

Marzanna Pogorzelska

Uniwersytet Opolski

Problem dystansu władzy w szwedzkich materiałach dydaktycznych jako przykład dobrych praktyk**Wprowadzenie**

Kwestia reprodukcji społecznych nierówności przez system edukacji jest przedmiotem wszechstronnych i głębokich analiz, które dotyczą zarówno problemów systemowych określających funkcjonowanie szkoły jako instytucji (Dolata 2008; Sadura 2012; Zawistowska 2012; Żłobicki, Maj 2012), jak i odbywającej się w szkołach transmisji stereotypów i uprzedzeń, nierzadko skutkujących dyskryminacją (Gawlicz, Starnawski 2011; Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015; Gromkowska-Melosik 2011). W części opracowań ich autorzy i autorki zwracają się uwagę na wpływ, jaki w umacnianiu nierówności, w szczególności tych związanych z płcią, mają szkolne podręczniki i lektury (Abramowicz 2011; Chmura-Rutkowska et al. 2015; Chomczyńska-Rubacha 2011; Desperak 2004; Kalinowska 1995; Mazurkiewicz 2005; Pankowska 2009; Stoch 2015). W wielu analizach pojawiają się odniesienia do szkolnej dystrybucji władzy oraz relacji podporządkowania i dominacji jako czynników wzmacniających nierówności. Wymienione zjawiska są opisywane zarówno w odniesieniu do życia szkolnego i relacji panujących w klasie (Janowski 1989; Kopciewicz 2009; Kopciewicz 2011), jak i w analizach materiałów dydaktycznych, których autorzy i autorki zwracają uwagę nie tylko na cechy, w jakie wyposaża się podręcznikowe postacie, ale także zachodzące między nimi relacje. Choć wnioski z badań dość jednoznacznie sytuują szkołę i panujące tam relacje (także te przekazywane pośrednio, poprzez podręczniki) jako wzmacniające dyskryminację i nierówności, a czasami generujące agresję i przemoc, nieczęsto w omawianym obszarze podejmowane są próby analizy, które odwoływałyby się do wiedzy z zakresu relacji międzykulturowych i wymiarów kultury, w szczególności do jednego z nich – dystansu władzy. Tymczasem, jak sądzę, zastosowanie filtra w postaci analizy pod kątem dystansu władzy może być bardzo przydatne w analizie społecznego konstruowania nierówności przez system edukacji, a także w opracowywaniu nowatorskich rozwiązań metodologicznych.

Wymiary kultury a analiza rzeczywistości szkolnej

Kultura jest pojęciem tak szerokim i wieloznacznym, że przytoczenie wyczerpującego zestawu definicji z pewnością przekroczyłyby możliwości niniejszego tekstu. Na użytek artykułu odwołam się do definicji zaproponowanej przez Geerta Hofstede, ponieważ odnosi się ona do relacji interpersonalnych, których przedstawienia w szkolnych podręcznikach będą głównym wątkiem mojego tekstu. Według badacza kultura to „zbiorowe zaprogramowanie umysłu odróżniające członków jednej grupy lub kategorii od innej” (Hofstede 2012: 20), a poszczególne kultury narodowe można scharakteryzować używając różnicujących je wymiarów, takich jak kolektywizm i indywidualizm, stopień maskulinizacji i feminizacji, stopień unikania niepewności oraz dystansu władzy. Ten ostatni, definiowany jako stopień, w jakim posiadający mniej władzy członkowie społeczeństwa i instytucje akceptują fakt nierównej dystrybucji władzy (Hofstede 2012: 24), będzie, jak wspomniano powyżej, filtrem, poprzez który zaproponuję analizę treści podręczników. Niektóre charakterystyczne dla kultur z małym i dużym dystansem władzy zjawiska przedstawia poniższa tabela.

Tab. 1. Cechy kultur z uwzględnieniem dystansu władzy

Kultury z małym dystansem władzy	Kultury z dużym dystansem władzy
Nierówności między ludźmi są minimalizowane	Nierówności między ludźmi są akceptowane i pożądate
Istnieje współzależność między tymi, którzy posiadają mniej i tymi, którzy posiadają więcej władzy	Posiadający mniejszą władzę są zależni od tych, którzy posiadają większą władzę
Decentralizacja jest powszechna	Centralizacja jest powszechna
Przywileje i symbole statusu są negatywnie postrzegane	Przywileje i symbole statusu są oczekiwane i eksponowane
Zdolności, bogactwo, status i władza nie muszą iść w parze	Zdolności, bogactwo, status i władza powinny iść w parze
Uważa się, że wszyscy powinni mieć równe prawa i być traktowani jak równi sobie (np. w relacjach nauczyciele–uczniowie, rodzice–dzieci)	Pozycja w hierarchii determinuje posiadane prawa (młodsze pokolenie powinno być posłuszne starszemu)
Starsze osoby nie są traktowane ze specjalnym szacunkiem i lękiem	Starsze osoby są traktowane ze specjalnym szacunkiem i wzbudzają lęk
Podwładni oczekują, że będą brali udział w podejmowaniu decyzji	Podwładni oczekują, że będą otrzymywać wytyczne dotyczące tego, co mają robić

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szczepaniak-Kozak, Sambor 2008:60 za: Hofstede 1997: 37; Hofstede 2012: 24

G. Hofstede nie był jedynym badaczem relacji międzykulturowych, który wyodrębnił wymiary kultur oparte na binarnych podziałach. W literaturze poświęconej komunikacji międzykulturowej znajdziemy np. podział kultur ze względu na relacje do czasu i przestrzeni, stopnia formalności kontaktów, znaczenia języka niewerbalnego, sposobów wyrażania emocji, dominacji wartości indywidualistycznych i kolektywistycznych, znaczeniu współdziałania i konkurencji (Hall 1990; Gesteland 1999; Trompenaars, Hampden-Turner 1997).

Badania z zastosowaniem teorii wymiarów kultury w odniesieniu do edukacji, jeśli są podejmowane, mają charakter porównawczy i dotyczą funkcjonowania wybranych elementów edukacji w różnych krajach. Jednym z interesujących przedsięwzięć w tym obszarze jest analiza fińskiego badacza Mikela del Garant, który badał sposób nauczania języka angielskiego w Japonii i Finlandii, a zatem w krajach różniących się zasadniczo w obrębie wymiarów kultury. W swoim studium, opierając się czterech wymiarach kultury, naukowiec skupił się na takich zagadnieniach, jak relacje między nauczycielami i uczniami, programy nauczania, podręczniki, metody nauczania, testowanie oraz analiza dyskursu klasy szkolnej. Obydwa badane kraje reprezentują różne stopnie dystansu władzy – w Japonii jest on dość znaczny, w Finlandii niewielki i te różnice są szczególnie dobrze widoczne w relacjach między nauczycielami i uczniami. W kulturach o dużym dystansie władzy nauczyciel traktowany jest jako źródło wiedzy i mądrości, znajduje się w centrum procesu edukacyjnego, wyznacza jego przebieg, nie może być krytykowany, należy mu okazywać szacunek w klasie i poza nią, a sposób zwracania się do nauczyciela jest określony jego wyższą pozycją w hierarchii (Garant 1997: 35–36, za: Hofstede 1986: 313). Szczególnie interesujące wydają się wnioski badacza wynikające z analizy stosowanych w obydwu krajach podręczników, co ilustruje poniższa tabela.

Tab. 2. Tendencje w podręcznikach szkolnych odnoszące się do dystansu władzy

Spółeczeństwo z małym dystansem władzy (Finlandia)	Spółeczeństwo z dużym dystansem władzy (Japonia)
W podręcznikach kładzie się nacisk na bezosobową „prawdę”, której źródłem może być podręcznik	W podręcznikach kładzie się nacisk na osobową „mądrość”, przekazywaną poprzez relację z nauczycielem (guru)
Podręczniki zachęcają uczniów do samodzielności	Podręczniki zachęcają uczniów do szacunku i słuchania nauczyciela
Podręczniki wspierają edukację skoncentrowaną na uczniu	Podręczniki wspierają edukację skoncentrowaną na nauczycielu
Podręczniki pomagają uczniowi inicjować komunikację i podążać własną drogą	Podręczniki ukierunkowują oczekiwania ucznia wobec nauczyciela, aby ten ostatni inicjował komunikację i wyznaczał sposób postępowania
Podręczniki umożliwiają kwestionowanie i krytykowanie nauczyciela	Podręczniki nie dają możliwości kwestionowania i krytykowania nauczyciela
Przekaz podręcznikowy nawiązuje do koncepcji, według której efektywność nauczania zależy od ilości dwustronnej komunikacji	Przekaz podręcznikowy nawiązuje do koncepcji, według której efektywność nauczania zależy od przygotowania nauczyciela

Źródło: opracowanie własne za: Garant 1997: 99

Typowe metody pracy proponowane w podręcznikach odzwierciedlających mały dystans władzy to np. ćwiczenia zachęcające do pracy w parach bądź indywidualnie, pytania otwarte prowadzące do refleksji i dyskusji, duża liczba aktywności stwarzających możliwość częstej dwustronnej komunikacji oraz różnorodność ćwiczeń do wyboru. Choć badane przez autora podręczniki nie zawierały ćwiczeń zachęcających wprost do kwestionowania opinii nauczyciela, ale obecny w nich nacisk na spontaniczną komunikację stwarzał rozliczne możliwości wymiany zdań i opinii. Z kolei duży dystans władzy przejawiał się w badanym materiale w postaci

koncentracji na gramatyce i słownictwie, które są przekazywane i tłumaczone przez nauczyciela oraz dużej ilości ćwiczeń polegających na odtwarzaniu gotowych wzorów językowych zamiast ich samodzielnego tworzenia (Garant 1997: 84–87, 95–99). „Autorzy podręczników są zgodni w swoich podglądach na rolę nauczyciela w społeczeństwie i promują istniejący porządek społeczny przez treści w podręcznikach. Promowanie autonomii ucznia mogłoby być postrzegane jako w całości sprzeczne z popularną koncepcją nauczyciela jako autorytetu” (Garant 1997: 96).

Podręczniki szwedzkie a dystans władzy

Wybór podręczników szwedzkich jako przedmiotu analizy podyktowany był dwoma wzajemnie się uzupełniającymi powodami. Po pierwsze, w skali dystansu władzy Polska osiąga w skali stustopniowej wynik 68, co oznacza że jest krajem, w którym hierarchiczny porządek i dominacja posiadających władzę jest społecznie akceptowany i nie wymaga uzasadniania (The Hofstede Centre Poland). Taka sytuacja sprzyja utrzymywaniu się nierówności w wielu aspektach życia społecznego. Szwecja, ze wskaźnikiem dystansu do władzy o ponad połowę niższym (31), to kraj, gdzie zasadą organizująca życie społeczne, a promowaną m.in. poprzez edukację są równość, indywidualna niezależność z poszanowaniem praw innych, władza jest zdecentralizowana, a kontrola jest postrzegana negatywnie (The Hofstede Centre Sweden). Drugim powodem sięgnięcia po szwedzkie materiały dydaktyczne była zatem chęć przyjrzenia się, w jaki sposób ów mały dystans władzy, sprzyjający społecznej równości, jest możliwy do zidentyfikowania i analizy w szkolnych podręcznikach, tak aby jako ważne źródło edukacyjnego przekazu, mogły stanowić przykład „dobrych praktyk” i stanowić inspirację dla badaczy i autorów podręczników także w polskim kontekście.

Do analizy wybrałam książki używane do nauki języka angielskiego w Szwecji, które zostały opracowane głównie przez szwedzkich autorów, a zatem z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że przekazują one wartości zakorzenione w kulturze tego kraju. Analiza obejmuje podręczniki należące do dwóch serii: *What's up* (autorstwo Jorgen Gustafsson, Eva Osterberg, Andy Cowle, wydawnictwo Bonnier Utbildning AB, od 2011 Sanoma Utbildning) oraz *Magic!* (autorstwo Eva Hedencrona, Karin Smed-Gerdin, Petyer Watcyn-Jones, wydawnictwo Forfattarna och Studentlitteratur AB). Analizowane podręczniki przeznaczone są do trzech ostatnich klas szwedzkiej szkoły powszechnej: siódmej, ósmej i dziewiątej. W każdej z wymienionych serii analizowano po dwa podręczniki przeznaczone dla poszczególnych klas (razem 6 podręczników). Jednostkami analizy były dłuższe teksty stanowiące materiał przeznaczony do ćwiczenia rozumienia tekstu czytanego (artykuły, opowiadania oraz fragmenty opowiadań i powieści), z których można było wnioskować o relacjach zachodzących pomiędzy występującymi w nich postaciami, oraz polecenia dotyczące pracy z tymi tekstami.

W podjętej przeze mnie analizie szwedzkich podręczników zastosowałam kategorie wyodrębnione na podstawie elementów składających się na dystans władzy, a wyróżnionych w obydwu przedstawionych powyżej klasyfikacjach (Garanta i Hofstede'a). Sformułowane przeze mnie pytania badawcze odnosiły się

do tego, w jaki sposób mały dystans władzy może być odzwierciedlony w przekazie podręcznikowym i były skoncentrowane na następujących aspektach omawianego wymiaru kultury:

- sposobie przedstawiania relacji interpersonalnych z uwzględnieniem zachodzących w nich relacjach władzy na przykładzie rodziny,
- sposobie prezentowania przywilejów i symboli statusu,
- bezpośrednim odnoszeniu się do kwestii społecznych nierówności, dyskryminacji i przemocy,
- wspieraniu samodzielności uczniów poprzez zachęcanie do refleksji, dyskusji i indywidualnego formułowania wniosków.

Sposób przedstawiania relacji interpersonalnych z uwzględnieniem zachodzących w nich relacjach władzy na przykładzie rodziny

Pytania w tej części analizy skoncentrowane były na następujących kwestiach:

Czy w prezentowanych relacjach rodzinnych widoczna jest hierarchia, określająca wyraźnie, kto sprawuje władzę? Czy w relacjach rodzinnych osoby starsze (rodzice, opiekunowie) mają określone cechy sprawiające, że pełnią role arbitrów i dysponentów władzy (nieomyślność, odpowiedzialność, mądrość, niekwestionowalność opinii, surowość)? Czy w relacjach rodzinnych osoby młodsze (dzieci) mają określone cechy wyznaczające ich pozycję jako wykonawców postanowień dorosłych (nieodpowiedzialność, naiwność, niedojrzałość, bierność, uległość)? Czy prezentowane są różne, czy jeden dominujący model funkcjonowania rodziny?

W materiale podręcznikowym wyodrębniono 41 tekstów, w których możliwa była analiza pod kątem relacji zachodzących w rodzinach. Pierwszy wniosek nasuwający się po zbadaniu materiału dotyczy różnorodności prezentowanych modeli relacji rodzinnych. Prezentowane teksty odzwierciedlają bowiem zarówno partnerskie relacje między rodzicami i dziećmi, jak i oparte na autorytarnej władzy rodziców. Charakterystyczne jednak, że drugi model, możliwy do zidentyfikowania w siedmiu jednostkach analizy, pokazywany jest zasadniczo w dwóch kontekstach. Pierwszy ma związek z przeszłością – rodzicielska władza autorytarna prezentowana jest w tekstach będących adaptacją starych legend, które przekazują tradycyjne, ale należące do historii patriarchalne relacje rodzinne (The Hidden One 2005: 59–61; Stockton 2007: 22–24). Dla drugiego, współczesnego kontekstu, autorytarne relacje rodzinne są kojarzone albo z kulturami wywodzącymi się spoza Europy, np. środowiskiem afgańskich talibów (Ellis 2006: 80–81), albo stanowią element wychowania w moralnie rygorystycznej grupie religijnej (Swindells 2006: 103–105). Tekstem, który wymyka się powyższym kategoriom, choć stanowi przykład autorytarnej władzy rodzicielskiej, jest fragment współczesnego opowiadania, o chłopcu, który w tajemnicy przed ojcem uczęszcza na lekcje baletu, co wywołuje wściekłość rodzica, marzącego o synu uprawiającym prawdziwie męskie sporty (Boxing or Ballet 2006: 66–68). We wszystkich przedstawionych przykładach sympatia czytelników zwraca się ku dzieciom, a prezentowane relacje skłaniają do refleksji o anachroniczności, niesprawiedliwości, negatywnym i zniewalającym wpływie autorytarnej relacji rodzinnych na rozwój jednostki.

Pozostałe teksty w tej kategorii, stanowiące przytłaczającą większość, pozwalają czytelnikowi uświadomić sobie różnorodność opartych na partnerstwie relacji rodzinnych, w których uczestnicy prezentują rozmaite cechy, postawy i zachowania. Niezwykle uderzającą cechą analizowanego materiału jest ilość tekstów, w których to właśnie dzieci posiadają cechy kojarzone tradycyjnie z osobami dorosłymi, a więc zapobiegliwość, niezależność, odpowiedzialność, opanowanie, refleksyjność, rozwagę, mądrość i samodzielność. Aż w 16 tekstach to właśnie dzieci są tymi, które w obliczu trudnej sytuacji rodziny, biedy czy bezrobocia, pomagają w przetrwaniu (Wright 2006: 32–34) lub wykazują dojrzałość w obliczu choroby czy niepełnosprawności własnej lub członka rodziny (McIntyre 2006: 35–36; Allen 2006: 45–47; Zephaniah 2007: 84–86). Dzieci pokazane są także jako osoby, które rozumieją lub próbują zrozumieć złożone relacje rodzinne (separacja rodziców, rozwód, brak czasu dla dzieci), analizują je i poszukują na własną rękę lub z pomocą innych dorosłych swojego miejsca w zaistniałych okolicznościach (Guzman 2005: 24–25; Matilda 2005: 30–32; About a boy 2007: 6–8). Niejednokrotnie to właśnie dziecięcy bohaterowie tekstów wykazują opanowanie, empatię i mądrość w sytuacjach, kiedy trzeba szybko ratować siebie lub bliskich z opresji (Girl saves Mum 2006: 102; Dahl 2005: 38–39; Bertagna 2007: 92–95). Szczególnie ciekawym przykładem jest zmieniona wersja znanej bajki o Czerwonym Kapturku, w której mała bohaterka, wykazując spryt i odwagę, bierze sprawy we własne ręce i zmienia bieg znanej opowieści, co zmusza czytelników do konfrontacji z tradycyjnym pojmowaniem starych baśni i legend (Dahl 2005: 38–39). Docenienie przez autorów cech i postaw dzieci nie oznacza deprecjonowania dorosłych, a jedynie ukazywanie ich jako osób z krwi i kości, zwyczajnie i po ludzku różnych. Rodzice to zatem nie tylko niezłomni strażnicy zasad i ich jedyni twórcy, osoby moralnie nienaganne lub o nieokreślonych, neutralnych cechach. To zarówno jednostki odpowiedzialne, zaradne, dbające o dzieci w „książkowy” sposób, jak i czasami bezradne, lekkomyślne, zmagające się z życiowymi problemami. W rezultacie podręcznikowe rodziny to nie tylko idealne i bezproblemowe grupy, dla których głównym dylematem są domowe porządki czy wyjazd na wakacje. Takie zagadnienia też są podejmowane, ale w podręcznikach nie ucieka się przed znacznie trudniejszymi kwestiami, takimi jak przemoc w rodzinie (Friends and family 2006: 15), nierówny status materialny (Hammond 2006: 16–18), różnice kulturowe wynikające z przynależności etnicznej i religijnej, które to tematy dają możliwość dyskusji o aranżowanych małżeństwach (Gates 2006: 48–52; Dham 2006: 17), nieobecność jednego z rodziców (Wright 2006: 32–34; Cooper 2006: 55–56), bieda i bezrobocie (Wright 2006: 32–34; The Full Monty 2006: 66–68), kidnaping (The children 2006: 74–76; Cooney 2007: 60–64), choroba lub śmierć członka rodziny (Lindgren 2005: 53–55; McIntyre 2006: 35–36; Nicholas Nickleby 2006: 86–88).

Sposób prezentowania przywilejów i symboli statusu

Analizując aspekt dystansu władzy, jakim jest stosunek do przywilejów i symboli statusu, sformułowałam następujące pytania badawcze: W jaki sposób przedstawiane są osoby posiadające wysoki status społeczny lub materialny? Czy przywileje prezentowane są jako cel sam w sobie, czy środek do realizacji zamierzeń?

Czy w podręcznikach eksponowany jest materialny wymiar życia jako nieodzowny element sukcesu?

Pierwszym spostrzeżeniem, które nasuwa się po analizie materiału pod kątem prezentowania przywilejów i symboli statusu jest niewielka ilość tekstów (wyodrębniono ich w tej kategorii 12), w których te zjawiska stanowiłyby główny temat lub w których można znaleźć informacje nawiązujące do kwestii bogactwa, sławy lub wysokiej pozycji bohaterów (materialnej bądź społecznej). Wśród nich nie ma ani jednego tekstu, który prezentowałby osoby o wysokim statusie społecznym lub materialnym tylko i wyłącznie z powodu posiadania tegoż statusu. Jeśli już takie osoby stanowią przedmiot opisu, towarzyszy im przekaz dotyczący ciężkiej pracy i pokonywania przeciwności w drodze do sukcesu, i co znamienne, dotyczą one kobiet (Madonna 2007: 25–26; Working with the President – Condolezza Rice 2007: 116–117). W pozostałych 10 tekstach przywileje, bogactwo czy sława prezentowane są z dużym dystansem, często jako atrybuty nieco podejrzane, a osoby nimi obdarzone lub do nich aspirujące bywają kapryśne i przesadnie wymagające (The Princess 2005: 86–87), okrutne i bezwzględne (Horowitz 2007: 76–78; Nicholas Nickleby 2006: 86–88), żałosne w swoim pragnieniu sławy (Fifteen minutes of fame 2007: 106–107), obarczone niejasną przeszłością lub nadużywające władzy (The Brethren 2007: 108–110). Jednocześnie w kilku tekstach podręcznika wyraźnie eksponuje się nie materialny wymiar życia, ale pozostawanie sobą, brak udawania kogoś innego (lepszego, bogatszego), wierność sobie jako warunek udanego życia. W jednym z tekstów bohaterka wypowiada słowa dobrze ilustrujące ten przekaz: „Po co usiłować być kimś innym? Przecież to ty jesteś jedyną osobą, z którą musisz żyć” (We’re all DIFFERENT 2005: 19).

Bezpośrednie odnoszenie się do kwestii społecznych nierówności, dyskryminacji i przemocy

Pytania, które towarzyszyły wymienionym kwestiom, obejmowały następujące zagadnienia: Czy w podręcznikach znajdują się materiały bezpośrednio odnoszące się do kwestii nierówności i dyskryminacji? Czy podręcznik uwrażliwia na istnienie kulturowej różnorodności? Czy w podręcznikach znajdują się odniesienia do grup mniejszościowych?

Niewątpliwie przytoczone powyżej przykłady tekstów, których tematyka dotyczy kwestii relacji rodzinnych, prestiżu lub symboli statusu, dają możliwość refleksji nad problemem nierówności, dyskryminacji czy przemocy. Oprócz nich w badanym materiale znajdują się także teksty bezpośrednio nawiązujące do tych zagadnień. Reprezentatywnym przykładem może być opowiadanie pt. *Noughts and Crosses*, ilustrujące zarówno różne rodzaje społecznego wykluczenia opartego na uprzedzeniach, jak i mechanizmy owo wykluczenie podtrzymujące (np. poprzez przekazy medialne) (Blackman 2007: 44–46). W niektórych tekstach znajdujemy odniesienia do ksenofobii, rasizmu czy nietolerancji, sugerujące sposoby reagowania na te zjawiska i zachęcające do aktywnego im przeciwdziałania (Nelson Mandela 2006: 54–55; Straight Talk 2005: 24; A TRUE story? 2007: 98–99). Pokrewną grupę stanowią materiały afirmujące kulturową różnorodność, i takie, w których zaprezentowano rozmaite mniejszości (osoby z niepełnosprawnościami, także intelektualnymi,

mniejszości religijne, narodowe i etniczne, para homoseksualna), jako nieodłączny i wzbogacający element współczesnego świata (Multiculture 2007: 96; Practical magic 2007: 56–57; Gates 2006: 48–52).

Wspieranie samodzielności uczniów poprzez zachęcanie do dyskusji, aktywności umożliwiające debatowanie i dochodzenie do własnych wniosków

Oprócz analizy treści tekstów, przedmiotem badania były także polecenia dotyczące pracy z tekstami, a ich kierunek wyznaczały następujące pytania: Czy w podręcznikach znajdują się aktywności umożliwiające dyskusję i poszukiwanie własnych odpowiedzi na prezentowane problemy? Czy ćwiczenia umożliwiają analizę własnych zachowań i uczuć osób korzystających z podręcznika? Czy ćwiczenia umożliwiają analizę problemu z różnych punktów widzenia?

Przeanalizowany materiał skłania do udzielenia odpowiedzi twierdzącej na wszystkie postawione powyżej pytania. Szwedzkie materiały dydaktyczne dają wielorakie możliwości prowadzenia dyskusji i refleksji nad prezentowanymi zagadnieniami, które często dotyczą kontrowersyjnych i trudnych tematów i jako takie są dla młodych ludzi atrakcyjne. Jest to możliwe, zarówno dzięki przekazywanym treściom, które omówiłam powyżej, jak i formie towarzyszących im ćwiczeń. Te ostatnie mają najczęściej strukturę pytań otwartych, które nawiązując do głównego tematu tekstu, zachęcają do refleksji nad własnym zachowaniem w danej sytuacji lub skłaniają do poszukania odpowiedzi nad systemowymi przyczynami danego zjawiska, wynikającymi np. z kwestii nierówności płciowych. Niektóre aktywności zmuszają uczniów do przyjęcia różnych punktów widzenia i zmierzenia się z własnymi stereotypami, dotyczącymi zarówno innych kultur, stylów życia, jak i relacji międzyludzkich. W większości ćwiczeń, w częściach zachęcających do dyskusji, autorzy poleceń zachęcają odniesienie się do własnych doświadczeń i odczuć uczniów jako punktu wyjścia do formułowania wniosków, z jednoczesnym unikaniem przedstawiania odautorskich, arbitralnych sądów i opinii.

Zakończenie

Jak zauważa przywoływany wcześniej M.D. Garant, w podręcznikach szkolnych widoczna jest tendencja do przedstawiania „oczyszczonej wersji” (ang. *sanitized version*) rzeczywistości, w której nie ma miejsca na refleksję dotyczącą zjawisk negatywnych, w tym społecznych nierówności (Garant 1997: 88). Tym samym podręczniki najczęściej jedynie reprodukuja społeczne schematy, w żaden sposób nie wpływając na zmianę postaw osób z nich korzystających. Tymczasem przytoczone przykłady podręczników szwedzkich mogą stanowić ilustrację „dobrych praktyk” w zakresie kształtowania równościowego podejścia do społecznych relacji. Analiza szwedzkich materiałów w oparciu o teorię wymiarów kultury może być traktowana jako wskazówka metodologiczna do analizy treści, ale, co istotne, może inspirować autorów opracowujących szkolne podręczniki. Zastosowanie przez nich filtra w postaci kategorii dystansu władzy mogłoby być przydatne w konstruowaniu obrazu relacji rodzinnych (lub innych tradycyjnie traktowanych jako hierarchiczne, np. szkolnych i zawodowych), statusu społecznego i materialnego, skłoniłoby do

bezpośredniego podejmowania kwestii nierówności i dyskryminacji. Niebagatelną sprawą jest ponadto odniesienie kategorii, którą jest dystans władzy, do kwestii metodycznych. Uwzględnianie go w opracowywanych materiałach może wpłynąć pozytywnie na ich zawartość pod kątem promowania samodzielności, refleksyjności i umiejętności krytycznego myślenia osób z nich korzystających.

Bibliografia

- Abramowicz M. (red.). 2011. *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Raport z badań. Warszawa.
- Chmura-Rutkowska I., M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. 2015. *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Skróty raportu*. Warszawa. http://gender-podreczniki.home.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2015/09/gwp_skrot_raportu.pdf.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.). 2011. *Podręczniki i Poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*. Kraków.
- Desperak I. 2004. Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych. W *Płeć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), 139–142. Łódź.
- Dolata R. 2008. *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa.
- Garant M.D. 1997. *Intercultural teaching and learning. English as a foreign language education in Finland and Japan*. Jyväskylä.
- Gawlicz K., P. Rudnicki, M. Starnawski (red.). 2015. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Raport z badań. Warszawa.
- Gawlicz K., M. Starnawski. 2011. Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej. W *Pedagogika: zakorzenie i transgresja*, M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), 247–267. Wrocław.
- Gesteland R. 1999. *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie. Marketing, zarządzanie i negocjacje w różnych kulturach*. Warszawa.
- Gromkowska-Melosik A. 2011. *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków.
- Hall E.T. 1980. *The Silent Language*. Westport.
- Hofstede G. 1986. Cultural Differences in Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations* 10 (3) : 301–320.
- Hofstede G. 1997. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London.
- Hofstede G. 2012. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. W *Intercultural Communication. A Reader*, L.A. Samovar, R.E. Porter, E.R. McDaniel (red.), 19–33. Boston.
- Janowski A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa.
- Kalinowska E. 1995. Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych. *Kwartalnik pedagogiczny* (1–2): 219–253.
- Kopciwicz L. 2009. Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów. W *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz (red.), 13–28. Warszawa.
- Kopciwicz L. 2011. *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa.
- Mazurkiewicz G. 2005. *Kształcenie chłopców i dziewcząt. Naturalny porządek, nierówność, czy dyskryminacja?*. Kraków.

- Pankowska D. 2009. Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych. W *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopiciewicz, E. Zierkiewicz (red.), 29–67. Warszawa.
- Sadura P. 2012. *Szkoła i nierówności społeczne*. Warszawa.
- Stoch M. 2015. *Gender na lekcjach polskiego*. Kraków.
- Szczepaniak-Kozak A., M. Sambor 2008. *Basic concepts in intercultural studies*. Piła.
- The Hofstede Centre Poland (n.d.), <http://geert-hofstede.com/poland.html>.
- The Hofstede Centre Sweden (n.d.), <http://geert-hofstede.com/sweden.html>.
- Trompenaars F., C. Hampden-Turner. 1997. *Riding the Waves of Culture*. London: Understanding Cultural Diversity in Business.
- Zawistowska A. 2012. *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa.
- Żłobicki W., B. Maj. 2012. *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Warszawa.

Bibliografia tekstów z podręczników szwedzkich

- The Hidden One. 2005. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 59–61. Stockholm.
- Stockton F.R. 2007. The lady or the tiger? W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 22–24. Stockholm.
- Ellis D. 2006. The breadwinner. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 80–81. Lund.
- Swindells R. 2006. Abomination. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 103–105. Lund.
- Boxing or Ballet – that is the question. 2006. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 66–68. Stockholm.
- Wright R. 2006. Hunger. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 32–34. Stockholm.
- McIntyre S. 2006. The year I loved him best. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 35–36. Stockholm.
- Allen V. 2006. Baby's Ears. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 45–47. Stockholm.
- Zephaniah B. 2007. Face. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 84–86. Lund.
- Guzman M. 2005. Melonhead. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 24–25. Stockholm.
- Matilda. 2005. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 30–32. Lund.
- About a boy. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 6–8. Lund.
- Girl saves Mum. 2006. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 102. Stockholm.
- Dahl R. 2005. Little Red Riding Hood. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 38–39. Stockholm.
- Bertagna J. 2007. Towards a new world. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 92–95. Stockholm.
- Friends and family. 2006. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 15. Stockholm.
- Hammond C.M. 2006. Goodwill. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 16–18. Stockholm.

- Gates S. 2006. Gift. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 48–52. Stockholm.
- Dham N. 2006. Bend It Like Beckham. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 17. Lund.
- Cooper S. 2006. Muffin. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 55–56. Stockholm.
- The Full Monty. 2006. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 66–68. Lund.
- The children. 2006. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 74–76. Stockholm.
- Cooney C.B. 2007. The face on the milk cartoon. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 60–64. Stockholm.
- Lindgren A. 2005. The brothers Lionheart. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 53–55. Stockholm.
- Nicholas Nickleby. 2006. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 86–88. Lund.
- Madonna. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 25–26. Lund.
- Working with the President – Condolezza Rice. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 116–117. Lund.
- The Princess. 2005. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 86–87. Stockholm.
- Horowitz A. 2007. Harriet's horrible dream Horowitz. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 76–78. Stockholm.
- Fifteen minutes of fame. 2007. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 106–107. Stockholm.
- The Brethren. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 108–110. Lund.
- We're all DIFFERENT. 2005. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 19. Stockholm.
- Blackman M. 2007. Noughts and Crosses. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 44–46. Stockholm.
- Nelson Mandela. 2006. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 54–55. Lund.
- Straight Talk. 2005. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 24. Lund.
- A TRUE story? 2007. W *What's up*, J. Gustafsson, E. Osterberg, A. Cowle, 98–99. Stockholm.
- Multiculture. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 96. Lund.
- Practical magic. 2007. W *Magic!*, E. Hedencrona, K. Smed-Gerdin, P. Watcyn-Jones, 56–57. Lund.

Problem dystansu władzy w szwedzkich materiałach dydaktycznych jako przykład dobrych praktyk

Tekst stanowi przyczynek do dyskusji nad zjawiskiem społecznego konstruowania nierówności przez system edukacji. Autorka, na przykładzie szwedzkich podręczników szkolnych, dokonuje analizy ich zawartości pod kątem teorii wymiarów kultury G. Hofstede, koncentrując się na jednym z wymiarów (dystansu władzy). Taki sposób analizy może stanowić inspirację zarówno w obszarze metodologii badania materiałów dydaktycznych, jak i praktycznych sposobów sposobu wprowadzania do szkolnych podręczników treści kształtujących postawy równościowe.

The idea of power distance in Swedish didactic material as an example of best practice

The text contributes to a discussion on the phenomenon of social construction of inequalities by the system of education. The author, using Swedish textbooks, analyses their contents applying in the examination G. Hofstede's theory on culture dimensions, focusing on one of these dimensions (power distance). This approach might be an inspiration as far as methodology of didactic materials is concerned, as well as practical ways of introducing equality-oriented contents into school textbooks.

Słowa kluczowe: słowa kluczowe: podręczniki, wymiary kultury, dystans władzy, równość, edukacja

Keywords: key words: textbooks, dimensions of culture, power distance, equality, education

Marzanna Pogorzelska – adiunkt w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, pedagożka i anglistka. Laureatka Nagrody im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata” z 2010 roku oraz Europejskiej Nagrody Tolerancji i nagrody „Hiacynt” (2008). W roku 2011 została uhonorowana prestiżowym stypendium amerykańskiej fundacji Lowell Milken Center, jej zainteresowania badawcze dotyczą edukacji praw człowieka, pedagogiki krytycznej i międzykulturowej.