

Ewelina Seklecka, Anna Walicka

Fundacja Punkt Widzenia

Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych – opis i analiza projektu „Równia Literacka” Fundacji Punkt Widzenia

Wprowadzenie

Literatura jest jednym z kanałów, którym przekazywane i podtrzymywane są konstrukty płciowe. Ze względu na proces socjalizacji do ról płciowych, szczególnie istotne wydaje się świadome dobieranie i interpretowanie lektur szkolnych. Fundacja Punkt Widzenia w ramach projektu „Równia Literacka” realizowanego poprzez program Obywatele dla Demokracji, a finansowanego z funduszy EOG, starała się znaleźć odpowiedź na pytanie: jaki jest wizerunek chłopca – mężczyzny, a jaki dziewczynki – kobiety w świecie literackim, do którego zapraszani są uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów. W tym celu poddane badaniom zostały 34 lektury szkolne: 24 dla szkoły podstawowej i 10 dla gimnazjum, eseje uczniów „Mój/Moja ulubiony/a bohater/ka literacki/a” nadesłane w konkursie zorganizowanym w ramach projektu oraz opinie nauczycieli/ek języka polskiego dotyczące literackich wzorców kobiecości i męskości.

Metodologia

Badanie lektur i esejów zostało przeprowadzone za pomocą jakościowej analizy tekstu zastanego – w postaci literatury – z uwzględnieniem perspektywy płci społeczno-kulturowej. Zakres ilościowy badania był uwzględniany w stopniu minimalnym, wyłącznie do celów poglądowych i statystycznych. Kryteriami stosowanymi w ilościowej analizie były: płeć autora/autorki, płeć i wiek głównego bohatera/bohaterki, liczba 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 lektur została podzielona na dwa etapy, stanowiące niemalże dwa odrębne badania. Pierwszy etap obejmował dogłębną, równościową analizę każdej z lektur. Jej celem było odnalezienie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, stworzenie interpretacji oraz poparcie ich odpowiednimi cytatami. 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 zostały umieszczone w kontekstach (Charmaz 2009: 55–56). W szczególności brane pod uwagę były:

- moment społeczno-historyczno-polityczny powstawania 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 opisanego 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 (Charmaz 2009: 63). Celem takiego działania było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „które kody [...] mają największe znaczenie analityczne dla wnikliwej i całościowej kategoryzacji danych?” (Charmaz 2009: 79). Stworzone i zweryfikowane kategorie opisujące badany problem stały się podstawą wniosków zawartych w raporcie w rozdziałach *Chłopcy/mężczyźni i Dziewczynki/kobiety*.

Kolejnym elementem całościowego badania była ilościowa i jakościowa analiza 60 prac uczniów szkół podstawowych i gimnazjów wskazujących ulubionego/ą bohatera/kę literackiego/ą. Eseje jako materiał badawczy zostały pozyskane w drodze konkursu zorganizowanego w ramach projektu. Podobnie jak w przypadku analizy lektur szkolnych i tu analiza ilościowa została ograniczona do minimum. Dane, które udało się pozyskać tą metodą, wskazywały na liczbę dziewcząt i chłopców wśród autorek/autorów oraz liczbę 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?

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 przedstawione poniżej wnioski.

Badanie nauczycieli i nauczycielek języka polskiego na temat literackich wzorców kobiecości i męskości w lekturach szkolnych przeprowadzono metodą CAWI. Ankieta została rozesłana w formie elektronicznej do szkół podstawowych i gimnazjalnych, co pozwoliło uzyskać 412 ankiet zwrotnych (wraz z komentarzami).

Wizerunek chłopca/mężczyzny w lekturach szkolnych – wnioski z analizy

Bohaterowie książek mężczyźni i chłopcy tworzą zbiór postaci wyraźnie do siebie podobnych. Niezależnie od wieku są kopią tego samego ideału męskości. Przeżywają niesamowite przygody, ich życie pełne jest nagłych zwrotów akcji, wielkich i ważnych spraw. Chłopcy na równi z mężczyznami są odważni i męscy. Niezwykle aktywni i zdecydowani, prawie zawsze coś robią, np. pokonują przeciwników i przeciwności, ratują dziewczynki. Rzadko się smucą, nie boją się. Mają za to duże przyzwolenie na złość i radość. Charakterologicznie prawie każdy z nich jest taki sam, jakby do wykreowania męskiej postaci wystarczyło załedwie pięć cech. Staś z *W pustyni i w puszczy*, Wawruś z *Historii żółtej cizemki*, Tomek z *Przygód Tomka Sawyera*, albo Piotr z *Opowieści z Narnii* – każdy z nich pokonuje przeciwnika lub przeciwników silniejszych od siebie, dorosłych mężczyzn lub dzikie bestie. Marcel z *Doliny Światła*, Tomek z *Tomka w krainie kangurów*, po raz kolejny Staś i Tomek Sawyer ratują dziewczynki. Tytułowy Mikołajek, Szatan z siódmej klasy, Marek Piegus i Pinokio, bohaterowie *Dynastii Miziołków*, *Władcy Lewawu*, *Akademii Pana Kleksa* oraz wszyscy przywołani powyżej przeżywają niesamowite, często także mocno odrealnione przygody, wykazując się aktywnością i odwagą.

Większość lektur, które w roli głównego bohatera obsadzają chłopca, wpisuje się w nurt powieści podróżniczo-przygodowych (Lasoń-Kochańska 2012: 31). 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” (Lasoń-Kochańska 2012: 31). 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 męskości. Bajkowy Pinokio jest idealnym przykładem bohatera na „drodze prób”. Jest agresywny, sprawny fizycznie, nieprzywiązujący wagi do nauki, niecierpliwy, arogancki, dumny, odważny czy dzielny i rycerski, a jednocześnie przeżywa niezwykle przygodę, dzięki którym ostatecznie staje się „prawdziwym chłopcem”.

Jak pisze Grażyna Lasoń-Kochańska, w powieściach opartych na motywie chłpięcej 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 (Lasoń-Kochańska 2012: 125). Jaskrawym przykładem chłopca-herosa jest Staś Tarkowski. Czternastoletni chłopiec jawi się jako nadczłowiek: przeprowadza przez pustynię ośmiolatkę, walczy i w końcu pokonuje swoich prześladowców, zabija dzikie zwierzęta: „[...] 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” (Błoński 2002).

Wśród lektur szkolnych pojawiają się również takie, które „promują” wręcz śmiertelny heroizm. *Chłopcy z Placu Broni* czytani w szkole podstawowej stanowią niejako zapowiedź losów bohaterów *Kamieni na szaniec* poznawanych w gimnazjum. W obu powieściach heroizm i honor są nierozzerwalnie związane z krwawą ofiarą. Obie podtrzymują „stereotyp polskiego mężczyzny – identyfikującego się przede wszystkim z rolą żołnierza: bohaterskiego, ofiarnego, gotowego do poniesienia ofiary z życia i kultuwującego klęski” (Tomasik 2013: 225).

Przygody Mikołajka czy Dynastia Miziołków utrzymane w satyrycznym tonie opowieści o zwykłym życiu chłopięcych bohaterów, prezentują świat chłopców z wpisaną w niego niejako naturalnie agresją, niechęcią do nauki czy niezwykłą zaradnością, w tym zdolnością zdobywania pieniędzy i odnoszenia sukcesów finansowych. Bohaterowie są aktywni i buntujący się, co jest szczególnie widoczne w kontraście do biernych i „zdobywanych” bohaterek.

Dorośli bohaterowie lektur szkolnych podobnie jak chłopcy przeżywają przygody, jednak w przeciwieństwie do nich nie aspirują do męskości, lecz muszą ją nieustannie potwierdzać. Męskość ulega hiperbolizacji, co może razić brakiem autentyzmu. Przykładem mogą być bohaterowie powieści Henryka Sienkiewicza, którym autor, odpowiadając na wiktoriański kryzys męskości, nadaje prawdziwie męskie cechy, zachowując rys nowoczesnego mężczyzny. I tak Zbyszko z Bogdańca jest silny fizycznie, honorowy, słowny i odważny, a jednocześnie modnie dworny, przystojny. Do podporządkowania sobie kobiety nie stosuje siły, lecz dyscyplinę poprzez uczucia. Mężczyzna nie może dać się zdominować kobiecie, a tym samym stać się pośmiewiskiem społeczności. Kobięca dominacja oznacza ujmę na męskim honorze i dlatego mężczyzna nie może do niej dopuścić (Mrozik 2016). Także bohaterowie Trylogii to herosi bez skazy. Wyjątek stanowi Andrzej Kmicic, który dopiero w procesie dojrzewania, zapisanym na kartach *Potopu*, stanie się mężczyzną herosem.

Jako wyjątki należy traktować męskich bohaterów przekraczających ramy stereotypu. I tak Dick z *Tajemniczego ogrodu* to chłopiec związany z naturą. Opiekuje się roślinami i zwierzętami, często ratując je od śmierci, jest empatyczny i wrażliwy. Jonatan z powieści *Bracia Lwie Serce* odmawia aktów przemocy, nie będzie zabijał nawet za cenę własnego życia. A Karol po prostu nie jest odważny: „Nie mogłem przestać myśleć, jakby to było cudownie, gdybyśmy nie musieli być cały czas tacy odważni i silni” (Lindgren 2009: 169). Wśród niestereotypowych chłopięcych postaci są jeszcze Kuba z *Dalekiego rejsu* i oczywiście Mały Książę. Powyższe przykłady podważają nie tyle zasadność przypisywania chłopięcym bohaterom odwagi, siły, bohaterstwa, honoru czy przeżywania przygód, co ścisłe definiowanie tychże cech 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, a nastawiony na relacje Kuba przeżywa przygody nie mniej emocjonujące niż Tomek Sawyer.

Aby uzyskać pełnię obrazu męskich bohaterów szkolnych, konieczne wydaje się podkreślenie nieobecności kobiet w literackim świecie, gdyż oprócz bohaterów pierwszoplanowych również ludzkie tło powieści budują głównie mężczyźni.

Dziewczynki/kobiety jako bohaterki drugoplanowe – wnioski z analizy

Kobiece bohaterki stanowią zdecydowaną mniejszość w lekturach szkolnych. Uderza wręcz znikoma obecność nie tylko bohaterek, ale kobiet w ogóle. Jak wspomniano wyżej, 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. Gdy biorą równorzędny udział w przygodzie – opóźniają akcję, a nieliczne, dalszoplanowe bohaterki często pozostają zredukowane do roli obiektu westchnień głównego bohatera. Ta ostatnia kategoria jest najczęściej spotykaną w lekturach szkolnych.

Taką funkcję pełnią między innymi Sally – bohaterka *Tomka w krainie kangurów*, której postać wprowadzona zostaje po to, aby mogła być uratowana przez tytułowego bohatera, czy Rebeka – bohaterka *Przygód Tomka Sawyera*, która funkcjonuje jedynie w kontekście uczucia, jakim darzy ją główny bohater. Jeśli porównamy te bohaterki z ich pierwszoplanowymi partnerami, oczywiście okaże się kontrastowe przedstawienie płci poprzez tworzenie opozycji: słaba – silny, bierna – aktywny, 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” (Woolf 1997: 54). 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”, jednak to ona ratuje Adasia, gdy ten staje się ofiarą napaści, i na własnych plecach znosi go do domu.

Wymienione wyżej bohaterki opisywane są wielokrotnie przez pryzmat swojego wyglądu. Motyw ten obecny jest w każdej niemal szkolnej lekturze, powielając społeczny wymóg stawiany kobietom. Dyktatura pięknego wyglądu wymusza ciągłe poddawanie ocenie powierzchowności bohaterek. Nie dziwi zatem pojawiający się w *Dynastii Miziołków* konkurs na miss, organizowany w szkole podstawowej. Jak dowiadujemy się 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 (Olech 1994, cz. 2, s. 32).

Kierowane do dziewczynek i kobiet społeczne oczekiwanie atrakcyjności fizycznej idzie w parze z poddawaniem w wątpliwość ich inteligencji. Pojawia się jednocześnie niechęć do dziewczynek, które podejmują wysiłek, by sprostać oczekiwaniu atrakcyjności.

W lekturach pojawiają się dziewczynki lub dziewczyny, które zaskarbiają sobie podziw chłopców, imponują im jednak tym, że każda z nich jest „jak chłopak”. Dziewczynki wykraczające w ten sposób poza stereotyp postrzegane są pozytywnie,

gdyż ich „chłopięce zachowania” nobilitują je i umożliwiają wstęp do chłopięcego świata, który wedle treści lektur szkolnych jest o wiele ciekawszy niż świat dziewcząt. Gdy jednak dziewczyna-chłopczyca wkracza w okres dojrzewania, pojawia się kontekst romantyczny, który sprawia, że dotychczas nagradzana „chłopięcość” przestaje być atutem i przegrywa z typowo kobiecymi cechami. Patriarchalny stereotyp kobiecości najwyższej wartościuje urodę oraz cechy kojarzące się z macierzyństwem, jak opiekuńczość czy ofiarność (Lasoń-Kochańska 2012: 162).

Podobnego schematu literackiego postępowania, jaki występuje u dziewczynychłopczycy, możemy doszukać się u „dziewczyny niebezpiecznej”, której przykładem może być Ewka z *Doliny Światła*. To dziewczyna piękna, ponętna, której świadoma zmysłowość ma obezwładniającą moc. Nietypowość postaci Ewki, wynikająca z jej samodzielności i przejmowania inicjatywy, napędzana jest – stereotypowo kojarzoną z kobiecością – potrzebą przynależności i miłości, i to miłość właśnie pacyfikuje złowrogą siłę zmysłowości. Motyw „pacyfikowania” poprzez uczucia pojawia się wyjątkowo często w lekturach szkolnych, warto w tym miejscu przywołać np. relację Zbyszka i Jagienki z *Krzyżaków*, gdzie na drodze do pełnego wyzwolenia bohaterki ze społecznych ograniczeń staje miłość, która pełni funkcję przekształcenia zbuntowanego dziewczęcia w stateczną i odpowiedzialną kobietę, stworzenia z niej materiału na żonę i matkę.

Opisane powyżej drugoplanowe bohaterki lektur 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” premiiowane są tylko do czasu wejścia w okres dojrzewania. Pojawiające się w tym wieku uczucia pełnią funkcję dyscyplinującą. Bohaterki, które wykraczają poza stereotyp, karane są odrzuceniem, odmową miłości, a nagradzane miłością, gdy wejdą lub wrócą na ścieżkę stereotypowych zachowań.

Dziewczynki/kobiety jako bohaterki pierwszoplanowe – wnioski z analizy

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 pięciu na dwadzieścia cztery powieści. Bohaterki równorzędne lub pierwszoplanowe są zróżnicowane i barwne, łączą cechy stereotypowo kobiece ze stereotypowo męskimi. Ania z *Ani z Zielonego Wzgórza*, Mary z *Tajemniczego Ogrodu*, Nina z *Dziewczynki z szóstego księżycy*, Pestka z *Tego obcego* to dziewczynki odważne, aktywne, zbuntowane, samodzielne. Niestety większość tych postaci trudno uznać za konsekwentnie wykraczające poza stereotyp. Pestka przez swoją chłopięcość zostaje ukarana odrzuceniem, Mary od połowy powieści zaczyna funkcjonować jako uzdrowicielka Colina, aby ostatecznie całkiem zniknąć czytelnikowi z pola widzenia w finałowej scenie, Ania poświęca wymarzone stypendium, by opiekować się chorą Marylą. Te wyjątkowe bohaterki ostatecznie stają się stereotypowe. Kobiety instruuje się w ten sposób, by w odpowiedniej chwili zrezygnowały z siebie dla drugiej osoby. W szkole podstawowej jedynie Nina z *Dziewczynki z szóstego księżycy* stanowi przykład jednoznacznie nietypowej bohaterki dziewczęcej. Zbiór pierwszoplanowych postaci kobiecych 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 pożądanego patriarchalnie kobiecych cech, jest aktywna, żądna władzy, okrutna. Jednak gdy w lekturach pojawia się kobieta, która ma moc i władzę, jest kreowana jako jednoznacznie zła. Takie właśnie są Balladyna i Biała Czarownica z Narni, kobiety potężne, zasługujące na moralne potępienie. Czytelnik spotykający się z nimi nigdy nie dowiaduje się, co je ukształtowało, nie musi interpretować ich zachowania, bo jest ono wyraźnie negatywne. Śledzi losy Balladyny bez sympatii, niejako oczekując nastąpienia słusznej kary. Zatem jedyna dorosła, główna, tytułowa bohaterka szkolnych lektur, jednoznacznie przełamująca stereotyp kobiecości, jest też postacią jednoznacznie złą.

W lekturach szkolnych pojawiają się również kobiece bohaterki odpowiadające baśniowym toposom: złej czarownicy, dobrej wróżki czy śpiącej królowej. Wspomniana wyżej Jadis – Biała Czarownica z *Opowieści z Narnii*

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 [...] (Jaworska 2016).

Kolejny baśniowy topos odnajdujemy w powieści C. Collodiego *Pinokio*. Kluczowa dla rozwoju fabuły Wróżka o Błękitnych Włosach, mimo posiadanej mocy sprawczej nie nadaje tempa akcji. Istnieje jako rekwizyt umożliwiający bohaterowi realizację schematu walki o męskość. Jest wpisana w tradycyjny wzorzec kobiecości, w relacji z mężczyzną buduje tożsamość w oparciu o pełnione wobec niego funkcje, a po wypełnieniu swojej roli znika, przestaje mieć znaczenie. Wśród analizowanych lektur pojawia się również wariacja na temat toposu śpiącej królowej. Odwołuje się do niego opowiadanie *Jak Erg samowzbudnik bladawca pokonał*, zawarte w *Bajkach robotów* Stanisława Lema. 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 Elektryny karą za ciekawość i wcześniejszą niepożądaną aktywność. Przywołane archetypy i baśniowe motywy ściśle określają wąskie ramy możliwej kobiecej aktywności, a kobiecą siłę jednoznacznie utożsamiają ze złem.

Przemoc a płęć w lekturach szkolnych

Przedstawianie dziewczynek i kobiet jako wyjątkowo biernych oraz chłopców i mężczyzn jako dominujących jest powszechne w lekturach szkolnych, a szczególnie widoczne, gdy pomiędzy bohaterami i bohaterkami dochodzi do zbliżenia fizycznego. Już w powieściach, których bohaterami są dzieci, znajdziemy opisy przemocy wobec dziewczynek o podtekście erotycznym (np. opis „zaręczyn”

Tomka Sawyera z Rebeką). Charakterystyczny jest podział aktywności w sytuacjach, w których dochodzi do zbliżenia pomiędzy bohaterkami a bohaterami. Dziewczynki opierają się, nachylają nieśmiało, szepczą, chronią, ustępują, poddają się, tulą, leżą, oddychają, chłopcy natomiast obejmują, proszą, całują, szarpiają, sadzają, przygarniają, biorą.

Już w baśniach młode dziewczęta „ukazywane są jako obiekty seksualne, z powodu zakładanej pasywności i kruchości i podatne na przemoc i gwałt” (Lasoń-Kochańska 2012: 49). Powielanie tej tendencji ugruntowuje krzywdzące dla obu płci przekonania o tym, że męska seksualność jest potencjalnie zagrażająca, a kobieta nie istnieje lub jest zależna od mężczyzny. Kobieta nie ma potrzeb, ale reaguje na potrzeby mężczyzny. On ją podziwiał, chciał ją pocałować, on ją złapał, szarpał ją za fartuszek, dopóki nie uległa. Dowiadujemy się, że ona się nie broniła, nie wiemy jednak nic o jej chęci. W powieściach Sienkiewicza każda bohaterka jest narażona na gwałt: na Oleńkę dybie Radziwiłł, na Basię Azja, na Helenę Bohun. Winicjusz mówi o Ligii: muszę ją mieć, „chcę całować jej usta aż do bólu, chcę słyszeć jej krzyk w moich ramionach”, a na uczcie u Nerona niemal posuwa się do gwałtu.

Mama i tato – przedstawienia rodziców. Wnioski z analizy

Podobnie 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. Lektury szkolne ugruntowują podział na sferę prywatną, domową, kobiecą oraz publiczną, zewnętrzną, męską. To wyłącznie na kobiecie spoczywa odpowiedzialność za obowiązki domowe oraz wychowanie 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 zamiłowaniu 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. 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.

Tak więc gdy pojawia się opis rodziny, to tato pracuje, mama sprząta w domu, gotuje, opiekuje się dziećmi, zazwyczaj nie ma pracy zawodowej, a jeśli ma, to nie jest ona istotna. Uderzającą jest wielka rozbieżność między światem rzeczywistym a tym kreowanym przez szkolne lektury. Ciągłe czytamy o chłopcach przeżywających przygody, jakby nadal świat zewnętrzny był zarezerwowany wyłącznie dla nich, o mamach myjących naczynia, chociaż we współczesnych domach przybiera zmywarek, które obsługują również mężczyźni. O pracujących ojciech, chociaż typowa polska rodzina nie posiada jednego żywiciela. O dziewczynach, które nie interesują się niczym innym niż miłością, chociaż więcej kobiet niż mężczyzn posiada wyższe wykształcenie. W związku z powyższym niezbędne wręcz wydaje się

uzupełnienie listy lektur szkolnych o pozycje opisujące współczesne realia społeczne (edukacja) czy domowe (podział obowiązków).

„Mój/Moja ulubiony/a bohater/ka literacki/a” – analiza prac uczniów nadesłanych w konkursie

Celem oddania głosu uczniom/uczennicom było przede wszystkim zaangażowanie ich w projekt, ale także wysłuchanie ich głosu oraz stwierdzenie czy (i ewentualnie jak) bardzo kanon lektur wpływa na ich wybory i wzorce literackie? Pierwsza statystyka ilościowa potwierdziła opisywaną w literaturze większą aktywność czytelniczą dziewcząt oraz ich większe zaangażowanie w metodę konkursu literackiego. W konkursie wzięło udział 60 uczestników/uczestniczek, w tym 54 dziewczęta i zaledwie 6 chłopców. Zaskakująca była również zależność wyboru płci ulubionego bohatera/ki od płci uczestnika/uczestniczki. Chłopcy na ulubionych bohaterów literackich wybrali wyłącznie mężczyzn, dziewczynki zaś mniej więcej w równej części postaci obu płci. Wśród literackich, kobiecych wyborów dziewcząt wyraźna jest dysproporcja wiekowa wybranych postaci. Na 25 uczennic, które wskazały bohaterki kobiece, 23 prace dotyczą rówieśnic autorek, zaledwie 2 eseje opisują dorosłe kobiety. Na pierwszy rzut oka statystyka ta wydaje się porażająca, przestaje jednak szokować, gdy zostanie wzięty pod uwagę fakt, 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 zdeformowany 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. Trudno uzasadnić problem pominięcia kobiet w promowanej przez system literaturze, niemniej jednak przekaz niejawni sugeruje, że kobiet nie ma, bo są nieciekawe, nie robią nic, o czym warto byłoby pisać lub czytać. Autorki esejów podziwiają Małgorzatę z *Mistrza i Małgorzaty* za przyjęcie tradycyjnej roli kobiety gotowej na poświęcenie wszystkiego dla ukochanego mężczyzny, dla miłości, oraz Lady Makbet za jej zmienność, nieprzewidywalność, bezwzględność, przebiegłość – choć ta, podobnie jak Balladyna, utożsamiana jest ze złem, musi zostać ukarana, doświadczyć porażki. Jakie rówieśnice podziwiają uczestniczki konkursu? Wśród dziewczęcych wyborów kobiecych postaci można odnaleźć cały wachlarz możliwości. Dwie autorki wybrały rówieśnice, w pełni mieszczące się w tradycyjnym modelu kobiecości (Karolina Winiarek z *Drugiej szansy* oraz Bella Swan z sagi *Zmierzch*). Niniejsze wybory 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. Do innej kategorii można podporządkować wybory bohaterek, 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. Wśród bohaterek możemy znaleźć takie, które „naturalnie” i od zawsze posiadają cechy tradycyjnie przypisywane kobietom, te, które stają się stereotypowo kobiece w procesie dojrzewania oraz takie, których najwyższą cnotą jest tradycyjne poświęcenie, mimo że ich pozostałe cechy

znacząco wykraczają poza stereotyp. Tym samym utrzymują w mocy społeczny nakaz ofiarności. Czternaście autorek na swoje ulubione bohaterki literackie wybrało postaci kobiece rówieśnicze, wyraźnie przekraczające stereotyp kobiecości. Większość z nich to bohaterki literatury młodzieżowej, niewidniejącej w lekturach szkolnych. Należy uznać więc, że autorki dotarły do tych wzorców w procesie czytania spontanicznego, dobrowolnego (Siupik 2012: 6) wynikającego ze swobodnego doboru literatury. Myśl ta prowadzi do smutnej refleksji, że współczesna szkoła stoi na straży tradycyjnych wzorców płciowych, a odnalezienie alternatywy wymaga wysiłku czytelniczego młodych kobiet. Szczególną uwagę zwraca fakt różnego odczytywania poszczególnych bohaterek. I tak Katniss Everdeen, Ania Shirley czy Łucja Pavensie charakteryzowane mogą być poprzez stereotypowość lub wręcz przeciwnie – doceniane za swoją transgresję. Autorki doceniające niestereotypowość bohaterek, tak jak wybrane przez nie postaci, chcą przeżywać przygody dla samej chęci ich przeżycia, zaspokojenia ciekawości, doświadczenia czegoś nowego, wspaniałego. Jeśli bohaterki zmieniają się, to zmiana prowadzi w kierunku emancypacji, a nie wejścia w tradycyjną kobiecą rolę. Wybory i argumentacja tychże autorek stanowić mogą wyraźną niezgodę na utrzymywanie dominującego w literaturze wzorca dziewczynki uległej, podporządkowanej, biernej, dla której jedyną szansą na przeżywanie przygody jest towarzyszenie chłopcu. Autorki doceniają bohaterki za przekraczanie granic stereotypowej kobiecości poprzez łączenie cech tradycyjnie przypisywanych kobietom z tradycyjnie przypisywanymi mężczyznom i traktowanie ich jako uniwersalnych.

Równie różnorodnie przedstawiają się literackie wybory dziewcząt dotyczące męskich bohaterów. Dziewczynki wybierają zarówno rówieśników, jak i dorosłych bohaterów, którzy przeżywają fascynujące przygody (m.in. Harry Potter, Tomek Sawyer, Phileas Fogg). Podziwiają ich 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 wyrażały chęć upodobnienia się do tych wzorów. Opisują bohaterów jako ciekawe postaci, warte poznania, nie identyfikują się jednak z nimi. Z esejów wynika, że fascynującą męską przygodą może być nawet umieranie. Autorki trzech esejów podziwiają Oskara, bohatera powieści *Oskar i pani Róża* za jego dzielność, inteligencję, oswojenie się z losem, świadome przygotowanie na śmierć. Nawet tak nietypowa sytuacja stwarza szansę na rozwój, na zaspokojenie ciekawości, przeżywanie przygody. Motyw śmierci w kontekście martyrologicznym pojawia się również w czterech esejach opisujących bohaterów *Kamieni na szaniec*. Autorki cenią wypełnienie mitu męskiego bohatera. Przy opisach chłopców z tej powieści przeważają obrazy męskości militarnej, wyraźnie różnicującej rolę 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. Wybór pozostałych uczestniczek pada na męskich bohaterów – nauczycieli życia: Mały Książę, Ebenezer Scrooge, John Keating, Piotr Pavensie. Każdy z nich reprezentuje inne wartości, wspólnie jednak tworzą obraz postaci godnych naśladowania. Połączenie cech tych postaci tworzy niemalże wzorzec człowieka

idealnego. Znaczące jest to, że autorkami prac wyraźnie wskazujących autorytety moralne i jednocześnie męskie wzorce są wyłącznie dziewczęta.

Jak wspomniano wyżej, chłopcy, którzy nadesłali swoje prace, podziwiają wyłącznie męskich bohaterów i – co znamienne – niemalże wszystkie wybrane postacie przedstawiają jeden wzorzec. Autorzy podziwiają swoich wybranków za przerysowane męskie cechy, takie jak skłonność do przemocy i agresji. W pracach chłopców nie pojawia się relacyjność, a 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.

Badanie nauczycieli

W ramach projektu „Równia Literacka” wśród nauczycieli/ek szkół podstawowych i gimnazjów przeprowadzono ankietę, badającą opinie na temat literackich wzorców kobiecości i męskości w lekturach szkolnych. Kwestionariusz został zbudowany z dwóch bloków pytań. Pierwszy dotyczył powielania stereotypów płciowych w lekturach szkolnych. Zestawienie odpowiedzi na takie pytania, jak np.:

- Którego bohatera/bohaterkę lektur szkolnych uważa Pani/Pan za szczególnie ważnego/ważną i godnego/godną naśladowania?
- Proszę pomyśleć o KOBIECYCH bohaterkach literackich i wskazać spośród poniższych cech 3, najczęściej reprezentowane, oddaje ambiwalencję nauczycieli/ek wobec zjawiska nierówności płciowej. Z jednej strony nie jest ono jednoznacznie postrzegane jako problem, z drugiej zaś nauczyciele wskazują na silną polaryzację płciową bohaterów.

Drugi blok dotyczył nierównego traktowania ze względu na płeć w środowisku szkolnym. Nauczyciele/ki byli/ły pytane m.in. o to czy wg nich

- Chłopców zachęca się bardziej niż dziewczęta do aktywności sportowej;
- Dziewczęta uważane są za bardziej uzdolnione w przedmiotach humanistycznych;
- Dziewczęta częściej niż chłopców nagradza się za pilność etc.

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.

Przeprowadzone całościowe badanie wśród nauczycieli/ek pozwoliło wysnuć następujące wnioski:

- W niwelowaniu szkodliwych stereotypów płciowych niezwykle istotną rolę odgrywa postawa nauczyciela/ki. Wrażliwość na nierówność płciową umożliwia refleksyjne czytanie i interpretowanie lektur szkolnych;
- W opinii nauczycieli/ek 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 jednak z nierównością płciową/dyskryminacją ze względu na płeć.

Podsumowanie wniosków z raportu „Męskość i Kobiecość w lekturach szkolnych” przedstawiałoby się zatem następująco: zauważalna jest wyraźna, nierówna reprezentacja kobiet i mężczyzn w kanonie lektur szkolnych, przedstawiających świat, w którym kobiety niemalże nie istnieją. Aż 19 lektur w szkole podstawowej i 15 w gimnazjum opowiada o perypetiach męskiego bohatera. Bohaterki pierwszoplanowe 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 przypisywanych kobietom, takich jak smutek czy 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 są głównie za zapewnianie bytu rodzinie.

Bohaterki dziewczynki:

- To zazwyczaj bohaterki drugoplanowe;
- Nieliczne pierwszoplanowe przełamują stereotyp płci: są aktywne, samodzielne, zbuntowane;
- Są bierne, posłuszne, ofiarne;
- Nie stawiają oporu w relacjach intymnych;
- Potrzebują ratunku lub opieki;
- Przede wszystkim są obiektami westchnień głównych bohaterów, istnieją tylko w orbicie ich uwagi;
- Ich wygląd poddawany jest 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 władze są opisywane jako jednoznacznie złe.

Ulubione postaci literackie uczniów i uczennic:

- 54% uczennic i 100% uczniów jako swoich ulubionych bohaterów literackich wskazało postaci męskie;
- Uczniowie podziwiają przerysowanych bohaterów, którzy zadają „nie lada ból”. Zdecydowanych, zbuntowanych, silnych, często agresywnych, którzy nikogo i niczego nie potrzebują. Uczniowie nie podziwiają postaci kobiecych;
- Uczennice podziwiają bohaterki przeżywające przygody, stanowcze, inteligentne, odważne, które stawiają na swoim, ale także zdolne do najwyższych poświęceń

w imię miłości, skromne, wrażliwe i pracowite. Tylko dwie uczennice jako swoje ulubione bohaterki wskazały postaci całkowicie wpisujące się w tradycyjny obraz kobiecości.

* * *

Artykuł powstał na podstawie raportu z badań „Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci” stworzony przez zespół redakcyjny w składzie: R. Rient, E. Seklecka, M. Walczak, A. Walicka, E. Zierkiewicz.

Bibliografia

- Błoński J. 2002. Staś i Nel, *Tygodnik Powszechny* 37 (2775), 15 września 2002. Dostęp 4 sierpnia 2014. <http://www.tygodnik.com.pl/numer/277537/blonski-felieton.html>.
- Charmaz K. 2009. *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: PWN.
- Jaworska K., Równościowa analiza treści „Lwa, Czarownicy i starej szafy” C.S. Lewisa, wszystkie analizy dostępne na stronie Fundacji Punkt Widzenia. Dostęp 18 kwietnia 2016. <http://www.punktwidzenia.org.pl/analizy-lektur-w-szkole-podstawowej-i-gimnazjalnej-z-perspektywy-gender/>.
- Lasoń-Kochańska G. 2012. *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Lindgren A. 2009. *Bracia Lwie Serce*, Warszawa.
- Mrozik A., 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>.
- Olech J. 1994. *Dynastia Miziołków*. Warszawa.
- Siupik M. 2012. (Nie)stereotypowy wizerunek dziewczynek i chłopców w lekturach szkolnych, *Aequalitas* 1 (1).
- Tomasik T. 2013. *Wojna – męskość – literatura*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Woolf V. 1997. *Własny pokój*. Warszawa.

Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych – opis i analiza projektu „Równia Literacka” Fundacji Punkt Widzenia

Artykuł powstał w oparciu o raport z badań „Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci” opracowany i wydany w ramach projektu „Równia Literacka” zrealizowanego przez Fundację Punkt Widzenia w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG. Raport w całości dostępny jest do darmowego pobrania na stronie: <http://www.punktwidzenia.org.pl/wp-content/uploads/2014/09/Raport-M%C4%99sko%C5%9B%C4%87-i-Kobieco%C5%9B%C4%87-w-lekturach-szkolnych1.pdf>

**Masculinity and femininity in school readings – project “Równia Literacka”
by Punkt Widzenia (“Point of View”) Foundation**

The basis for the article is a report on the research “Masculinity and femininity in school readings. Analysis of reading material in primary and middle school from the perspective of equality of sexes”. The report was created and published within the project “Równia Literacka”, which was realized by “Point of View” Foundation as part of the program Obywatele dla Demokracji (Citizens for Democracy), financed by EOG Funds. The Report is freely available at: <http://www.punktwidzenia.org.pl/wp-content/uploads/2014/09/Raport-M%C4%99sko%C5%9B%C4%87-i-Kobieco%C5%9B%C4%87-w-lekturach-szkolnych1.pdf>

Słowa kluczowe: męskość i kobiecość w lekturach szkolnych, perspektywa płci w lekturach szkolnych, genderowa analiza lektur szkolnych, chłopiec i dziewczynka w literaturze, „Równia Literacka”

Keywords: masculinity and femininity in school readings, gender perspective in school readings, gendered analysis of school readings, boy and girl in the literature

Ewelina Seklecka – magistra pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, trenerka, studentka Gender Studies IBL PAN, prezeska fundacji Punkt Widzenia działającej na rzecz równouprawnienia.

Anna Walicka – magistra pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, studentka Gender Studies IBL PAN.