

This is the published version of a paper published in *Kultura i Edukacja*.

Citation for the original published paper (version of record):

Krzyzanowska, N. (2008)

Czego Jaś -ia się nie nauczy tego Jan-ina nie będzie umiał-a, czyli o przyczynach (nie) obecności kobiet w sferze publicznej.

Kultura i Edukacja, 4: 43-56

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-47106>



Natalia Krzyżanowska

„CZEGO JAŚ-IA SIĘ NIE NAUCZY, TEGO JAN-INA NIE BĘDZIE UMIAŁ-A”, CZYLI O PRZYCZYNACH (NIE)OBECNOŚCI KOBIET W SFERZE PUBLICZNEJ

1. Wprowadzenie

Sfera publiczna w ujęciu Habermasa, do którego myśli chciałam nawiązać w tym artykule, to „sfera pomiędzy społeczeństwem obywatelskim i państwem, w której krytyczna dyskusja publiczna dotycząca kwestii, które są powszechnie uznane za ważne jest zagwarantowana”¹. Demokracja zaś definiowana bywa jako „modus historycznej świadomości: jej otwarcia na dyskurs, mnogości perspektyw (ang. *multiperspectivity*) pluralizm oraz uznania dla odbiorców i ich celów”². W świetle powyższych definicji prawomocne wydają się pytania dotyczące obecności czy dopuszczenia perspektyw kobiet w demokratycznej wszak polskiej sferze publicznej, uznania celów kobiet czy (choćby próby) uznania ich postulatów i roszczeń.

Powracając do myśli Habermasa, warto przypomnieć, że sferę publiczną ujmował on jako sferę „świata życia uspołecznionego przede wszystkim komunikacyjnie”³, zaś współcześnie role ludzi opisywane są najczęściej jako „konsumentów i obywateli [one zaś – przyp. N.K.] odsyłają do wcześniejszych procesów kształcenia i wychowania, w toku których uformowały się preferencje, orientacje na war-

¹ J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Warszawa 2008, s. 98

² J. Reusen, C. Geulen, *Transition to Democracy as a Matter of Historical Culture* (manuskrypt) [za:] Ziółkowski M., *Remembering and Forgetting after Communism. Are the Skeletons taken out from the Polish National Memory Closet?* [w:] *Transformations, adaptations and Integrations in Europe. Global and Local Problems*, Z. Drozdowicz (red.), Poznań 2001, s. 81.

³ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa 2002, s. 582.

tości, postawy itd.”⁴ Chciałabym zatrzymać się nad kwestią bycia/postrzegania samego siebie w kategorii obywatela i możliwości odnalezienia się kobiet w tej kategorii.

W *Polityce* Arystoteles powiada, że „państwo jest pewną wielością obywateli”⁵. Obywatel zaś „nie staje się obywatelem przez to, że gdzieś zamieszkał [ani obywatelami nie są ci] (...) którzy biorą udział w wymiarze sprawiedliwości w ten sposób, że stają przed sądem”. Arystoteles pisze, że „pojęcia obywatel w istotnej jego treści nic bezwzględnie trafniej nie określa niż prawo udziału w sądach i rządzie”⁶, a następnie doprecyzowuje: „obywatelami są ci, którzy (mając dostęp do tych funkcji) uczestniczą w rządzeniu państwem”⁷.

2. Obecność kobiet w sferze publicznej

Żeby pokazać rozmiary problemu sankcjonowanej tradycją nieobecności kobiet w polskiej sferze publicznej i w sprawowaniu władzy, warto przypomnieć, że w latach 1952–1997 reprezentacja kobiet w parlamencie wynosiła średnio 14,3%. Największy udział kobiet w parlamencie (23%) miał miejsce podczas 8. kadencji w latach 1980–1985, najmniejsze zaś w 2. kadencji w latach 1956–1961. Duży spadek (7%) udziału kobiet w parlamencie można było zauważyć również po pierwszych wolnych wyborach, podczas 10. kadencji (1989–1991), kobiety stanowiły jedynie 13% składu parlamentu. Znając historię Polski, można więc przypuszczać, że „udział kobiet w parlamencie zmniejsza się gwałtownie wówczas, gdy parlament zyskuje rzeczywistą władzę. (...) W latach, w których wydawało się, że parlament uzyskuje rzeczywistą władzę, nadaną mu w konstytucji (1956), lub gdy rzeczywistość władzę taką uzyskał (1989) udział kobiet w parlamencie bardzo wyraźnie spadał”⁸. O nieobecności kobiet w sferze publicznej także w wymiarze ‘ponadnarodowym’, europejskim świadczą wyniki osiągnięte przez Polki biorące udział w wyborach do Parlamentu Europejskiego (tabela). Brak sukcesu kobiet startujących w polskiej kampanii wyborczej do Parlamentu Europejskiego – jak dowiodły

⁴ Ibidem, s. 580.

⁵ Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 2001, s. 76.

⁶ Ibidem, s. 77.

⁷ Ibidem.

⁸ M. Fuszara, *Udział kobiet we władzy [w:] Kobiety w Polsce w latach 90.*, <http://free.ngo.pl/temida/rapwladza.htm> (pobrane czerwiec 2004), raport Centrum Praw Kobiet, 2002, s. 2–3.

badania⁹ – mógł być spowodowany nie tylko odległymi miejscami na poszczególnych listach wyborczych, zaciętą walką, tym bardziej że chodziło o ‘awans’ z Sejmu o zasięgu lokalnym (Polska) do Parlamentu Europejskiego, instytucji prestiżowo i finansowo uważanej za bardziej znaczącą, ale również mógł być spowodowany nieobecnością/biernością kobiet kandydujących, wynikającą być może z nieumiejętności zafunkcjonowania ‘własnym głosem’ czy ‘we własnym imieniu’ w mediach podczas demokratycznej kampanii wyborczej.

Tabela 1. Wybory do Parlamentu Europejskiego 2004 – liczba posłów (w tym kobiet) oraz poparcie uzyskane przez poszczególne partie polityczne

| Partia | Liczba posłów (poparcie) | W tym kobiet |
|-------------------------|--------------------------|--------------|
| Platforma Obywatelska | 15 (24,1%) | 2 |
| Liga Polskich Rodzin | 10 (15,92%) | 1 |
| Prawo i Sprawiedliwość | 7 (12,67%) | 1 |
| Samoobrona | 6 (10,78%) | 0 |
| SLD-UP | 5 (9,35%) | 1 |
| Unia Wolności | 4 (7,33%) | 1 |
| Socjaldemokracja Polska | 3 (5,33%) | 1 |

Problemy kobiet na rynku pracy zostały opisane w wielu publikacjach – Titkow, 2003; Domański, 2002 lub Pringle, 1994 – lecz brak kobiet w polityce jest jeszcze bardziej widoczny – zob. Graff, 2001; Montgomery, Matland, 2003 czy Siemińska, 2005 – choć zdaje się, że powszechnie akceptowany. Wydaje się, że w Polsce jest szczególnie aktualne myślenie o kobietach w sposób rekonstruowany przez Naomi Wolf. Pisze ona, że „powiedziano kobietom, że cała męska sfera publiczna, na którą składają się dziś współzawodnictwo, sława, polityka i pieniądze, jest zła, a wyłączenie [kobiet – przyp. N.K.] z niej jest dowodem ich wyższej natury”¹⁰. Autorka ta zwraca uwagę, że ten sposób myślenia nie jest niczym nowym i znany jest z historii – np. w 1887 roku senator G.G. Vest był wyrazicielem podobnych przekonań i twierdził, że „nie degradowałyby kobiet, dając im prawo wyborcze”¹¹.

⁹ Badania takie były prowadzone przez zespół, na czele którego stała prof. K. Ross z Coventry University (UK). Wyniki badań zostały szerzej omówione w N. Krzyżanowska, *O nierówności płci w sferze publicznej na przykładzie wyborów do Parlamentu Europejskiego 2004* [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy w obliczu regionalizacji i globalizacji*, Rzeszów 2006.

¹⁰ N. Wolf, *Fire with Fire*, London 1993, s. 181

¹¹ Ibidem.

3. Casus – Seksafera w Samoobronie RP

Jest wiele przykładów świadczących o słabszej pozycji kobiet w sferze publicznej. Jednym z nich wydaje się szeroko omawiana tzw. seksafera w Samoobronie RP zwana też aferą 'praca za seks w Samoobronie', o której opinia publiczna poinformowana została po raz pierwszy 4 XII 2006 roku na łamach „Gazety Wyborczej”. Owa seksafera zdaje się wiązać zarówno kwestie pracy kobiet z kwestiami miejsca i roli kobiet w polskiej polityce, jednocześnie ukazując, jak mały wpływ mają kobiety na kształt dyskursów publicznych, który wielość konstytuuje według Habermasa sferę publiczną¹². Analizując opis wypadków i komentarze w wybranych dziennikach: „Gazecie Wyborczej” (GW), „Trybunie” (Tr) i w „Naszym Dzienniku” (ND) ukazać można swego rodzaju makrostrategie¹³: *wiktymizacji* (GW), *trywializacji* (Tr) i *zaprzeczenia* (ND), za pomocą których owe dzienniki przedstawiały i broniły swoich własnych wizji społecznego *status quo*. Najbardziej przychylna kobietom makrostrategia *wiktymizacji* koncentruje się na ukazywaniu problemów kobiet i mówieniu o zagrożeniach, na jakie są one narażone. Zaznaczyć jednak trzeba, że ukazując kobiety jako *ofiary* (ang. *victim*) *potencjalne* – np. molestowania w pracy, na które może być narażonych większość kobiet, które pracują lub *aktualne* – w tym przypadku Aneta K. – które za sprawą rozpoznania problemów i uznania ich praw do swego rodzaju ochrony w życiu publicznym będą traktowane wszystkie jako *ofiary*, które należy ochraniać, co może zaowocować utrwalanym ujmowaniem ich jako słabszych uczestników życia publicznego. W przyszłości *wiktymizacja* może więc stać się przeszkodą w procesie tego, co nazywane jest *empowerment*, które można tłumaczyć m.in. jako *u-własnowolnienie* lub *u-mocnienie* kobiet jako pełnoprawnych uczestniczek sfery publicznej, co powinno zaowocować także zyskaniem przez nie ważności politycznej i postrzeganiem ich jako równoprawnych uczestniczek życia politycznego.

¹² J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia...*, s. 43.

¹³ Analizując strategie dyskursywne wypracowane na gruncie Krytycznej Analizy Dyskursu przez Ruth Wodak i Martina Reisigla (M. Reisigl, R. Wodak, *Discourse and Discrimination*, Routledge 2001) stosowane w relacjach medialnych dotyczących seks afery, szkicuję pewne makrostrategie dyskursywne (*wiktymizacja*, *trywializacja*, *zaprzeczenie*), które wydają się charakterystyczne dla wybranych przeze mnie dzienników reprezentujących różne światopoglądy sytuujące je w różnych *loci* spektrum politycznego: są to „Gazeta Wyborcza” (światopogląd liberalny), „Trybuna” (światopogląd lewicowy) i „Nasz Dziennik” (światopogląd skrajnie prawicowy). Strategie dyskursywne wskazane w analizowanych przykładach zdają się elementami składającymi się na makrostrategie, za pomocą których analizowane dzienniki przedstawiały i broniły ich własnych wizji społecznego *status quo*. Więcej o Krytycznej Analizie Dyskursu zob. A. Duszak, N. Fairclough, *Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, TAIWPN Universitas 2008.

W celu marginalizacji problemów, na jakie napotykają kobiety próbujące funkcjonować w sferze publicznej czy w życiu politycznym (Aneta K. była wszak radną i kierowała biurem poselskim), zarówno „Trybuna”, jak i „Nasz Dziennik” używają swoistych makrostruktur: *trywializacji* – „Trybuna” i *zaprzeczenia* – „Nasz Dziennik”. Czynią to jednakże z różnych przyczyn. „Trybuna”, uważając, że ‘seksafera’ nie jest poważną kwestią polityczną ani niczym, co nie ma miejsca *normalnie* w życiu publicznym, traktuje ów temat instrumentalnie: aby ośmieszyć rządzącą koalicję PiS – Samoobrona – LPR lub jako coś, co skutecznie odciąga uwagę opinii publicznej od corocznych rozważań dotyczących wprowadzenia stanu wojennego, co jest na rękę zwłaszcza starszym politykom lewicy, którzy w tym okresie stają się obiektami ataków i oskarżeń prawicy.

„Nasz Dziennik” początkowo odmawia medialnej uwagi tej sprawie z powodów religijnych (adwent), a następnie – po upublicznieniu wyników testów DNA przeczących twierdzeniu Anety K., jakoby S. Łyżwiński był ojcem jej dziecka – zaprzecza, że cała sprawa miała miejsce i dowodzi, że Aneta Krawczyk nie jest ofiarą lecz prowodyrką, a jeszcze prawdopodobnie narzędziem w spektaklu mającym obalić rząd. Publikacje „Naszego Dziennika” i „Trybuny” łączy swego rodzaju ‘antyfeminizm’ („Nasz Dziennik” np. *Feministyczna wojna na górze* w „Trybunie” zaś *Wymyści P. Szubertowicza czy Rytualny kanibalizm Agnieszki Wołk-Łaniewskiej*). W owych publikacjach zakłada się, że postulaty feministyczne wysuwane w toku dyskusji toczących się wokół seksafery to coś absolutnie przebrzmiałego, coś, co ‘wszyscy’ z uśmiechem pomijają milczeniem. Jest to prawdopodobnie reakcja na publikacje „Gazety Wyborczej”, która zamieściła kilka wywiadów z przedstawicielkami kobiecych organizacji pozarządowych. Analiza doniesień dotyczących tzw. seksafery dowodzi także tego, że nie ma języka¹⁴, którym można mówić o dyskryminacji kobiet w polityce ani sposobów istnienia kobiet w sferze publicznej. Kobiety są w życiu politycznym gośćmi, ozdobnikami ale na prawach ‘męskiej’ opiotwórczej większości¹⁵. Dlatego rodzi się pytanie, dlaczego tak się dzieje?

„Obywatelskość – jak powiada Wnuk-Lipiński – jest pewną szczególną postawą jednostek wobec całej zbiorowości, jak i poszczególnych jej członków, a także przeświadczeniem o ważności pewnych wartości czy inaczej ‘cnót obywatelskich’

¹⁴ Zwłaszcza analiza języka używanego do opisu seksafery jest niezwykle ciekawa, bo „istnieje specjalny związek między polityką a zepsuciem języka, ponieważ w polityce, bardziej niż w jakiegokolwiek innej dziedzinie, język w mniejszym stopniu jest narzędziem do wyrażania myśli niż do ukrycia bądź zapobieżenia myśleniu”, zob. G. Satori, *Teoria demokracji*, Warszawa 1998, s. 315.

¹⁵ Dokładny opis materiałów analizowanych oraz zastosowanych metod badawczych z zakresu krytycznej analizy dyskursu (ang. CDA) można będzie znaleźć w tekście N. Krzyżanowskiej, *Medialny obraz (nie)obecności kobiet w sferze publicznej – analiza relacji prasowych poświęconych ‘seks aferze’ w Samoobronie RP* w numerze specjalnym „Societas/Communitas”.

(takich jak braterstwo, solidarność, akceptacja równości praw, zaufanie, respektowanie dobra wspólnego, kooperacja, przestrzeganie wspólnie ustalonych reguł, podmiotowe traktowanie współobywateli)¹⁶. Nietrudno zauważyć, że owo klasyfikujące, oświeceniowo definiowane pojęcie obywatelskości, a zwłaszcza katalog cnót *nie* jest tym, co kulturowo przypisuje się kobietom – stąd można naiwnie pytać – czy są one zdolne do ‘braterstwa’, jeśli mogą być jedynie ‘siostrami’ itd.

Należy nadmienić, że celem – w zasadzie niezmienny od czasu, gdy Olympe de Gouges w 1791 roku napisała *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (*Deklaracja praw kobiety i obywatelki*) – badaczek feministycznych jest wskazanie drogi myślenia, o tym „wydawałoby się neutralnym płciowo pojęciu, które tak naprawdę jest głęboko zgenderowane (*gendred*)”¹⁷, by stworzyć możliwość pojawienia się nowych odpowiedzi na znane pytania, które będą przekroczeniem ograniczeń – dobrze zobrazowanych w wierszu znanym pokoleniom Polaków, zaczynającym się od słów „Kto ty jesteś? Polak mały”¹⁸ – tak, aby móc wynaleźć/odnaleźć modusy kobiecej obywatelskości.

W świetle wniosków z badań dotyczące całkowitej niemal nieobecności w mediach kobiet kandydujących w trakcie kampanii wyborczej do PE z 2004 roku oraz ich swego rodzaju bierności/bezradności ukazanej relacjach dotyczących tzw. sek-safery w Samoobronie RP, kwestią niezwykle ważną wydaje się to, co tak często bywa poruszane przez feministyczne badaczki – zob. Walby, 1994; Yuval-Davis, Werbner, 1999; Yuval-Davis, 1997 czy Liste, 2003 – tzn. czy kobiety są wychowywane/dopuszczane/postrzegane jako obywatelki. Jest to pytanie istotne w świetle tego, że – jak zauważa Habermas – *autonomia* wyborów dokonywanych przez konsumentów (w sferze prywatnej) i obywateli (w sferze publicznej) jest raczej pozorna, a „kulturowe wzorce popytu i uprawomocnień mają swoistą strukturę: są one ściśle związane z kontekstami świata życia”¹⁹.

4. Socjalizacja i wychowanie wedle płci?

Należy więc pytać, czy kulturowe wzorce wpływające na późniejsze postawy kobiet w życiu publicznym mogą być uwarunkowane socjalizacją. A jeśli tak, to czy wizja

¹⁶ E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005, s. 105.

¹⁷ E.F. Isin, P.K. Wood, *Citizenship and Identity*, London 1999, s. 1.

¹⁸ Wiersz *Katechizm polskiego dziecka*, powszechnie znany w Polsce, autorstwa W. Bełzy nie zakłada możliwości odpowiedzi udzielanej przez dziewczynki, Polki. Tytuł zaś uznaje niejako brak *gender* (kulturowej płci) dziecka.

¹⁹ J. Habermas, *Teoria działania...*, s. 580.

wyłaniająca się z krytycznej²⁰ analizy niektórych podręczników dla dzieci w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej²¹ w późniejszym okresie pomaga (przeszkadza?) kobietom w szukaniu modusu kobiecej obywatelskości.

Ujmując szkołę jako „instytucję społeczną (...) bezpośrednio odpowiedzialną za przekazywanie jednostce informacji, umiejętności i wartości, które społeczeństwo uważa za ważne dla życia społecznego”²², można stawiać pytania dotyczące tego, jaki jest świat ukazany w podręcznikach, jakie są opisywane przez nie kobiety i dziewczynki/ mężczyźni i chłopcy, jakie są ich role.

Z lektury podręczników do klas I–III szkoły podstawowej wynika, że wielu autorom nie wydaje się możliwe, by na ich kartach ukazać kobiety sukcesu czy te zajmujące ważne stanowiska. Kobiety są z reguły (poza nauczycielkami) woźnymi (*Smyk czyta i pisze*, ćw., zeszyt 3, kl. I, s. 23), pielęgniarkami (*Badam i opisuję*, kl. I, s. 10) kucharkami bądź sprzątaczkami (*Wesoła szkoła, Karty pracy ucznia*, kl. II, cz. 1, s. 53), a wszak owe profesje bywają nie tylko mało pasjonujące z punktu widzenia dziecka, ale także mało odpowiedzialne i nisko płatne, czyli pozbawione prestiżu. Zawody zaś heroiczne i takie, które budzą dziecięcy podziw z reguły reprezentuje strażak (*Wesoła szkoła*, ćw., *Lektury w I klasie*, s. 34), pilot (*Smyk czyta i pisze*, ćw., zeszyt 3, kl. I, s. 42) czy astronauta spotykający kosmitów (*Wesoła szkoła, Karty pracy ucznia, Klasa II*, cz.1, s. 53). Częściej mężczyźni są też lekarzami (*Wesoła szkoła, Karty pracy ucznia*, kl. II, cz. 1, s. 83) czy tymi, którzy ratują – np. w czytance *Bohater, bohaterka* ilustracja ukazuje mężczyznę wyciągającego chłopca z przerębla (*Moja lektura*, kl. I, s. 73). Ilustracjami tematu ‘poznaj swoje ciało’ są z reguły chłopcy (*Ja, ty – my*, kl. I, s. 14), jako przykłady ‘normalnych/standardowych’ ciał. Poza sferą baśni, które bywają opowiadane przez kobiety oraz kwestiami ‘mamy czarodziejki’ (*Wesoła szkoła. Lektury*, ćw., kl. I, s. 35) wprowadzającej dzieci w świat tradycyjnie pojętej wyobraźni z wszelkimi atrybutami: królewien oczekujących księcia czy baśniowego latania, kobiety są ukazywane z wiadrem i szczotką (*Badam i opisuję*, kl.1, s. 38). Dzieci nie są przyzwyczajane do widoku kreatywnych kobiet. Problem zróżnicowania oczekiwań wobec płci i sposobów spędzania przez nie czasu wolnego doskonale ukazuje ilustracja z *Elementarza zintegrowanego*

²⁰ Słowa ‘krytyczny’ używam w znaczeniu: „to, co oparte na analizie, badaniu cech przedmiotu, dokonując analizy i oceny jakiegoś zjawiska”. Zob. A. Pitrus, *Znaki na sprzedaż*, Warszawa 2000, s. 24.

²¹ W związku z wielością podręczników na rynku oraz tym, że to nauczyciel podejmuje decyzję, z którego będzie korzystał, trudno mówić o reprezentatywności podjętych w tym artykule badań. Raczej chodziło o wskazanie częstszych sposobów mówienia/ukazywania czynności i postaw dzieci oraz odnalezienie tego, co może decydować o późniejszych różnicach w sposobie funkcjonowania kobiet i mężczyzn w sferze publicznej.

²² N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 92.

(s. 24–25), która przedstawia tatę malującego portret córki, syna siedzącego przy komputerze oraz mamę czytającą w fotelu pod swoim portretem wiszącym na ścianie. Uwidocznione na ilustracji matka i córka zdają się jedynie biernym ‘widokiem’²³ – aktywność/kreatywność zaś jest po stronie ojca i syna. Czynności związane z twórczością czy intelektualnymi wyzwaniem – takimi jak obsługa kamery wideo (*Elementarz zintegrowany*, s. 19) lub komputera (*Elementarz zintegrowany*, s. 25 czy *Wesoła szkoła*, kl. III, s. 104–105) – z reguły wykonywane są przez mężczyzn (nie spotkałam ilustracji bądź tekstu mówiącego o dziewczynce i komputerze, choć komputer pojawia się wielokrotnie). W tym czasie mamy/ciocie/babcie/wnuczki szydełkują lub gotują (*Ja, ty – my*, kl. I, s. 38). Do stanu tej jakoby ‘naturalnej’ bierności dziewczynki są ‘przygotowywane’ także poprzez ukazywanie ich czasu wolnego. Dobrym przykładem jest prezentacja literki ‘h’ w podręczniku *Smyk czyta i pisze*, ćw., zeszyt 3, kl. I, s. 43): mamy więc na tej samej stronie haft i hulajnogę oraz Henia, który jedzie na owej hulajnodze. Czwartym obrazkiem, znajdującym się pod tym ukazującym haft, jest leżąca na leżaku dziewczynka – Hania. Kontrast pomiędzy dziećmi i ich dwoma rodzajami aktywności w czasie wolnym jest bardzo wyraźny: ona leżąca na leżaku, ukryta za okularami słonecznymi z rozpuszczonymi długimi włosami i on pędzący w zawadiackiej czapce. Jej domeną jest bezruch i ‘ładność’: zarówno haftu, jak i wyglądu, jego zaś – dynamizm i aktywność na hulajnodze, którą w przyszłości zastąpi samochód. Przeglądając podręczniki napotkałam kilka wyjątkowo niesympatycznych portretów dziewczynek: Julkę – wyglądającą niezdrowo, która je tylko słodczyce (*Ja, ty–my*, kl. I, s. 47), Natalkę, która się nudzi (ibidem), czy bezimienną ‘bekse’ – dziewczynkę, która tak się składa, że nie tylko płacze (obrazek), ale robi to prawdopodobnie bez powodu, gdyż nie wie czego chce: „Beksa płacze. Czego chce? Eee, eee!” (*Elementarz zintegrowany*, s. 69).

Zabawy dziewcząt i chłopców też są różnie ukazywane, przykładem może być temat ‘Mój wolny czas’ i ilustracja grupy dzieci: dwóch chłopców skupionych przy komputerze i dwie dziewczynki bawiące się lalkami, z których jedna jakby im ‘przeszkadza’, próbując zainteresować ich swoją lalką (*Badam i opisuję, Podręcznik z ćwiczeniami*, kl. I, s. 46). Wydawać się może, choćby na podstawie treści i ilustracji *Myszę i liczę*, kl. I, sem. I, że chaos czy swego rodzaju rozluźnienie porządku jest domeną dziewcząt. Na dwóch następujących po sobie ilustracjach widać bawiące się dzieci: dziewczynki bawią się w ‘kółko graniaste’ w sali gimnastycznej, a obrazek

²³ Jak dowodzi Berger, analizując stosunek tego, który ogląda (maluje) i jest aktywną stroną, która może kierować spojrzeniem, z tą stroną, która jest bierna i zazwyczaj przedstawiana jako pogodzona z „byciem widokiem” – możemy dojść do wniosku, że w stosunku tym nietrudno odkryć śladów relacji władzy: ktoś patrzy, ogląda, a ktoś jest oglądany. Zob. J. Berger, *Sposoby widzenia*, Warszawa 1997, s. 54.

ten znamionuje nie tylko chaos, ale i jakiś wyczuwalny brak reguł. Poniżej, na drugim obrazku, chłopcy w karnych rzędach ćwiczą równo na boisku. W tym samym podręczniku ‘obrazkowi’ chłopcy częściej wydają polecenia, co uczeń powinien wykonać w zadaniu, zaś ‘obrazkowe’ dziewczynki zadają pytania, a zadaniem uczenia jest udzielenie im odpowiedzi.

Osobną kwestią są dzieci niepełnosprawne, które nieśmiało pokazują się na kartach polskich podręczników. Jednak są to przypadki rzadkie, a na wózkach ukazywani są z reguły chłopcy (*Myszę i liczę*, kl. I, sem. 1, s. 4) i to oni także pokazują język migowy (*Wesoła szkoła*, kl. III, cz. 1, s. 66–67). Nie ma niepełnosprawnych dziewczynek²⁴, a nawet w przypadku chłopców autorzy nie mają pomysłu co dzieci mogłyby robić razem. Najczęściej więc niepełnosprawne dzieci ukazywane są w kontekście potrzeby pomocy lub w roli biernego widza, tak jakby nie mogły stać się partnerami dzieci w zajęciach wypełniających czas wolny.

W podręczniku *Ja, ty–my*, wielokrotnie wyróżnianym za nowatorskie treści, możemy odnaleźć całkiem różne zestawy zajęć wypełniających czas wolny chłopców i dziewczynek. Przykładem może być część ćwiczeniowa przeznaczona dla uczniów klasy III, w której występuje wielu chłopców opowiadających o sobie. Spotykamy także niejakiego Wojtka, który z rakieta tenisową opowiada o przyszłości, marzeniach o „ulubionych kolegach” oraz, że „z dziewczyn lubi najbardziej...” – co? W zasadzie nie jest jasne: czy chodzi o osoby, czy może coś innego, np. o ulubione części ich ciał. Narzuca się tu też (być może właściwe dla wieku) rozgraniczenie: z chłopcami ‘się przyjaźnić’, bo to moi koledzy, a dziewczyny gdzieś tam są, ale nie łączą mnie z nimi żadna więź. Kilkakrotnie można się także natknąć na rozróżnienie powodów przyjaźni chłopców i dziewcząt. Dobrym tego przykładem może być *Wesoła szkoła*, która pokazuje na sąsiednich stronach dwóch chłopców siedzących na drzewie, którzy mówią słowami wiersza S. Grabowskiego „Chcesz się ze mną zaprzyjaźnić? Wspólnie będzie nam weselej na łące, w ogrodzie w szalasi, na drzewie i więcej gdzie jeszcze nie wiem!” (s. 54). Ćwiczenie poniżej wymaga od ucznia, aby „na podstawie kolejnych zwrotek wiersza odpowiedział, na

²⁴ Brak niepełnosprawnych dziewczynek na kartach polskich podręczników wpisuje się w szerszy kontekst. Problemowi niepełnosprawnych kobiet poświęca się coraz więcej uwagi, gdyż znajdują się one w specyficznej sytuacji, którą można by określić mianem „podwójnej ciszy” – kobietami niepełnosprawnymi nie zajmują się w zasadzie koncepcje feministyczne, a ruchy walczące o prawa osób niepełnosprawnych nie zajmują się kwestiami: jak i czy kulturowa płęć (*gender*) wpływa na doświadczanie niepełnosprawności, zaś badania dowodzą, że to mężczyźni są częściej wspomagani przez programy pomocowe. Zob. B. Ferri, N. Gregg, *Women with Disabilities: Missing Voices*, „Women Studies International Forum” 1998, Vol. 21, No 4, oraz N. Krzyżanowska, *Niepełnosprawność jako kwestia społeczno-ekonomiczna na przykładzie regulacji dotyczących niepełnosprawnych studentów brytyjskich [w:] Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), Kraków 2008.

czym polega przyjaźń”. Na stronie obok zaś dziewczynki w wierszu H. Łochockiej *Ona i ja* mówią: „ona ma czarne brwi i warkoczyk, ja rudą grzywkę i niebieskie oczy”, a po skończonym wierszu, uczeń ma „przedstawić obydwie dziewczynki według planu: wygląd, usposobienie, zamiłowanie” (s. 55). Porządek narzucany przez autorów tradycyjnie łączy słowo ‘przyjaźń’ z tym, że będzie łatwiej razem podolać różnorodnym wyzwaniom, a do prawdziwej przyjaźni niezbędny jest element ‘męski’. Przyjaźń między dziewczynkami zaczyna się od kwestii wyglądu. Wpaja się też dziewczynkom, jak to ma miejsce w wierszu E. Skarżyńskiej *Wszyscy mnie lubią*, że tym, czego się od nich wymaga, jest przede wszystkim ‘bycie miłymi’. Bohaterka mówi: „chyba się jednak dobrze starałam. Chciałam, by lubić zaczął mnie ktoś, więc byłam miła, mówiłam wciąż: proszę, przepraszam, bardzo dziękuję i uśmiechałam się i w ogóle”. Wiersz ten ilustruje podskakująca szczęśliwa dziewczynka z odsłoniętym brzuchem (rzecz dopiero od niedawna postrzegana w szkole za niewłaściwą) i rozwianym włosom, u stóp której kręci się rozradowany piesek (*Wesoła szkoła*, s. 23). Nieustanne predestynowanie dziewczynek do bycia miłymi, najlepiej ładnymi (brzydkie dzieci, z nadwagą czy niepełnosprawne, są ‘obce’ w dziecięcym muzeum wyobraźni, stymulowanym polskimi podręcznikami) i tymi, które sprawują nieustanną opiekę nad: kwiatami, zwierzętami, lalami czy młodszym rodzeństwem – zdaje się przeważać w ilustracjach i tekstach dla dzieci w klasach I–III.

5. Reprodukacja społecznych wzorów

Już Pierre Bourdieu zauważył, że „szkoła (...) transmituje postawy patriarchalnych wyobrażeń (ufundowanych na podobieństwie między relacją mężczyzna – kobieta, dorosły–dziecko)”²⁵, jednocześnie wciąż (ilustracyjnie i tekstowo) podręczniki zdają się powielać arystotelesowską tradycję wiązania męskości z zasadą aktywną a kobiecość z pasywną²⁶, przyzwyczajając do tych wizji dzieci.

Zastanawiając się zaś nad tym, jak rozpocząć zmianę myślenia o miejscu i roli kobiet w społeczeństwie, być może jednym z tropów powinno stać się wzbogacenie różnymi perspektywami wizji świata prezentowanych na kartach podręczników, które pokazywać zaczęły także kobiety aktywne, ambitne, zdolne do planowania i realizacji zadań przy okazji wprowadzania wiedzy zalecanej przez metodologów nauczania. Ważne jest, by twórcy podręczników zwracali uwagę nie tylko na pomysły wprowadzania i prezentacji liter/cyfr czy doskonalenia dzieci w trudnych

²⁵ P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 104.

²⁶ Ibidem.

sztukach pisania i czytania, ale by pamiętali, że dziecko, obcując z podręcznikiem nasiąka także treściami ‘pobocznymi’ z punktu widzenia metodyki nauczania ale ważnymi dla całego sposobu postrzegania ról w społeczeństwie, formułowania horyzontu własnych pragnień czy tego, jak powinny być kształtowane relacje między płciami.

Potrzebę podkreślenia problemu dostrzegli także autorzy projektu ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn przygotowanej przez Komisję Sprawiedliwości i Praw Człowieka w 2004 roku. W artykule 6 punkt 3 czytamy, że „podręczniki szkolne i inne środki dydaktyczne stosowane w szkołach wszystkich typów, innych placówkach oświatowych oraz szkołach wyższych powinny uwzględniać zasadę równych praw kobiet i mężczyzn”, bo wszak „kobieta i mężczyzna mają równe prawo do kształcenia w szkołach wszystkich typów”²⁷. Pomimo pewnej oczywistości tych i innych treści zawartych w proponowanych zmianach, ustawa ta została odrzucona przez posłów już w pierwszym czytaniu. Jeśli więc nadal wysiłki nie będą kierowane ku przeprowadzeniu zmian, które mogłyby być zapoczątkowane już w najwcześniejszych latach edukacji szkolnej, nadal będziemy mieć w polskiej sferze publicznej ‘wytrenowane do niewidzialności’ kandydatki (jak te w wyborach w 2004 roku do PE) czy kobiety pełniące jedynie te funkcje w polityce, o których A. Lepper powiada: „mamy taki zwyczaj w Samoobronie, że przewodniczącego wita się kwiatami, a kobiety są w delegacji” („Nasz Dziennik”) bądź bezradne ofiary nadużyć (jak Aneta K.), które będą wciąż budzić mieszane uczucia, m.in. z powodu niewiedzy – wynoszonej także ze szkoły – ‘czy’ i ‘jak’ mogą zabrać głos w demokratycznej sferze publicznej, po to, by opowiedzieć o trapiących je problemach czy wskazać sprawców swych cierpień.

LITERATURA:

Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 2001

Berger J., *Sposoby widzenia*, Poznań 1997.

Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa 2004.

Domański H., *Is the East European ‘Underclass’ Feminized?*, „Communist and post-Communist Studies” 2002, Vol. 35, No 4.

Ferri B., Gregg N., *Women with Disabilities: missing voices*, „Women Studies International Forum” 1998, Vol. 21, no 4.

²⁷ Ustawa o równym statusie kobiet i mężczyzn i przeciwdziałaniu dyskryminacji, pkt 1, art. 6, druk nr 1313, www.sejm.pl

- Fuszara M., *Udział kobiet we władzy* [w:] *Kobiety w Polsce w latach 90.*, <http://free.ngo.pl/temida/rapwladza.htm> (pobrane czerwiec 2004), raport Centrum Praw Kobiet, 2002.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997.
- Graff A., *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2001.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1 i 2, Warszawa 2002.
- Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Warszawa 2008.
- Insin E.F., Wood P.K., *Citizenship and Identity*, London 1999.
- Krzyżanowska N., *O nierówności płci w sferze publicznej na przykładzie wyborów do Parlamentu Europejskiego 2004* [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy w obliczu regionalizacji i globalizacji*, Rzeszów 2006.
- Krzyżanowska N., *Niepełnosprawność jako kwestia społeczno-ekonomiczna na przykładzie regulacji dotyczących niepełnosprawnych studentów brytyjskich* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), Kraków 2008.
- Krzyżanowska N., *Medialny obraz (nie)obecności kobiet w sferze publicznej – analiza relacji prasowych poświęconych ‘seks aferze’ w Samoobronie RP*, *Societas/Communitas*, Warszawa (w druku).
- Lister R., *Citizenship. Feminist Perspective*, Basingstoke 2003.
- McCarthy T., *Introduction* [w:] J. Habermas, *Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*, Cambridge 1999.
- Pitrus A., *Znaki na sprzedaż*, Warszawa 2000.
- Pringle R., *Women and consumer capitalism* [w:] *Defining Woman. Social Institutions and Gender Divisions*, L. Mc Dowell, R. Pringle (red.), Cambridge 1994.
- Reusen J., Geulen C., *Transition to Democracy as a Matter of Historical Culture*, (manuskrypt) [za:] Ziółkowski M., *Remembering and Forgetting after Communism. Are the Skeletons Taken out from the Polish National Memory Closet?* [w:] *Transformations, Adaptations and Integrations in Europe. Global and Local Problems*, Z. Drozdowicz (red.), Poznań 2001.
- Satori G., *Teoria demokracji*, Warszawa 1998.
- Siemińska R. (red.), *Płeć, wybory, władza*, Warszawa 2005.
- Titkow A., (red.), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, Warszawa 2003.
- Ustawa o równym statusie kobiet i mężczyzn oraz o przeciwdziałaniu dyskryminacji z dnia 6.05. 2005 (ustawa 3954 IV kadencji/druk nr 1313), www.sejm.pl
- Walby S., *Is Citizenship Gendered?*, „Sociology” 1994, Vol. 28, no. 2.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005.
- Wolf N., *Fire with Fire*, London 1993.
- Women’s Access to Political Power in Post-Communist Europe*, Montgomery K.A., Matland R.E. (red.), Oxford 2003.

Yuval-Davis N., Werbner P., *Women, Citizenship and Difference*, London 1999.

Yuval-Davis N., *Gender and Nation*, London 1997.

Ziółkowski M., *Remembering and Forgetting after Communism. Are the Skeletons Taken out from the Polish National Memory Closet? [w:] Transformations, Adaptations and Integrations in Europe. Global and Local problems*, Z. Drozdowicz (red.), Poznań 2001.

SUMMARY

The article elaborates on the links between low participation of women in the Polish public sphere and processes of communication, education and socialisation. Drawing on my earlier research on women in the Polish media, I analyse diverse gender roles constructed discursively in handbooks for first, second and third grade pupils of Polish elementary schools. The schoolbooks are treated here as key tools in educating future participants of the public sphere whose ‘preferences, values and standpoints – of consumers and citizens – are created in the earlier processes of education’ (Jürgen Habermas). Analysing the schoolbooks, I point to the links between the processes of socialisation (and communication of gender roles – in private and public life – via schoolbooks and other teaching materials), the social construction of gender identities and the reasons of the still very low participation of women in the Polish public sphere.