rzuciła słuchawką”, „krzyknęła”, „wybuchnęła ze łzami w oczach”. Ojciec jest bardziej powściągliwy: „o mało nie wypuścił słuchawki”, „zachrypiął nieswoim głosem”. Jednocześnie jak może pociesza żonę: „Matka chwyciła go za rękę. (...) ojciec pogładził ją po dłoni”<sup>76</sup>

Wyjątek od reguły uczuciowa matka – opanowany ojciec stanowią *Treny* Jana Kochanowskiego, niezwykle, jak podkreśla Kwiryna Ziemia na tle światowej tradycji funeralnej, z racji poświęcenia ich zmarłemu dziecku. Utwory funeralne od antyku do renesansu, w tym treny, były gatunkiem oficjalnym, publicznym. Poświęcano je osobom wybitnym, godnym upamiętnienia. Dziecku nie przysługiwał status osoby publicznej, zatem poświęcenie

mu utworu tego typu było w czasach Kochanowskiego naruszeniem pewnej normy literackiej. Tym bardziej, że jak dowodzi Philipa Ariès dzieciństwo zostaje odkryte w Europie dopiero pod koniec XVIII wieku.<sup>77</sup> Zatem poezja żałobna opłakująca śmierć dziecka- córeczki, indywidualizująca ją i będąca wyrazem wyjątkowo głębokich uczuć ojca do córki jest niespotykanym, wśród szkolnych lektur zapisem męskiej uczuciowości.

Kolejny podział widoczny jest w przypisywaniu kobietom prac domowych i opiekuńczych, a pracy zawodowej mężczyznom.

Mama Wawrusia, Wojciechowa z *Historii żółtej cizemki* jest gospodarna, pracowita, troskliwa i czuła. „Wojciechowa pomyśla statki i zasiadła przed warsztatem tkackim, z którego już spory kawał szarego płótna aż do ziemi zwisał (...) żadna gospodyni tyle lnu nie siała, tyle nici nie przędła, tyle płótna nie tkala, co ona. Wzięła się więc ochotczo do roboty, ino raz na jakiś czas pociągając sznurek od podłużnego kosza, zawieszzonego na hakach u powały. W tym koszu spało jej najmłodsze dziecko, trzymiesięczna Kondusia”<sup>78</sup>

W napisanej w latach 90-tych *Dynastii Miziołków* podział ról w rodzinie przebiega równie stereotypowo. Już w pierwszych słowach, którymi główny narrator przedstawia ojca dowiadujemy się, że „Papiszon” jest „mechanikiem techniki komputerowej”, ukończył studia matematyczne, jest „potwornie roztargniony”. Od początku więc ojciec opisywany jest w dużej mierze przez pryzmat swoich kompetencji, umiejętności zawodowe mamy pojawiają się dopiero w cz. 3 i są przedstawione w sposób żartobliwy: „Mama postanowiła zarabiać dużo pieniędzy. Na kartce wypisała potencjalne źródła zarobków- szydełkowanie, woskowanie samochodów, albo pisanie książek kucharskich”. Na kolejnych stronach powieści ojciec pojawia się epizodycznie i głównie w kontekście pracy zawodowej: „ma jakąś pilną robotę, cała rodzina chodzi na palcach (...) co godzinę domaga się kawy i wynurza ze swojej nory tylko na posiłki”<sup>79</sup>. O wiele wyraźniej jest zarysowana postać matki, wielokrotnie opisywanej w kontekście pełnienia obowiązków domowych. Czytamy więc, że mama „załadowała pralkę pieluchami i nastawiła na gotowanie”, „musiała się nasłuchać w przedszkolu skarg na Kaśkę”, „przy śniadaniu rozboleła mnie głowa,



# DZIEWCZYNKI, KOBIEITY

mama obejrzała mój jeźor i kazała zmierzyć temperaturę”, „Mamiszon nie wychyla nosa ze swojej twierdzy, to jest z kuchni. (...)zawsze piecze ciasto na zgodę”. Papiszon natomiast „wpada do domu i woła: Jeść, jeść, jeść! Na obiad była zimna zapiekanka, więc tata mamrotał znad talerza, że jak już koniecznie kurs, to może lepiej kurs gotowania”, „nora Papiszona jest najlepiej strzeżonym miejscem w domu. Nie wolno nikomu wchodzić bez pozwolenia. Panuje tam nieprawdopodobny bałagan, a mama ma zakaz sprzątnięcia.” Granica podziału na to co przynależne kobiecie i mężczyźnie jest wyraźnie zaznaczona: „Mamiszon słucha cierpliwie, kiedy tata mądrzy się na temat wkrętów i uszczelek. Ale nie daj Boże, żeby miał swoje zdanie w kwestii gotowania i ogrodnictwa.”<sup>80</sup>

Taki stereotypowy sposób przedstawiania płci Grażyna Lasoń-Kochańska nazywa Doktryną Dwóch Sfer: „zainteresowania kobiet i mężczyzn nie pokrywają się, więc przedstawiciele obu płci mają odmienne pola działania i obszary wpływów. Domeną kobiet jest dom i dzieci, mężczyzn: praca i „świat zewnętrzny”<sup>81</sup>

Lektury szkolne ugruntowują podział na sferę prywatną, domową, kobiecą oraz publiczną, zewnętrzną, męską.

To wyłącznie na kobiecie spoczywa odpowiedzialność za obowiązki domowe oraz wychowywanie i opiekę nad dziećmi. Jaskrawo widać to w powieści *Tajemniczy ogród*. Ojciec Mary opisywany jest jako człowiek zapracowany, przeciążony obowiązkami oraz chorowity, matka jako egoistyczna piękność. Ów egoizm przejawia się zwłaszcza w zamilowaniu do zabaw i niechęci do zajmowania się swoim dzieckiem. Kobieta, która nie wykazuje się „instynktem macierzyńskim”, nie jest opiekuńcza i troskliwa, uznana zostaje za oziębłą egoistkę. Co więcej za „niegrzeczne” zachowania Mary, takie jak: wybuchy gniewu i agresji, niechęć do okazywania uczuć i kapryśność, winą obarczana jest wyłącznie matka: „Gdyby jej matka częściej zaglądała do dzieciennego pokoju, Mary nabrałaby może miłego obejścia.”<sup>82</sup> To na matce spoczywa odpowiedzialność wychowania dziecka, zwłaszcza dziewczynki, przygotowanie jej do pełnienia społecznej roli kobiety, wpojenie jej cech takich jak uprzejmość, uległość i posłuszeństwo.<sup>83</sup>

W powyższym świetle Dżepetto niestereotypowy ojciec Pinokia jawi się jako wyjątkowy. Jednocześnie trudno oprzeć się wrażeniu, że ta postać z XIX-wiecznej bajki bardziej przystaje do współczesnych realiów niż nieczuli, niezaangażowani ojcowie z wyżej wymienionych lektur.

<sup>1</sup> M. Barczak *Równościowa analiza treści „W 80 dni dookoła świata” J. Vernea*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>

<sup>2</sup> G. Lasoń-Kochańska, *op.cit.*, s. 122-123

<sup>3</sup> M. Barczak *Równościowa analiza treści „Tomek w krainie kangurów” A. Szklarskiego*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>

<sup>4</sup> M. Siupik, *(Nie)stereotypowy wizerunek dziewczynek i chłopców w lekturach szkolnych*, *Aequalitas*, 2012, nr 1 (1)

<sup>5</sup> M. Twain, *Przygody Tomka Sawyer*, Kraków 2001, s. 16, 19 i 39

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 112

<sup>7</sup> *Ibidem* s. 165, 166, 170

<sup>8</sup> G. Lasoń-Kochańska, *op. cit.*, s. 131

<sup>9</sup> H. Sienkiewicz, *op. cit.* s. 8

<sup>10</sup> *Ibidem* s. 312

<sup>11</sup> A. Minkowski, *op. cit.*, s. 24, 62

<sup>12</sup> A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, Warszawa 2011, s. 74

<sup>13</sup> V. Woolf, *Własny pokój*, Warszawa 1997, s. 54

<sup>14</sup> Peju, Pierre, *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, Warszawa 2008, s. 141

<sup>15</sup> K. Makuszyński, *Szatan z siódmej klasy*, Warszawa 1960, s. 58, 59, 63

<sup>16</sup> J. Olech, *op. cit.* cz. 2 s. 34, 32, 37

<sup>17</sup> K. Szczuka, *Kopciuszek i maskarada kobiecości*, w *Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk i E. Graban-Pomirska, Gdynia 2002

<sup>18</sup> J. Olech, *op. cit.* cz. 2 s. 32

<sup>19</sup> R. Gościński, J. J. Sempé, *Mikołajek*, Warszawa 1964, polska edycja 1996, s. 35, 37

<sup>20</sup> J. Olech, *op. cit.*, cz. 2 str. 27, cz. 3 str. 4

<sup>21</sup> *Ibidem* cz. 3, str. 56, cz. 4 str. 39

Dżepetto, zanim został ojcem Pinokia był „nader popędliwy (...) od razu wpadał w szalony gniew i w żaden sposób nie można go było poskromić”, ironiczny, agresywny: „Zaperzając się coraz bardziej, od słów przeszli do czynów i, chwyciwszy się za peruki, zaczęli się nawzajem drapać, kąsać i miętosić”. Po ustanowieniu się ojcem Pinokia zmienia się, nabywa cech stereotypowo przypisywanych kobietom. Jest opiekuńczy, czuły, emocjonalny „wzruszył się bardzo i, pochwyciwszy go zaraz w ramiona zaczął całować, pieścić czule i głaskać, a wielkie jak groch łzy spływały mu po policzkach”, skory do poświęceń – oddaje Pinokiovi swój jedyny posiłek „Te trzy gruszki miały być dla mnie na śniadanie, ale chętnie ci je daję. Zjedz je i niech ci wyjdą na zdrowie”, sprzedaje swój jedyny kaftan, aby kupić Pinokiovi elementarz.<sup>84</sup> A gdy Pinokio znika, aby przeżywać przygody wyrusza w beznadziejną podróż, żeby go odnaleźć „Biedaczysko od czterech miesięcy przebiega ziemię w poszukiwaniu ciebie, a teraz, nie mogąc cię odnaleźć, wbił sobie do głowy, że cię zaczniesz szukać w dalekich krajach Nowego Świata”<sup>85</sup>

Na koniec zwróćmy jeszcze uwagę na szczególną rolę matki w okresach utraty lub zagrożenia suwerenności

kraju. „Matka Polka to formuła udziału kobiet w polskiej wspólnocie narodowej”<sup>86</sup>, na którą składa się m.in. wychowanie synów oddanych przede wszystkim symbolicznej matce-ojczyźnie.

Matka Tomka z *Tomka w krainie kangurów* „Do ostatnich dni swego życia uczyła go w domu prawdziwej historii Polski, przypominała mu również przy każdej okazji, że jego ojciec prześladowany był za walkę o niepodległość ojczyzny.”<sup>87</sup>

Leona Siemieńska, matka Zośki z *Kamieni na szaniec* jako młoda dziewczyna „organizowała tajne szkoły polskie pod zaborem rosyjskim i walczyła o nie w sławnym strajku w 1905”. Jej życie przed wyjściem za mąż „było całkowicie wypełnione pracą społeczną wychowawcy. Po przyjściu na świat dzieci uznała ich wychowanie za główny cel dalszego życia i – choć ciężko to jej przyszło – odeszła od wielu dawnych prac umiłowanych, zachowując jako główną osobistą przyjemność tylko to, co się z nową drogą życia uzgodnić dało.”<sup>88</sup> Jest wychowawczynią, pedagożką, strażniczką wartości i patriotyzmu.<sup>89</sup> ■

<sup>22</sup> I. Jurgielewiczowa, *op. cit.* s. 9, 67, 90,

<sup>23</sup> Ibidem s. 6

<sup>24</sup> Szybowicz Eliza, *Wdzięczność i wstyd*, <http://www.krytykapolityczna.pl/felietony/20130831/wdzieczosc-i-wstyd> (dostęp: 04.08.2014)

<sup>25</sup> I. Jurgielewiczowa, *op. cit.* s. 178

<sup>26</sup> Tamże, s. 29

<sup>27</sup> P. Raźniak, *Równościowa analiza treści „Tego obcego” I. Jurgielewiczowej*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>

<sup>28</sup> I. Jurgielewiczowa, *op. cit.* s. 254

<sup>29</sup> E. Szybowicz, *op. cit.*

<sup>30</sup> Lasoń- Kochańska, *op. cit.*, s. 162.

<sup>31</sup> A. Minkowski, *op. cit.* s. 17, 24, 150

<sup>32</sup> E. Krzyżanina-Bachryj, *Równościowa analiza treści „Doliny Świata”...*

<sup>33</sup> A. Minkowski, *op. cit.* s. 150

<sup>34</sup> Ibidem s. 150

<sup>35</sup> H. Sienkiewicz *op. cit.* t.1, s. 272

<sup>36</sup> Ibidem t.1, s. 133

<sup>37</sup> A. Mroziak, *op. cit.*,

<sup>38</sup> Ibidem

<sup>39</sup> Sienkiewicz, *Krzyżacy*, t. 1 s. 160

<sup>40</sup> C.S. Lewis, *op. cit.* s. 13-14

<sup>41</sup> K. Jaworska *Równościowa analiza treści „Lwa, Czarownicy i starej szafy” C.S. Lewisa* wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>

<sup>42</sup> C.S. Lewis, *op. cit.* s. 54

# DZIEWCZYNKI, KOBIETY

- <sup>43</sup> Ibidem, s. 94
- <sup>44</sup> P. Raźniak, P. Raźniak, *Równościowa analiza treści „Tajemniczego ogrodu”...*
- <sup>45</sup> Ibidem
- <sup>46</sup> L. M. Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*, Białystok 1991, s. 56, 209-210
- <sup>47</sup> M. Graban-Pomirska, *Mała dziewczynka we współczesnej baśni literackiej*, w *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, red. I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz, Poznań 2003, s. 106
- <sup>48</sup> L.M. Montgomery op. cit. s. 258
- <sup>49</sup> W. Moony, *Dziewczynka z szóstego księżycy*, Wrocław 2004, s. 5, 12, 65, 10
- <sup>50</sup> m.in. recenzja portalu Granice.pl <http://www.granice.pl/recenzja,dziewczynka-z-szostego-ksiezycy,2578> (dostęp. 20.07.2014)
- <sup>51</sup> A. Walicka, M. Zawila-Piłat, *Równościowa analiza treści „Balladyny” J. Słowackiego*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>52</sup> J. Słowacki, *Balladyna*, Kraków, 2013, s. 32.
- <sup>53</sup> A. Chatzigiannidi, *Tożsamość i płeć kulturowa. O kobiecej postaci literackiej w greckiej oraz polskiej literaturze romantycznej*, Poznań 2010, s. 96, 126
- <sup>54</sup> E. Żukowska, *Obrona Balladyny*, Blog literacki Elżbiety Żukowskiej <http://tekstologia.wordpress.com/2012/05/31/obrona-balladyny/>, dostęp 25.07.2014
- <sup>55</sup> J. Słowacki, op. cit., s. 36
- <sup>56</sup> E. Żukowska, op. cit.
- <sup>57</sup> A. Chatzigiannidi, op. cit., s.126.
- <sup>58</sup> A. Walicka, M. Zawila-Piłat, *Równościowa analiza treści „Balladyny”...*
- <sup>59</sup> Wśród lektur szkolnych odnaleźć można znacznie więcej toposów (np. kopciuszek, piękna i bestia), przywołujemy jedynie te postaci, których konstrukcja odnosi się wprost do wzorca topicznego.
- <sup>60</sup> K. Jaworska, *Równościowa analiza treści „Lwa, Czarownicy i starej szafy” C. S. Lewisa* wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia: <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>61</sup> Ibidem s. 23
- <sup>62</sup> G. Lasoń-Kochańska, op. cit., s. 175
- <sup>63</sup> Ibidem s.176
- <sup>64</sup> K. Jaworska, *Równościowa analiza treści „Lwa, Czarownicy i starej szafy”...*
- <sup>65</sup> G. Lasoń-Kochańska, s. 59
- <sup>66</sup> A. Walicka, M. Zawila-Piłat, *Równościowa analiza treści „Pinokia”...*
- <sup>67</sup> Ibidem
- <sup>68</sup> G. Lasoń-Kochańska, op. cit. s. 21
- <sup>69</sup> J. Olech op. cit. cz. 3 s. 10
- <sup>70</sup> M. Twain op. cit. s. 45-46
- <sup>71</sup> A. Minkowski op. cit. s. 62, 82, 105, 126, , 195, 197
- <sup>72</sup> G. Lasoń-Kochańska op. cit. 49
- <sup>73</sup> H. Sienkiewicz, *Quo vadis*, Warszawa 1991, s. 30/50, 83, 66
- <sup>74</sup> R. Calasso, *Zaślubiny Kadmosa z Harmonią*, Warszawa 1995, s. 23
- <sup>75</sup> F. Molnar op. cit. s. 130, 136
- <sup>76</sup> E. Niziurski op. cit. s.97-102
- <sup>77</sup> K. Nadana-Sokołowska *Równościowa analiza treści wybranych fraszek i Trenów J. Kochanowskiego*, <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>
- <sup>78</sup> J. Domańska op. cit. s. 3
- <sup>79</sup> J. Olech, op. cit. s. cz.1 s. 3, cz.3 s. 22, cz. 1 s. 19
- <sup>80</sup> Ibidem cz. 5 s. 2, cz. 1 s. 6, cz. 1 s. 14, cz. 2 s. 30-31, cz.2 s. 2, cz 1. s. 19, cz. 2 s. 29
- <sup>81</sup> G. Lasoń-Kochańska op. cit. s. 74.
- <sup>82</sup> Burnett Frances Hodgson, *Tajemniczy ogród* [PDF], s. 7
- <sup>83</sup> P. Raźniak *Równościowa analiza treści „Tajemniczego ogrodu”*
- <sup>84</sup> A. Walicka M. Zawila-Piłat *Równościowa analiza treści „Pinokia”...*
- <sup>85</sup> C. Collodi op. cit. s. 8, 9, 26, 27, 91
- <sup>86</sup> S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki. Kobięcy dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 1999, s.
- <sup>87</sup> A. Szklarski op. cit. s. 16
- <sup>88</sup> B. Wachowicz, *Pięknie umierać i pięknie żyć*– wstęp do: A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, Warszawa 1999, s.16, 60
- <sup>89</sup> B. Jędruszek, *Równościowa analiza treści Kamieni na szaniec*, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>



W ramach projektu „Równia literacka” został przeprowadzony konkurs dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów „Mój/Moja ulubiony/a bohater/ka literacki/a”. W konkursie wzięło udział 60 dzieci w wieku od 10 do 16 lat, w tym 54 dziewczęta i 6 chłopców.

Celem przeprowadzenia konkursu było oddanie głosu młodzieży i zaangażowanie jej w projekt, dodatkowo zyskaliśmy żywy materiał (w postaci esejów wskazujących ulubionych bohaterów/ulubione bohaterki) do jakościowej analizy tekstu.

W konkursie wzięły udział 54 dziewczynki (90%)\*<sup>1</sup> i zaledwie 6 chłopców (10%)\*<sup>2</sup>. Powyższa statystyka pokrywa się z badaniami czytelnictwa, które w swojej pracy przywołuje Małgorzata Siupik. Autorka, cytując Danutę Świerczyńską-Jelonek, pisze: „z badań z roku 1996/1997 wynika, że wśród uczniów deklarujących, że lubią czytać 90% to dziewczynki”<sup>2</sup>. „Badania z roku 2003 i 2004 również potwierdzają większą aktywność czytelnictw dziewcząt”<sup>3</sup>. Przewagę ilościową uczennic potwierdza również fakt, że metoda konkursu literackiego uważana jest za tradycyjnie przypisaną dziewczętom.<sup>4</sup>

Postępując się analizą ilościową jako metodą badawczą, można wskazać również zależność wyboru płci ulubionego/j bohatera/ki od płci osób biorących udział w konkursie. Tym samym 29 dziewcząt (54%)\*<sup>5</sup> jako swoich ulubionych bohaterów literackich wskazała postaci męskie, zarówno rówieśników jak i dorosłych mężczyzn. 25 uczennic (46%)\*<sup>6</sup> wskazało postaci kobiece, z czego 23 bohaterki w wieku zbliżonym do autorek i tylko 2 kobiety dorosłe. Uczniowie – chłopcy wskazali wyłącznie męskich bohaterów (100%)\*<sup>7</sup>, zarówno rówieśników jak i dorosłych mężczyzn

Poniższe kategorie powstały wyłącznie w oparciu o:

- stworzoną przez autorki/ów prac konkursowych, subiektywną charakterystykę wybranego/j bohatera/bohaterki;
- sposób argumentowania wyboru.

## BAŚNIOWE KRÓLEWNY

Tylko dwie autorki, na swoje ulubione bohaterki wybrały rówieśnice, w pełni mieszczące się w tradycyjnym modelu kobiecości. Należą do nich Karolina Winiarek z *Drugiej Szansy* oraz Bella Swan, bohaterka sagi *Zmierzch*.

Historia Karoliny przedstawiona przez eseistkę może być uznana za wariację na temat *Śpiącej Królowny* lub *Królowny Śnieżki*. Bohaterka zapada w śpiączkę wpisując się w archetypowy model. Ze snu, otumanienia, niebytu budzi ją miłość. „Zrozumiałam jak ważna jest miłość w życiu drugiego człowieka. Więź z drugą osobą może być tak silna, że pomoże wyrwać się z otumanienia, głębokiego snu.”<sup>6</sup> Bohaterka ilustruje skrajny schemat, w który spycha kobietę patriarchalne społeczeństwo: bierność posunięta do granic chorobowego „ubezwłasnowolnienia”. Eseistka podziwia zatracenie siebie, wręcz zniknięcie na rzecz innych i ich potrzeb. „Chcę nauczyć się dziękować Bogu, że nadal żyję, że mam rodzinę i prawdziwych przyjaciół, którym na mnie zależy (...) nie chcę stać się człowiekiem, który uważa, że wszystko mu się należy, że wszystko może, nawet kosztem innych. Nie chcę aby mój egoizm rozrósł się na taką skalę, że moje „ja” będzie ważniejsze od uczuć. (...) Dlaczego nie chcę iść na łatwiznę? Ponieważ jestem przekonana, że w ten sposób dla nikogo bym się nie liczyła. Nie mogłabym otrzymać wsparcia, którego tak bardzo każdy potrzebuje. Zraniłabym tych na których najbardziej mi zależy. Straciłabym duszę, serce i ludzi, dzięki którym nie upadam. (...) Nie miałabym nic.”<sup>7</sup> Motyw poświęcenia wszystkiego pojawia się również w eseju drugiej uczennicy. Wskazała ona Bellę Swan jako swoją ulubioną bohaterkę literacką. Bella jest bierna, bezrefleksyjnie podąża za tym co przyniesie jej los. Gdy zakochuje się w wampirze Edwardzie, rozważa poświęcenie dla niego swojego człowieczeństwa. W krótkim czasie wychodzi za mąż, zachodzi w ciążę i przy porodzie umiera – zapada w wieczny sen, z którego znów budzi ją mężczyzna, archetypowy książę z bajki, ofiarując jej życie wieczne. Pojawia się tu niemalże odwzorowana scena baśniowego, archetypowego pocałunku, z tą różnicą, że Edward gryzie Bellę. Autorka podsumowuje scenę słowami: „Po pewnym czasie dziewczyna budzi się i wszyscy razem tworzą piękną rodzinę.”<sup>8</sup>

Powyższe eseje pokazują, że motywy archetypiczne, wskazujące na tradycyjne wzorce i role płciowe, są wciąż żywe. Nadal silny jest schemat biernej księżniczki, którą uratować może tylko mężczyzna, baśniowy książę.

## KOBIETY NIE SĄ DO PODZIWIANIA, CZYLI „PRZEZ PIEKŁO W IMIĘ MIŁOŚCI”

Na sześćdziesiąt esejów nadesłanych w konkursie literackim, tylko w dwóch pracach autorki<sup>9</sup> wskazały jako ulubione bohaterki - dorosłe kobiety. Na pierwszy rzut oka statystyka ta wydaje się porażająca, przestaje jednak szokować, gdy uświadomimy sobie, że w lekturach szkolnych pojawia się tylko jedna dorosła, główna, a zarazem tytułowa bohaterka – Balladyna. Brak równej reprezentacji kobiet i mężczyzn w kanonie lektur szkolnych pokazuje wykrzywiony obraz świata, w którym kobiety niemalże nie istnieją. Taki sposób kreowania rzeczywistości powoduje, że dziewczynki, w przeciwieństwie do chłopców, nie odnajdują wzorów wśród dorosłych kobiet. Dlaczego w promowanej przez system edukacyjny literaturze kobiety zostały pominięte? Trudno szukać racjonalnego wyjaśnienia, natomiast przekaz niejawni wyraźnie mówi, że kobiet nie ma, bo są nieciekawe, nie robią nic, o czym warto byłoby pisać lub czytać. Zaszyte w swoim 'naturalnym', domowym środowisku cicho gotują, sprzątają i wypatrują romantycznej miłości. Za co więc je podziwiać?

Analiza dwóch prac, które wskazują dorosłe kobiety jako ulubione bohaterki autorek, jedynie potwierdza powyższą tezę. Jedna z uczennic przywołuje postać tytułowej bohaterki *Mistrza i Małgorzaty*. Choć Małgorzata, po poznaniu Mistrza, staje się bohaterką aktywną i nie poddaje się losowi, to tym, co pcha ją do działania, jest chęć wyrzeczenia się dla osoby, którą kocha. „Świadomość poświęcenia dla realnej osoby pozwala przetrwać ten ból”<sup>10</sup>. „Jest gotowa poświęcić wszystko, ponieważ gdy nie ma przy niej mistrza, nie boi się już nic stracić”<sup>11</sup>. Autorka podziwia Małgorzatę za przyjęcie tradycyjnej roli kobiety, gotowej na poświęcenie wszystkiego dla ukochanego mężczyzny, dla miłości, która jest najwyższą wartością i nadaje sens życiu. Uczennica przywołuje, jakże często pojawiający się w kulturze, model kobiecego poświęcenia, tożsamego z miłością i odwagą. Ratowanie mężczyzny jest przecież kobiecym posłannictwem<sup>12</sup>.

W tym kontekście, wymowny jest tytuł, jaki autorka nadała swojej pracy: „Przez piekło w imię miłości”, schemat tak często odtwarzany przez kobiety w dorosłym, realnym życiu. Drugą, ulubioną, dorosłą, kobiecą postacią literacką jest Lady Makbet. Autorka podziwia bohaterkę szekspirowskiego dramatu za zmianę „jaką przechodzi (...). Z potulnej, kochającej żony, w kobietę bezwzględną, przebiegłą”<sup>13</sup>. Podkreśla, że „kobieta wcale nie musi być 'kurą domową' czy 'płcią słabszą', wręcz przeciwnie!”<sup>14</sup>, zaznacza, że Lady Makbet stała się kobietą nieobliczalną, despotyczną, nieprzewidywalną, że posiadała umiejętność perswazji, opanowanie i zimną krew. Była przebiegłą, inteligentna i pewna siebie. Z drugiej strony wraca motyw miłości pchającej do działania: „zakochana jest w stanie dokonać rzeczy niemożliwych, dojść 'po trupach' do celu”<sup>15</sup>. Ostatecznie Autorka podsumowuje: „Lady Makbet była przede wszystkim kochającą żoną, która w konsekwencji popełniła samobójstwo. Zginęła jako samotna i nieszczęśliwa, wzbudzając mój żal i współczucie. (...) zasługuje na szczególną uwagę czytelnika, ponieważ z opanowanej, silnej, zdecydowanej kobiety, staje się chorą psychicznie, zagubioną, odrąconą i nieszczęśliwą żoną”<sup>16</sup>. Symptomatyczny jest brak spójności w przedstawieniu tej postaci. Kobieta silna, realizująca swój pomysł na życie, dążąca do objęcia władzy, utożsamiana jest ze złem i musi zostać ukarana, doświadczyć porażki.

## PRZYGODA W ZAGRODZIE CZYLI ODWAGA POŚWIĘCANIA SIĘ

W niniejszej kategorii znajdują się bohaterki, rówieśnice autorek, które z jednej strony cenione są za wszystkie elementy tradycyjnej kobiecej roli, z drugiej zaś są aktywne i doświadczają przygód. Aktywność nie jest ceniona najbardziej, aczkolwiek wydaje się być na tyle kluczowa, że determinuje wybór właśnie tych postaci. W obrębie tego zbioru można wyodrębnić trzy rodzaje bohaterek:

- bohaterki „naturalnie” i od zawsze posiadające cechy tradycyjnie przypisywane kobietom,
- bohaterki, które w procesie dorastania stają się stereotypowo kobiece,
- bohaterki których największą cnotą jest tradycyjne poświęcenie, mimo że ich pozostałe cechy znacząco wykraczają poza stereotyp.

Do bohaterek „naturalnie” posiadających zestaw tradycyjnych, kobiecych cech należą Łucja Pavensie z *Opowieści z Narnii* oraz *Pollyanna*, tytułowa bohaterka książki Eleanor H. Porter. „Godnym szacunku i podziwu jest fakt, że [Pollyanna] dobrze się uczyła i pomagała innym w odrabianiu lekcji”<sup>17</sup>. Obie dziewczynki cenione są za wrażliwość, posłuszeństwo, ciepło, cierpliwość, troskliwość, niewinność, wdzięczność, przyjacielskość, współczucie, pomocność, czynność. A także za cechy wykraczające poza stereotyp, związane z aktywnością i przeżywaniem przygody, takie jak dzielność, ciekawość, odwaga czy niezłomność. Dziewczynki mogą przeżywać przygody ale jednocześnie muszą zachować swoją „dziewczęcość”. Doskonale opisuje to cytat: „Prezent подарowany dziewczynce [Łucji] przez Świętego Mikołaja, był wyrazem uznania dla jej pragnienia niesienia pomocy innym. Jako osoba o wspaniałym, dobrym i współczującym sercu, otrzymała eliksir z Ognistych Kwiatów, który mógł uleczyć każdą ranę. Dzięki niemu mogła przywrócić do zdrowia wielu rannych w bitwie. (...)”<sup>18</sup> Autorka eseju o Łucji trafnie podsumowuje ten typ postaci: „czyż da się nie lubić tak wspaniałej, a skromnej bohaterki?”<sup>19</sup>

Trzy bohaterki – przypisane do drugiego typu przechodzą dziewczęcą drogę prób stając się „prawdziwymi kobietami”. Przeżywają przygody, które wyraźnie prowadzą je do dojrzałości rozumianej jako tradycyjna kobiecość. Autorki dają im prawo do buntu, niepohamowanej radości, złości czy odrzucania podstawowych wartości, wyłącznie do momentu osiągnięcia dojrzałości, który odznacza się na nich wyraźnym piętnem.<sup>20</sup> Przechodzą metamorfozę, w domyśle stają się lepsze – zaczynają reprezentować cechy stereotypowo przypisywane kobietom. Za pomyślnie przepoczwarczenie się otrzymują nagrodę w postaci społecznej akceptacji. Do tego typu bohaterek możemy zaliczyć:

- Mary Lennox, - bohaterkę *Tajemniczego ogrodu*, która w „rodzinnym domu uchodziła za niezdolną i niesympatyczną dziewczynkę, lecz z czasem zmieniła się w wesołą i pracowitą kobietę.(...) Wcześniej zachowywała się egoistycznie z powodu iż nigdy wcześniej nie zaznała miłości od drugiej osoby, kiedy ją znalazła, zmieniła się w pogodną dziewczynkę”<sup>21</sup>.
- Allie Sheridan – „czołową” postać serii *Wybrani* autorstwa C. J. Daugherty. Bohaterka początkowo jest niegrzeczną, wulgarną buntowniczką, która niczego

się nie boi, nie obchodzi ją nauka, przejawia niestereotypowe zachowania, jednak poddana rygorowi prywatnej, elitarnej szkoły „z aroganckiej dziewczyny staje się wrażliwą, miłą i wyrafinowaną nastolatką”<sup>22</sup> Mimo że autorka podziwia w Allie takie cechy jak: rozważa, konsekwencja, zdecydowanie, upór, posiadanie własnego zdania, odwagę, wnikliwość i umysł analityczny, to podkreśla, że „bohaterka wzbudziła moją sympatię zwłaszcza wtedy, gdy staje się wrażliwa i romantyczna”<sup>23</sup>.

- Ania Shirley - główna bohaterka powieści *Ania z Zielonego Wzgórza*. Autorka podziwia to, że „Ania z każdym rokiem stawała się coraz bardziej rozważna i odpowiedzialna”<sup>24</sup>. Tym, co eseistka podziwia w Ani najbardziej, jest fakt, że „mimo ogromnej chęci wyjechania na czteroletnie studia do Redmond, Ania została ze swoją chorą opiekunką – Marylą. (...) Odłożyła swoje marzenia i poświęciła się najbliższej osobie”<sup>25</sup>

Autorki skategoryzowanych poniżej esejów wyraźnie zauważają transgresję emancypacyjną wybranych przez siebie bohaterek, lecz nie za to je cenią. Tym, za co poważane są postaci, jest praktycznie jedyny element, który łączy je z tradycyjnym wzorcem płciowym, czyli poświęcenie się w imię miłości. W przypadku Katniss Everdeen, decyzja o poniesieniu ofiary dla młodszej siostry w samej powieści jest jedynie zaczątkiem historii, jednak u autorek esejów wysuwa się na pierwszy plan. „Katniss mogła zginąć, mimo to ofiarowała się swojej siostrze”<sup>26</sup>, „(...) decyduje się dobrowolnie zastąpić swoją młodszą siostrę. Tutaj pierwszy raz spotykamy się z ogromną odwagą Katniss oraz doświadczamy jej głęboko skrytej przed światem miłości.”<sup>27</sup> Podobną motywację odnajdujemy u kolejnej autorki, której ulubioną bohaterką literacką jest Antygona. Tym, za co uczennica podziwia wybraną postać, jest odwaga poświęcenia się: „miała świadomość, że czeka ją śmierć, jednak miłość do brata i okazanie mu po śmiertelnej czci, były dla niej najważniejsze”<sup>28</sup>. Grażyna Lasoń-Kochańska pisząc o próbach, które przechodzą bohaterki baśni, zaznacza, że „posłuszeństwo i troska o innych, a nie o siebie, to wymagania stawiane młodej kobiecie jako priorytetowe. Powracają one w licznych opowieściach”<sup>29</sup> Autorki podziwiają niestereotypowe bohaterki za stereotypowo przypisywane kobietom poświęcenie tym samym utrzymują w mocy społeczny nakaz ofiarności.

## „W KOŃCU DZIEWCZYŃKI TO NIE TYLKO KSIĘŻNICZKI”<sup>30</sup>

Czternaście autorek na swoje ulubione bohaterki literackie wybrało postaci kobiece, rówieśnicze, wyraźnie przekraczające stereotyp kobiecości. Większość z nich, to bohaterki z literatury młodzieżowej, niewidniejącej w lekturach szkolnych. Należy uznać więc, że autorki dotarły do tych wzorców w procesie czytania spontanicznego, dobrowolnego,<sup>31</sup> wynikającego ze swobodnego doboru literatury. Prowadzi to do smutnej refleksji, że współczesna szkoła stoi na straży tradycyjnych wzorców płciowych, a odnalezienie alternatywy wymaga wysiłku czytelniczego młodych kobiet.

Po raz kolejny zwraca uwagę to jak odczytywane są poszczególne bohaterki. I tak, Katniss Everdeen, Ania Shirley czy Łucja Pavensie w poprzedniej kategorii charakteryzowane przez stereotypowość tu doceniane są za swoją transgresję. Dla tej grupy czytelniczek nieistotne okazały się elementy pasujące do tradycyjnego wzorca. Uczennice, tak jak ich ulubione bohaterki, chcą przeżywać przygody dla chęci ich przeżycia, zaspokojenia ciekawości, doświadczenia czegoś nowego, wspaniałego. Jeśli bohaterki zmieniają się, tak jak np. Wagabunda, to zmiana nie prowadzi w kierunku patriarchalnego wzorca kobiecości, lecz ku wyzwoleniu się z niego. „Nauczyła się kochać, podejmować decyzje, być odpowiedzialną. Z zagubionej i niepewnej zmieniła się w silną, pewną siebie osobę.”<sup>32</sup> Autorki często same są zadziwione tą niezwykłą odmianną roli. „Wanda zaskoczyła mnie tym, że nauczyła się stawiać na swoim i wyrażać własne zdanie.”<sup>33</sup> Argumentując swoje wybory młode czytelniczki piszą:

- „Nauczyłam się od niej [Alyss Mainwaring] niezależności oraz tego, że kobiety na świecie mają też dużo do powiedzenia i że mogą mieć kluczowe znaczenie w niektórych sytuacjach”<sup>34</sup>;
- „Przeżyła wiele przygód. [Ania Shirley] Mimo tylu niepowodzeń pozostała osobą pogodną, pełną radości i wiary w drugiego człowieka”<sup>35</sup>;
- „Była mężną i odważną dziewczyną [Łucja Pavensie] (...). Według mnie cechowała ją również wytrwałość w dążeniu do celu i lojalność.”<sup>36</sup>;
- „Pokazała jak bardzo jest silna i niezależna [Katniss Everdeen]. To mi zaimponowało (...). Chciałabym wy-

kazać taką siłę charakteru, jak ona w swoim dorosłym życiu (...) nigdy nie chciałabym być pionkiem w czyjejś grze”<sup>37</sup>;

- „W Hermionie zawsze podziwiałam inteligencję oraz odwagę”<sup>38</sup>.

Powyższa argumentacja wskazuje na świadome wybory czytelniczek. Wyraźna jest niezgoda na utrzymywanie dominującego w literaturze wzorca dziewczynki uległej, podporządkowanej, biernej, dla której jedyną szansą na przeżywanie przygody jest towarzyszenie chłopcom. Autorki doceniają bohaterki za przekraczanie stereotypowej kobiecości: łączenie cech tradycyjnie przypisywanych kobietom z tradycyjnie przypisywanymi mężczyznom i traktowanie ich jako uniwersalnych. Potwierdza to pojawiająca się w kilku innych esejach postać Belli Swan jako antywzorca. Podkreślana wówczas jest jej bierność, bezrefleksyjne podążanie za ukochanym, nieporadność: „Dziewczyna kompletnie pozbawiona swojego zdania (...) Była skłonna kłamać, odsuwać się od ojca i przyjaciół, uciekać z domu i narażać swoje życie tylko po to, żeby być blisko niego (...) Nieporadność i brak asertywności z jej strony jest czymś okropnym.”<sup>39</sup>

Podsumowując, jak napisała jedna z eseistek, której wybór padł na Pippi Langstrumpf: „W końcu dziewczynki to nie tylko księżniczki. To LUDZIE! Ludzie są różni, ponieważ gdyby tacy nie byli, na świecie byłoby nudno. Każdy ma prawo do wykonywania tych samych czynności – kobiety i mężczyźni. Nikt nie jest lepszy i nikt nie jest gorszy.”<sup>40</sup>

## AHOJ, MĘSKA PRZYGODO!

Wybór 16 eseistek padł na męskich bohaterów przeżywających przygody. „Powieść przygodowa i podróżniczo-przygodowa to podgatunek, którego głównym bohaterem jest niemal zawsze chłopiec (...) Już w samej Bachtinowskiej kategorii przygody jako zdarzenia nieprzewidywalnego, uzależniającego dzieje protagonisty od jego stosunku do licznych przeszkód i zagrożeń, kryje się potencjalne wykluczenie postaci dziewczęcych (...) Ani robinsonada, ani nieustanna podróż czy ‘droga prób’ nie korespondowały z tradycyjnym wizerunkiem kobiety.”<sup>41</sup> W tej kategorii pojawiają się zarówno dorośli



mężczyźni jak i rówieśnicy eseistek: Harry Potter, Tomek Sawyer, Tomek Wilmowski, Holden Caulfield, Phileas Fogg czy Sherlock Holmes. Dziewczynki podziwiają męskich bohaterów za doświadczanie przygód, wólczęgę, rozkoszują się napięciem. Wymieniają mnóstwo cech, za które cenią bohaterów: odwagę, dzielność, inteligencję, spryt, siłę, tajemniczość, racjonalizm, ciekawość świata, wytrwałość, wytrzymałość, samotność, która towarzyszy przeżywaniu przygód, upór w dążeniu do celu, zimną krew, czy odporność na ból i emocje. Mimo to, autorki rzadko kiedy chciałyby być takie jak oni. Opisują bohaterów po prostu jako ciekawe postaci, warte poznania, nie identyfikują się z nimi. „Mimo że był wielkim bohaterem nie chciała być na jego miejscu. Miał tyle zmartwień i kłopotów ja bym tyle nie dała rade wytrzymać (...)”<sup>42</sup> [pisownia zgodna z oryginałem], „Gdybym była na jego miejscu, dawno bym się poddała. Myślę, że nie dałabym rady sprawować władzy nad społeczeństwem, które nie posiadało żadnej nadziei, nie wytrzymałabym we własnej skórze”<sup>43</sup> [pisownia zgodna z oryginałem]. Kilka autorek wspomina o chęci poznania danego bohatera lub kogoś o podobnych cechach, historii lub potencjale. „Chciałabym poznać kogoś takiego jak Tomek, z pewnością spędziłabym z nim ciekawie czas i przeżyła jakąś niezwykłą przygodę”<sup>44</sup> Zaledwie cztery eseistki wyraźnie zaznaczyły, że chciałyby znaleźć się na miejscu wybranych przez siebie bohaterów: „Chciałabym nim być, gdyż pragnę odwiedzić kraje, w których był pan Fogg i przeżywać z nim takie wspaniałe przygody”<sup>45</sup> „Mimo wielu wad, Halt [Halt O’Carrick, *Zwiadowcy*] jest moim autorytetem, choć jest mężczyzną. Bardzo bym chciała znaleźć się na jego miejscu (...)”<sup>46</sup> „myślę, że chciałabym być jak mój ulubiony bohater literacki – Sherlock Holmes, ponieważ jego życie jest pełne przygód i adrenaliny”<sup>47</sup> „najważniejsze, co dzięki niemu [Harry Potter] zrozumiałam – trzeba walczyć o swoje marzenia. Wiem, że muszę zrobić wszystko, by je spełnić a przeszkody nie będą mnie zniechęcać, tylko motywować do walki”<sup>48</sup>

Z nadesłanych esejów wynika, że poza typowymi chłopięcymi doświadczeniami, fascynującą męską przygodą może być nawet umieranie. Trzy z nadesłanych prac opisują Oskara, głównego bohatera powieści *Oskar i Pani Róża*. Autorki podziwiają chłopca za jego dzielność, za to, że „dzięki swej inteligencji i otwartości zdołał pojąć, że jego odejście niczego nie kończy (...) szybko oswoił się ze swym losem, ale nie było to bynajmniej zupełne podda-

nie się z jego strony, raczej świadome przygotowanie się na śmierć, przeżycie jak najwięcej w kilka tygodni, swoista kondensacja życia, która miała prowadzić do poznania jego prawdziwego smaku.”<sup>49</sup> Nawet tak nietypowa sytuacja stwarza szanse na rozwój, na zaspokojenie ciekawości, na przeżywanie przygody.

Czy wybierając jako ulubionego bohatera chłopca, autorki powielają stereotyp, że tylko męski świat jest ciekawy i fascynujący? Że ma dużo wyższą wartość niż świat kobiet?

### MĘSKI BÓG. MĘSKI HONOR. MĘSKA OJCZYŻNA.

Aż cztery autorki jako ulubionych opisały bohaterów książki *Kamienie na szaniec*. W pewnym sensie mieszczą się oni w kategorii bohaterów przeżywających przygody gdyż, jak pisze Maria Janion, „Wojna i związana z nią konieczność walki została ukazana jako ekscytująca i w jakimś sensie inicjacyjna męska przygoda, ‘Wielka Gra’ czy też rodzaj zawodów sportowych – jeszcze jedno pole męskiej rywalizacji. Tyle, że ekstremalnej”<sup>50</sup> Ponownie pojawia się motyw ponoszenia ofiary. Tym razem autorki wybierają bohaterów męskich, a mężczyźni poświęcają się dla sprawy.<sup>51</sup>

Eseistki podziwiają bohaterów *Kamieni na szaniec*, za dzielność, (...) rozumianą jednak nie jako jednorazowy bohater-ski czyn, tylko jako długotrwałą pracę nad charakterem”<sup>52</sup>, cenią za wypełnianie mitu męskiego bohaterstwa: „stanał na wysokości zadania i poświęcił wszystko co miał dla ratowania ojczyzny. Zginął nie tylko za Polskę, ale także za nas wszystkich abyśmy w końcu po tylu latach walki i tylu też mogli być wolnymi, szczęśliwymi ludźmi”<sup>53</sup> Przy opisach bohaterów *Kamieni na szaniec* przeważają obrazy męskości militarnej, wyraźnie różnicującej role płciowe kobiece i męskie. To mężczyzna pełni na wojnie rolę pierwszoplanową i to on kojarzony jest z najwyższymi wartościami takimi jak Bóg, Honor i Ojczyzna.

### MISTRZOWIE ŻYCIA

Kolejną kategorią, wyróżnioną w nadesłanych pracach, stanowią męscy bohaterowie, których można nazwać nauczycielami czy też mistrzami życia. Należą do nich

Mały Książę, Ebenezer Scrooge, John Keating, nauczyciel z książki *Stowarzyszenie umarłych poetów* oraz Piotr Pavensie – najstarszy z czwórki rodzeństwa, bohater *Opowieści z Narnii*. Każdy z nich reprezentuje inne wartości, wspólnie tworzą jednak obraz postaci godnych naśladowania.

Mały Książę uczy hierarchii wartości: „najważniejsze jest to, co niewidoczne dla oczu”<sup>54</sup>, „stajesz się odpowiedzialny za to, co oswoiłeś”<sup>55</sup>, miłości: „a on oswoił – pokochał Różę, przez co uczynił ją wyjątkową”<sup>56</sup> cierpliwości, umiejętnego słuchania, romantycznej wizji świata. Piotr Pavensie jest dzielny i odważny „pokonał wilka (...), podjął walkę z okrutną Królową Narnii”<sup>57</sup>; „Śmiało uznać go można za ideał, do którego powinniśmy dążyć: bohaterski, waleczny, odważny, po prostu rycerz na białym koniu. Ktoś taki na tronie! Chciałabym, aby właśnie taka osoba decydowała o losach mojego kraju”<sup>58</sup> John Keating jest niepokorny, wyłamuje się ze skostniałego systemu i ciągnie za sobą młodych ludzi, jest indywidualistą, buntownikiem, ma moc przekonywania i zjednywania sobie młodzieży „Imponuje mi wpływ, jaki wywierał na chłopców. Pokazał im, że mają prawo do marzeń, rządzenia własnym życiem, dzięki niemu dostrzegli piękno życia i poezji”<sup>59</sup>. Ebenezer Scrooge natomiast skłania do refleksji nad własnym życiem, a jego przemiana wyraźnie pokazuje co jest dobre a co złe „zmienił się w dobrego człowieka. Stał się lekki, szczęśliwy, wesoły, radosny, szalony, a jego dusza wypełniona była pogodą i miłością”<sup>60</sup>. Połączenie cech, za które autorki podziwiają wyżej opisane postaci, tworzy niemalże wzorzec człowieka idealnego. Znaczące jest to, że au-

torkami prac wyraźnie wskazujących autorytety moralne i jednocześnie męskie wzorce są wyłącznie dziewczęta.

## CHŁOPIEC W ŚWIECIE JAK RYBA W WODZIE

W ramach konkursu prace nadesłało także sześciu chłopców. Postaci, podziwane przez chłopców to: dwukrotnie wymieniany Geralt z Rivii, Robinson Crusoe, Ezio Auditore da Firenze, Holden Caulfield oraz Pinokio. Bohaterowie tworzą odrębną kategorię, ponieważ autorzy podziwiają w nich przerysowane męskie cechy na przykład skłonność do przemocy i agresji. „Tym co najbardziej podoba mi się w jego postaci, jest chęć zemsty (...) musi przewyciężyć część siebie, pragnącą zadać winnym nie lada ból”<sup>61</sup> „Zachował zimną krew i gdy przyplłynęli tubylcy zaatakował ich”<sup>62</sup> „Bohater umiał przetrwać bez niczego i przeżyć najgorsze chwile, dał sobie radę ze wszystkimi przeciwnościami”<sup>63</sup> W pracach chłopców nie pojawia się relacyjność, a jedyny wątek miłosny funkcjonuje w kategoriach przygody. „Zakochał się w czarodziejce zwanej Yennefer (...) Przez niemal całe siedem tomów Geralt albo cieszy się chwilami spędzonymi z nią, albo jej szuka, gdyż jest ona niewolona przez obce siły, albo gdzieś zaginęła, lub sama się chowa”<sup>64</sup> Przygody, które przeżywają bohaterowie chłopięcych wyborów są odrealnione, niemalże niemożliwe do odtworzenia w normalnym życiu. Autorzy uważają, że prawdziwi bohaterowie stworzeni są do zabijania potworów i osławiania Innych. ■

<sup>1</sup> \*\* w stosunku do 100% – oznaczających wszystkie/ch uczestniczki/ków

<sup>2</sup> M. Siupik, *op. cit.*, s. 6, [cyt. za:] D. Świerczyńska-Jelonek, *Modele czytelnicze dzieci i młodzieży*, „Poradnik Bibliotekarza” 2002, nr 4, s. 3

<sup>3</sup> M. Siupik, *op. cit.*, s. 6, [cyt. za:] T. Skonieczna, *Co czytają gimnazjaliści?*, „Poradnik Bibliotekarza” 2006, nr 6

<sup>4</sup> M. Siupik, *op. cit.*, s. 7, [cyt. za:] D. Świerczyńska-Jelonek, *Modele czytelnicze dzieci i młodzieży*, „Poradnik Bibliotekarza” 2002, nr 4, s. 4

<sup>5</sup> \*\*\* stosunek ilościowy do wszystkich uczestników danej płci. Np. 29 dziewcząt stanowi 54% z 54 uczestniczek konkursu.

<sup>6</sup> A. Jaśkowska, esej konkursowy

<sup>7</sup> A. Jaśkowska, *op. cit.*,

<sup>8</sup> K. Malesza, esej konkursowy

<sup>9</sup> Autorzy – chłopcy w 100% wskazali postaci męskie

<sup>10</sup> I. Skrzypczak, esej konkursowy

<sup>11</sup> Ibidem

<sup>12</sup> G. Lasoń-Kochańska, *op. cit.*, s. 22

<sup>13</sup> L. *Makbet*, esej konkursowy

<sup>14</sup> Ibidem

# ESEJE

- <sup>15</sup> Ibidem
- <sup>16</sup> Ibidem
- <sup>17</sup> J. Kornaszewska, esej konkursowy
- <sup>18</sup> D. Banasik, esej konkursowy
- <sup>19</sup> Ibidem
- <sup>20</sup> Zob. „Like a girl” – kampania Always; <http://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>; Z badań Always wynika, że niemal połowa dziewczynek traci pewność siebie tuż po tym, jak dostaje pierwszą miesiączkę. Wpływ na to mają m.in. komunikaty, które „wysyłają do nich media, ale także najbliżsi”
- <sup>21</sup> A. Pietryka, esej konkursowy
- <sup>22</sup> O. Foryś, esej konkursowy
- <sup>23</sup> Ibidem
- <sup>24</sup> A. Zarzecka, esej konkursowy
- <sup>25</sup> Ibidem
- <sup>26</sup> E. Hołowiak, esej konkursowy
- <sup>27</sup> J. Zabielska, esej konkursowy
- <sup>28</sup> N. Rosińska, esej konkursowy
- <sup>29</sup> G. Lasoń-Kochańska, *op. cit.*, s. 36
- <sup>30</sup> Z. Osiejewska, esej konkursowy
- <sup>31</sup> M. Siupik, *op. cit.*, s. 6
- <sup>32</sup> O. Lewandowska, esej konkursowy
- <sup>33</sup> Ibidem
- <sup>34</sup> W. Stachura, esej konkursowy
- <sup>35</sup> W. Wójcik, esej konkursowy
- <sup>36</sup> J. Dąbrowska, esej konkursowy
- <sup>37</sup> D. Zawiska, esej konkursowy
- <sup>38</sup> J. Czyżak, esej konkursowy
- <sup>39</sup> Z. Przyborek, esej konkursowy
- <sup>40</sup> Z. Osiejewska, esej konkursowy
- <sup>41</sup> G. Lasoń Kochańska, *op. cit.*, s. 122
- <sup>42</sup> M. Ćwiek, esej konkursowy
- <sup>43</sup> A. Turska, esej konkursowy
- <sup>44</sup> W. Lis, esej konkursowy
- <sup>45</sup> K. Koza, esej konkursowy
- <sup>46</sup> J. Widurska, esej konkursowy
- <sup>47</sup> K. Tomczak, esej konkursowy
- <sup>48</sup> K. Lichočka, esej konkursowy
- <sup>49</sup> A. Czarnecka, esej konkursowy
- <sup>50</sup> T. Tomasiak, *op. cit.*, s. 214
- <sup>51</sup> Por. motyw poświęcenia kobiet w imię miłości.
- <sup>52</sup> Ibidem, s.
- <sup>53</sup> M. Różańska, esej konkursowy
- <sup>54</sup> A. Centkowska, esej konkursowy
- <sup>55</sup> Ibidem
- <sup>56</sup> Ibidem
- <sup>57</sup> W. Pierzchała, esej konkursowy
- <sup>58</sup> Ibidem
- <sup>59</sup> E. Kowalik, esej konkursowy
- <sup>60</sup> K. Błaszczak, esej konkursowy
- <sup>61</sup> M. Wieczorek, esej konkursowy
- <sup>62</sup> D. Orłowski, esej konkursowy
- <sup>63</sup> Ibidem
- <sup>64</sup> K. Gola, esej konkursowy

A large, thick yellow circular graphic element that is partially open on the right side, framing the text.

# **OPINIE NAUCZYCIELI**

# ANKIETA

W ramach projektu „Równia Literacka” wśród nauczycieli/nauczycielek szkół podstawowych oraz gimnazjalnych przeprowadzono ankietę, badającą opinie nt. literackich wzorców męskości i kobiecości w lekturach szkolnych. Kwestionariusz został zbudowany z dwóch bloków pytań.

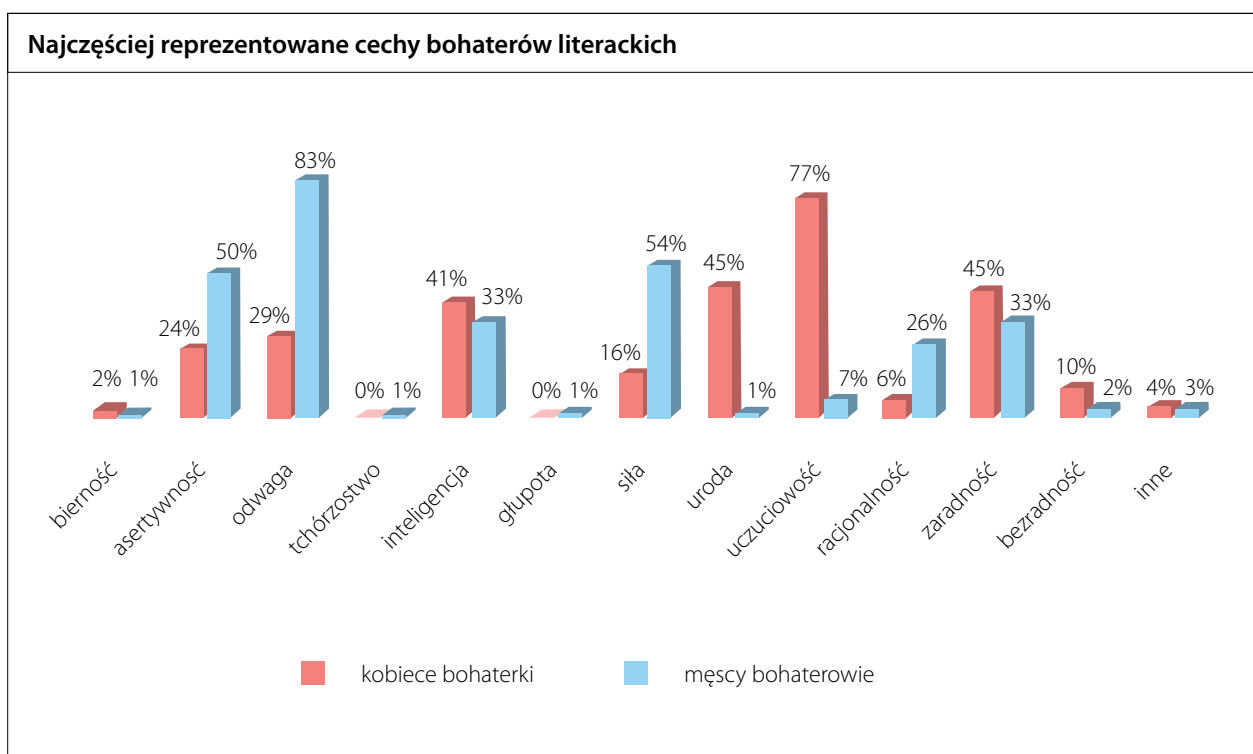
## Pierwszy dotyczył powielania stereotypów płciowych w lekturach szkolnych.

39% przebadanych polonistek/polonistów w pytaniu bezpośrednim zaprzeczyło istnieniu wpływu lektur na powielanie/kształtowanie stereotypów, 34% uznało, że taki wpływ istnieje, 27% wybrało odpowiedź: trudno powiedzieć.

Jednocześnie w pytaniach szczegółowych o cechy najczęściej reprezentowane przez bohaterki i męskich wyraźnie ujawnił się krzywdzący stereotypowy schemat. Biorąc pod uwagę najwyższe wartości procentowe bo-

haterki reprezentują: uczuciowość, urodę, zaradność, i inteligencję, a bohaterowie: odwagę, siłę i aktywność. Analizując wartości opozycyjne, cechy najczęściej reprezentowane przez jedną płć są znikome dla płci przeciwnej (np. uroda u dziewcząt: 45%, u chłopców: 1%). Szczegółową analizę przedstawia wykres.

Zestawienie powyższych odpowiedzi oddaje ambiwalencję nauczycieli/nauczycielek wobec zjawiska nierówności płciowej: z jednej strony nie jest ono jednoznacznie postrzegane jako problem, z drugiej zaś nauczyciele wskazują silną polaryzację płciową bohaterów.



### **Drugi blok dotyczył przejawów nierównego traktowania ze względu na płeć w środowisku szkolnym.**

Na pytanie „Czy Pani/Pana zdaniem w szkole uczniowie są traktowani inaczej w zależności od płci?” prawie 80% nauczycielek/nauczycieli odpowiedziało „nie”. Znowu jednak w przypadku pytania uszczegółowionego, wskazującego konkretne obszary nierówności najczęściej obserwowane w szkole<sup>1</sup> odpowiedzi nie były już takie jednoznaczne.

Wyniki badania pozwalają domniemywać, że środowisko nauczycieli nie pozostaje obojętne na kwestię nierówności płciowych w szkole, zwykle zauważa uszczegółowiony problem, choć jednocześnie zaprzecza ogólnej tendencji.

Ankieta przeprowadzona metodą CAWI (formularz internetowy) umożliwiała respondentom pozostawienie komentarzy. Jeden z komentarzy wskazuje na rolę nauczyciela w procesie nauczania „(...) lektura jest po to, by ucznia inspirować do przemyśleń, a nie po to by dostarczać mu gotowych rozwiązań (wzorów) na życie – już Gombrowicz się z tego śmiał, a Państwo w pyt. 1 dążycie do wybadania czego właściwie...? Pytanie o cechy reprezentatywne dla postaci literackich ze względu na ich płeć jest nielogiczne – książki nie są

o tym samym, uczniowie poznają teksty różnych okresów (np. średniowiecze, gdzie kreowanie ideału przez literaturę było wskazane), różnych gatunków i obciążonych odmienną intencją twórcy. Jeżeli uważają Państwo, że lektury szkolne narzucają uczniom widzenie stereotypowe płci, to absolutnie nie rozumieją Państwo, na czym polega nauczanie (jest ktoś taki jak nauczyciel, który potrafi wyjaśnić przyczyny zachowania postaci literackich oraz funkcję takiego ich ukazania w tekście) (...)”<sup>2</sup>.

Zestawiając powyższy komentarz z wynikami badania możemy wysnuć następujące wnioski:

- w niwelowaniu szkodliwych stereotypów płciowych niezwykle istotną rolę odgrywa postawa nauczyciela/nauczycielki. Wrażliwość na nierówność płciową umożliwia refleksyjne czytania i interpretowanie lektur szkolnych;
- wbrew cytowanemu komentarzowi, a zgodnie z wynikami ankiety, w opinii nauczycieli/nauczycielek bohaterki płci żeńskiej mają wyraźnie odmienne cechy niż bohaterowie płci męskiej;
- środowisko nauczycielskie dostrzega różnice w traktowaniu dziewczynek i chłopców (np. przypisywanie dziewczynkom większych umiejętności humanistycznych) nie łącząc ich jednocześnie z nierównością płciową/dyskryminacją ze względu na płeć. ■

<sup>1</sup> Jak podaje *Krajowy Program Działań Na Rzecz Równego Traktowania Na Lata 2013-2016*: szkoła nadal oczekuje określonych zachowań – innych od dziewczynek, innych od chłopców. Zwłaszcza na wczesnym etapie edukacyjnym, nagradza się przede wszystkim te zachowania, które zwykle przypisywane są dziewczynkom (pilność, posłuszeństwo, szeroko rozumiana „grzeczność”), jednak w ostatecznym rozrachunku cechy przypisywane chłopcom (indywidualizm, pewna buntowniczość, bystrość) są bardziej cenione w dorosłym życiu (tamże s. 104-105).

<sup>2</sup> Komentarz respondentki badania opinii nauczycieli nt. literackich wzorców kobiecości i męskości w lekturach szkolnych.

# „BEKSY NIE POTRZEBUJEMY” CZYLI NIE TYLKO PODSUMOWANIE

ROBERT RIENT

Miałem urodzić się jako dziewczynka i mieć na imię Marta. Nie pamiętam momentu, w którym odkryłem swoją płeć. Ona była zawsze, oczywista. Jednak moja męskość nigdy nie została odkryta. Nosilem męskie ciuchy, i męskie fryzury, przebierałem się w męskiej szatni i używałem męskiego rodzaju.

Ciało poinformowało mnie jakiej jestem płci, i jego głos przyjąłem bezrefleksyjnie za prawdziwy, ale gdy zostawałem nagi i samotny nie umiałem zlokalizować męskości. Podejmowałem szereg wysiłków by ją zbudować, określić, a w końcu ochronić. Bo moja męskość, tak samo jak męskość wszystkich mężczyzn wystawiana była na szereg prób. Kobieta i mężczyzna, o czym wiemy wszyscy, może zachować się po męsku, i jest to komplement, który czasami wyraża się zwrotem: „masz jaja”. O bycie zniewieściałym można być posądzonym, a nie pochwalonym, poza tym zachować się jak baba nie chce nikt, również baba. Męskość znaczyła godność, konfrontację z życiem. O tym czym jest żeńskość, poza tym, że śmiesznie brzmi niewiele mogłem powiedzieć. Do dzisiaj pamiętam Nemeckza z „Chłopców z Placu Broni”, najmłodszy w grupie, jako jedyny poza psem Hektorrem pełnił funkcję szeregowca. Najbardziej przerażający w tej lekturze był fakt, że Nemecek nie panował nad emocjami, dokładnie jak ja, po prostu płakał. Wstydzilem się za niego i siebie. W końcu usłyszał: „Przestań natychmiast płakać, inaczej nie wolno ci będzie należeć do nas. Beksy nie potrzebujemy”. Nie było to pierwsze ostrzeżenie, które dostałem z lektur szkolnych. Zrozumiałem, że kiedy będę smutny, wtedy lepiej żebym był zły. Ciężko o większy wstyd niż pokazanie całej klasie swoich łez, więc w pewnym momencie płakać przestałem, jak wielu otaczających mnie silnych mężczyzn. Bo przecież na tym miała polegać męskość. Zaczęłem ją podważać, zupełnie niedawno, dzięki długim rozmowom z Ewelina Seklecką, pomysłodawczynią i koordynatorką merytoryczną projektu „Równia Literacka”.

Czym jest męskość? A czym kobiecość? Gdzie się znajdują owe pojęcia, w głowie, sercu, a może w ciele? I kto definiuje wzór kobiecości i męskości? „Nie jest tajemni-

cą, że rodząc się człowiek wkracza w świat norm społecznych wypracowywanych przez całe dziesięciolecia” - pisze Agnieszka Mrozik we wstępie do niniejszego raportu, a Alina Łysak i Edyta Zierkiewicz pytają: „Skąd tzw. agenci socjalizacji (tj. m.in. rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze, kościół, mass media) wiedzą, co jest właściwe dla której płci?” Męskość i kobiecość to mentalne twory, wypełniane treścią zależnie od epoki historycznej i politycznej, kontekstu społecznego i kulturowego, wypełniane tym co zebraliśmy w naszej świadomości i nieświadomości, również tej zbiorowej. A to oznacza, że można dokonać ich dekonstrukcji i ponownej konstrukcji. Za tym aktem znajduje się wolność i różnorodność, pozbawiona konieczności wypełniania jakiegokolwiek, określonej nie przez nas roli, jakiegokolwiek powinności. „Analiza płci, podobnie jak rasy, klasy, orientacji seksualnej, jako kategorii skonstruowanych sprzyja – na poziomie podstawowym, psychologicznym i społecznym – wyzbyciu się lęków przed własną i cudzą odmiernością, rozumianą jako nieprzystawalność do owych ustalonych i pilnie strzeżonych norm zachowań jednostkowych i grupowych.” - pisze Agnieszka Mrozik.

Moja męskość i wymogi na nią nałożone w wielu aspektach pochodzą od autorów powieści i nielicznych autorek, których dzieła przez wiele lat przyswajałem, siedząc w szkolnej ławce. „Męskie przywileje to jednak pułapka, zwłaszcza kiedy towarzyszy im nieustanne napięcie i stłumienie, które potrafią osiągać absurdalne rozmiary, narzucając mężczyznom obowiązek potwierdzenia – w każdej chwili – własnej męskości” – stwierdza Pierre Bourdieu. Jakkolwiek czuję niezdrową satysfakcję, że nie urodziłem się dziewczynką, bo kobiecość, z którą muszą się one zmierzyć przeraża jeszcze bardziej od wymogów stawianych męskości.

## WNIOSKI Z RAPORTU

### „MĘSKOŚĆ I KOBIECOŚĆ W LEKTURACH SZKOLNYCH”

#### Bohaterki i bohaterowie lektur szkolnych

Wyraźnie nierówna reprezentacja kobiet i mężczyzn w kanonie lektur szkolnych przedstawia świat, w którym kobiety niemalże nie istnieją.

- 19 lektur proponowanych dla szkoły podstawowej i 15 dla gimnazjum, opowiada o perypetiach bohatera.
- Bohaterki pojawiają się w zaledwie 5 propozycjach dla szkoły podstawowej i w 1 dla gimnazjum. Podobna dysproporcja panuje wśród postaci dalszoplanowych.

Niepokojący jest również obraz kobiecości i męskości wyłaniający się z przeanalizowanych powieści.

#### Bohaterowie chłopcy

- już jako dzieci zachowują się po męsku,
- są aktywni, odważni, heroiczni,
- nie wyrażają uczuć stereotypowo przypisanych kobietom: smutek i strach,
- inicjują zbliżenia z płcią przeciwną,
- mierzą się z przeciwnikami,
- ratują dziewczynki,
- ich życie jest pełne przygód,
- buntują się i sprzeciwiają, a świat należy do nich,
- w wieku dziecięcym udowadniają, że są prawdziwymi mężczyznami,
- w dorosłości nieustannie potwierdzają swoją męskość,
- jako ojcowie odpowiedzialni głównie za zapewnienie bytu rodzinie.

#### Bohaterki dziewczynki

- to zazwyczaj bohaterki drugoplanowe,
- nieliczne pierwszoplanowe przełamują stereotyp płci: są aktywne, samodzielne, zbuntowane,
- są bierne, posłuszne i ofiarne,
- nie stawiają oporu w intymnych relacjach,
- potrzebują ratunku lub opieki,
- przede wszystkim są obiektami westchnień głównych bohaterów, istnieją tylko w orbicie ich uwagi,
- ich wygląd jest poddawany nieustannej ocenie,
- jako małe dziewczynki mogą wychodzić poza stereotyp jako chłopczyce, aż do momentu zakochania,
- niezależne podlegają dyscyplinowaniu przez uczucia,
- jako matki pozostają jedynymi odpowiedzialnymi za domowe obowiązki i wychowywanie dzieci,
- silne i posiadające władzę są opisywane jako jednoznacznie złe.

#### Ulubione postaci literackie uczennic i uczniów

54% uczennic i 100% uczniów jako swoich ulubionych bohaterów literackich wskazało postaci męskie.

#### Uczniowie podziwiają bohaterów

- którzy „zadają nie lada ból”,
- zdecydowanych, zbuntowanych, silnych, często agresywnych,
- którzy, nikogo i niczego nie potrzebują.

#### Uczniowie w ogóle nie podziwiają bohaterek.



## Uczennice podziwiają bohaterki

- przeżywające przygody
- stanowcze, inteligentne i odważne,
- które stawiają na swoim,
- zdolne do najwyższych poświęceń w imię miłości,
- skromne, wrażliwe, pracowite,

## Uczennice podziwiają bohaterów.

Tylko dwie uczennice, jako ulubione bohaterki, wskazały postaci całkowicie wpisujące się w tradycyjny obraz kobiecości.

## Nauczyciele

Nauczyciele dostrzegają różnice w traktowaniu dziewczynek i chłopców, ale nie łączą ich z problemem dyskryminacji ze względu na płeć.

Lektury uczą swoich czytelników, że płeć jest ważnym czynnikiem ograniczającym życiowe wybory oraz utrwalają stereotypowy podział świata na sferę prywatną, domową, kobiecą oraz publiczną, zewnętrzną, męską. Znamienny jest również sposób przekazywania treści uczniom przez nauczycieli, często w sposób nieświadomy, podyktowany (nie poddaną analizie) troską o ich przyszłość w roli kobiety i mężczyzny. Niektórzy nauczyciele częściej wypowiadają się do chłopców, częściej zapraszają ich do odpowiedzi, udzielają im więcej uwag, dłużej i szczegółowiej odpowiadają na ich pytania. Dotyczy to również tych nauczycieli, którzy byli przekonani o tym, że nie różnicują uczniów ze względu na płeć. Badania wykazały, że stosują odmienne style komunikacji i przejawiają inną częstotliwość interakcji w zależności od tego czy odbywa się ona z uczniem czy z uczennicą. Na niekorzyść tych drugich. „Nauczyciele, traktując uczniów zgodnie ze swoimi (uświadomionymi lub nie) przekonaniami, doprowadzają ich do określonych zachowań,

potwierdzając tym samym swoje opinie” - pisze Alina Łysak i Edyta Zierkiewicz. Sukces dziewczynek bywa często traktowany jako przejaw ich pilności i wyjątkowej pracy. Sukces chłopców zazwyczaj uznawany jest za skutek ich naturalnych zdolności, gdyż uważani są oni za „zdolnych, ale leniwych”. Odbiciem tego świata jest również szkolna hierarchia pracujących w niej osób. Na niższych szczeblach edukacji w gronie pedagogicznym przeważają kobiety, natomiast im wyższy szczebel nauczania i bardziej odpowiedzialna funkcja, tym więcej jest mężczyzn.

Różnice w traktowaniu dziewczynek i chłopców dostrzegają prawie wszyscy, zarówno rodzice, uczniowie jak i nauczyciele, uważając je za naturalne, odgórnie nadane m.in. przez biologiczną płeć. Jednak tak samo jak fakt posiadania nóg nie świadczy o ich wytrzymałości a fakt posiadania oczu nie determinuje tego co uznajemy za piękne, tak samo fakt posiadania penisa lub pochwy nie oznacza posiadania określonego zestawu cech i predyspozycji psychicznych. Jednak niewielu łączy różnice w traktowaniu dziewczynek i chłopców z panującą dyskryminacją obu płci, która bywa pogłębianą przez realizowany „ukryty program szkoły”. Mieści się w nim sposób oceny, traktowania uczniów, postrzegania świata, metody dbania o porządek i dyscyplinę ale również całe spektrum uprzedzeń i stereotypów, w tym tych związanych z płcią.

Ogromnym uproszczeniem jest twierdzenie jakoby dyskryminacji ze względu na płeć doświadczały tylko kobiety. Zarówno dziewczynki jak i chłopcy, kobiety i mężczyźni muszą zmierzyć się z wypełnianymi w toku socjalizacji pojęciami kobiecości i męskości. Podjąć – niekiedy heroiczną – próbę odrzucenia z zastanych definicji tego wszystkiego co nie jest zgodne z ich indywidualnością. Lektury szkolne opisują i kreują świat, często są odbiciem panujących w nim nierówności, gorzej gdy owe nierówności wspierają. Za panujący system nikt z nas nie jest winny, ale wszyscy jesteśmy za niego odpowiedzialni. ■



ROBERT RIENT

Dziennikarz, pedagog, trener treningu interpersonalnego rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

# BIOGRAMY

## AUTOREK I AUTORÓW RAPORTU

### ROBERT RIENT

Dziennikarz, pedagog, trener treningu interpersonalnego rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

### EWELINA SEKLECKA

Magistra pedagogiki, trenerka, studentka gender studies IBL PAN, prezeska fundacji Punkt Widzenia, działającej na rzecz równouprawnienia.

### MATEUSZ WALCZAK

Magister kulturoznawstwa, specjalista ds. badań społecznych i marketingowych.

### ANNA WALICKA

Magistra pedagogiki, studentka gender studies IBL PAN, współpracowniczka fundacji Punkt Widzenia, działającej na rzecz równouprawnienia.

### EDYTA ZIERKIEWICZ

Dr hab., pracuje w Instytucie Pedagogiki UW, badawczo zainteresowana sytuacją starszych kobiet w społeczeństwie.



## MATRONATY/PATRONATY

PEŁNOMOCNIK RZĄDU  
DO SPRAW RÓWNEGO TRAKTOWANIA



KONGRES KOBIEC



DOLNOŚLĄSKI  
KONGRES KOBIEC

HEINRICH BÖLL STIFTUNG  
WARSZAWA