DOI : 10.14746/sh.2013.13.4.003

Sensus Historiae
ISSN 2082–0860
Vol. XIII (2013/4)
s. 47-70

Iwona Chmura-Rutkowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Edyta Głowacka-Sobiech
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Izabela Skórzyńska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„Niegodne historii". O nieobecności kobiet w dziejach w kontekście analiz wybranych podręczników do nauki historii w Polsce

Problematyka artykułu ogniskuje się wokół szkolnej narracji historycznej w polskich podręcznikach przeznaczonych do nauczania historii oraz historii i społeczeństwa. Jego celem jest określenie ram i konsekwencji przedstawiania w określony sposób ról i miejsca kobiet i mężczyzn w szkolnej edukacji historycznej.

Gender. Historia. Szkolna edukacja historyczna

W świetle prawa dostęp do edukacji zapewniony jest w polskim systemie oświaty w równym stopniu dziewczętom i chłopcom, jednak szkoła, jak każda instytucja, jest przesycona dominującymi i akceptowanymi w danej kulturze wartościami, wiedzą i przekonaniami dotyczącymi kobiecości i męskości. Co w konkretnym przypadku polskiej szkoły oznacza, że zarówno jej organizacja, jak i treści nauczania nadal naznaczone są asymetrią ról i statusów kobiet i mężczyzn w społeczeństwie[1]. Od czasu upowszechnienia się idei i praktyki koedukacji w szkolnictwie publicznym dominuje przekonanie, że instytucja szkoły jest „neutralna" w kontekście płci. Jednak jak pokazują liczne badania prowadzone w wielu krajach — reprodukowanie i utrwalanie patriarchalnego porządku społecznego stało się elementem „ukrytego pro-

[1] Rzecz jasna, jest również sceną, na której uwidaczniają się wszystkie inne nierówności — związane z wiekiem, sprawnością, zamożnością, etnicznością, itd.

gramu" (*hidden curriculum*) szkoły, a więc dla większości jej uczestników zupełnie niewidzialne i nieuświadamiane[2]. W ujęciu Rolanda Meighana:

> Program ukryty to termin używany do określenia tych aspektów uczenia się w szkołach, które są nieoficjalnymi, nieintencjonalnymi lub niezadeklarowanymi konsekwencjami sposobu, w jaki nauczanie i uczenie się są zorganizowane i przeprowadzane w szkołach.[3]

Analizy oficjalnych programów i podręczników do nauczania różnych przedmiotów dowodzą występowania w nich wielu ukrytych przesłań i ideologii. „Przesłania te — jak podkreśla Meighan — są odbiciem poglądów autorów na temat świata"[4]. Wśród nich odnaleźć można również i te, które odnoszą się do ról kobiecych i męskich[5].

Problematyka stereotypów związanych z płcią/rodzajem oraz społecznych mechanizmów kształtowania się tożsamości płciowej jest dla współczesnej humanistyki (historia, pedagogika, psychologia, socjologia) ważnym teoretycznym i praktycznym zagadnieniem. Stereotypy są obecnie rozumiane zarówno jako: umysłowe nadmiernie uogólnione, uproszczone, sztywne i odporne na zmianę reprezentacje pewnej kategorii społecznej, czyli szczególny rodzaj schematów poznawczych (perspektywa psychologiczna) oraz równocześnie, jako systemy zbiorowych przekonań, szczególny rodzaj wzorów stanowiących integralną część społeczno-kulturowej struktury danej zbiorowości (perspektywa społeczno-kulturowa)[6].

Stereotypy związane z płcią, jako z jednej strony jednostkowe przekonania na temat cech kobiet i mężczyzn (stereotypy indywidualne) i rów-

---

[2] R. Meighan, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993; J. Nowotniak, *Ukryty program wychowania*, [w:] Wychowanie. Pojęcia — Procesy — Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcia, pod red. M. Budzikowej i M. Czerepniak-Walczak, t. III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 181-205; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995; M. Karkowska, *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*, [w:] Role płciowe. Kultura i edukacja, pod red. M. Chomczyńskiej-Rubachy, WSHE, Łódź 2006, s. 119-132.

[3] R. Meighan, *op. cit.*, s. 71.

[4] *Ibidem*, s. 110.

[5] M. Arnot, *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, Routledge Falmer, London 2002. B. Thorne, *Gender play: girls and boys in school*, Open University Press, Buckingham 1993.

[6] M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001; *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, pod red. C.N. Macrae, Ch. Stangor i M. Hewstone, przeł. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajor, A. Nowak. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999; *Stereotypy i uprzedzenia*, pod red. Z. Chlewińskiego i I. Kurcz, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.

nocześnie poglądy podzielane społecznie na temat kobiecości i męskości (stereotypy kulturowe)[7] stanowią potencjalne źródło barier rozwojowych, ograniczają doświadczenia jednostki (w efekcie nacisku na różnicowanie ról kobiet i mężczyzn i marginalizowanie kobiecości następuje redukowanie liczby wyborów życiowych dokonywanych przez ludzi obu płci[8]), mogą być one krzywdzące, negatywnie wpływać na relacje interpersonalne, stanowią zagrożenie dla samorealizacji, szans życiowych, często są używane do manipulowania ludźmi, wykluczania ich z różnych sfer życia, ograniczania dostępu do dóbr i wartości a w szerszym kontekście przyczyniają się do konfliktów społecznych[9], co jest szczególnie istotne w kontekście analizowanego problemu, stereotypy stanowią materiał do tworzenia negatywnych nastawień — uprzedzeń, a co za tym idzie stają się źródłem bodźców i usprawiedliwień dla dyskryminacyjnych zachowań oraz form przemocy wobec przedstawicieli danej kategorii rodzajowej. Udowodniono po wielokroć, że stereotypy dotyczące kobiet stanowią argumenty wykorzystywane przez chłopców i mężczyzn do podtrzymywania istniejących nierówności i dominacji mężczyzn, „legalizowania" sprawowania kontroli nad kobietami, oraz kanalizowania, ukierunkowywania i usprawiedliwiania przemocy wobec nich. Trening stereotypowego zachowania zaczyna się od pierwszych dni życia dziecka i trwa niemal przez całe życie. Stereotypy funkcjonują jako integralna część dziedzictwa kulturowego i są reprodukowane, tak jak cały system aksjo-normatywny w mitologiach, religiach i zwyczajach, ideach, ideologiach czy wiedzy naukowej.

Wiedza przekazywana w szkole siłą rzeczy również nie jest neutralna rodzajowo[10]. Badania biorące pod uwagę kategorię płci kulturowej dowodzą

[7] T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, przeł. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 21-88; Ch. Stangor, M. Schaller, *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, [w:] Stereotypy i uprzedzenia..., s. 13-65; R.U. Saundra, *Seksizm: perspektywa zintegrowana*, [w:] Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice, pod red. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 261–302; *Przemoc motywowana uprzedzeniami. Przestępstwa z nienawiści,* pod red. A. Lipowskiej-Teutsch i E. Ryłko, Towarzystwo Interwencji Kryzysowej, Kraków 2007.

[8] S.L. Bem, *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review", 1981, nr 88, s. 354-364; D.E.S. Frable, S.L. Bem, *If you're gender — schematic, all members of the opposite sex look alike*, „Journal of Personality and Social Psychology", 1985, nr 49, s. 459-468.

[9] E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000; K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, [w:] Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice, s. 354-382 ; R.U. Saundra, *op. cit*.; T.D. Nelson, *op. cit*., s. 263-306.

[10] E. Pakszys, *Płeć a rozwój nauki. Problemy epistemologii feministycznej*, [w:] Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii, pod red. J. Miluskiej i E. Pakszys, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 85-98.

bezsprzecznie, że zarówno nauczyciele (ich przekonania, oczekiwania, nastawienia i zachowania), jak i sposób organizowania edukacji (oficjalne programy nauczania, podręczniki, selekcja) tworzą mechanizm podtrzymujący i produkujący stereotypy związane z płcią oraz wpływają na nierówną pozycję kobiet i mężczyzn w społeczeństwie i kulturze (dominację chłopców i mężczyzn)[11]. Tymczasem w Polsce większość profesjonalistów pracujących w oświacie nie tylko nie ma świadomości własnego wkładu w podtrzymywanie nierówności, ale wręcz zaprzecza istnieniu dyskryminacji ze względu na płeć oraz całożyciowych, wieloaspektowych skutkach jej podlegania[12].

Deprecjonowanie kobiecości w szkole przybiera różne formy: podwójnych standardów oceniania wyglądu i zachowania, naturalizowania męskiej przemocy wobec dziewcząt (traktowanie dręczenia rówieśniczek jako „normalnego chłopięcego" zachowania, efektu „naturalnej w tym wieku" chłopięcej niedojrzałości emocjonalnej, czy formy zalotów), seksualizowania ciał dziewcząt, różnicowania zajęć z niektórych przedmiotów ze względu na płeć uczniów, wpływu osobistych stereotypowych przekonań nauczycieli wyrażanych mniej lub bardziej wprost, traktowanie tego, co mają do powiedzenia dziewczęta jako mniej ważne, pomijanie lub zniechęcanie dziewcząt przy wyborach do ważnych funkcji i zadań, dzielenie przedmiotów i dziedzin naukowych na żeńskie i męskie (przy czym te pierwsze uznaje się za mniej

[11] D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 99-104; C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, red. naukowa Z. Melosik, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 103-137; L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007; E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny — czynnik wzmacniający, czy osłabiający szanse rozwojowe?*, [w:] Płeć i rodzaj w edukacji..., s. 85-92; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011; M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, [w:] Płeć i rodzaj w edukacji..., s. 53-62. K. Konarzewski, *Egzaminy zewnętrzne — czy mają płeć?*, [w:] Płeć i rodzaj w edukacji..., s. 63-72. I.Chmura-Rutkowska, *Getto nauczycielek — w pułapce stereotypu*, [w:] Płeć i rodzaj w edukacji..., s. 109-122; R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*..., s. 93-108; R.W. Connell, *Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education*, "Oxford Review of Education", 1989, nr 15(3), s. 291-303; R.W. Connell, *Gender*, Polity Press, Cambridge 2002; V. Walkerdine, *Schoolgirl fictions*, Verso, London 1990; B. Thorne, *Gender play. Girls and boys in school*, Open University Press, Buckingham 1993; M. Mac an Ghaill, *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*, Open University Press, Buckingham 1995; R. Gilbert, P. Gilbert, *Masculinity goes toschool*, Routledge, London 1998; *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej,Warszawa 2011.

[12] L. Kopciewicz, *op. cit.*; D. Pankowska, *op. cit.*, s. 87-104.

prestiżowe), stereotypy kobiecości i męskości a często „nieobecność" postaci kobiet w szkolnych narracjach podręcznikowych.

Na gruncie dydaktyki oraz metodyki nauczania — uczenia się historii wciąż brakuje wyraźnego głosu w sprawie konsekwencji „nieobecności kobiet" i promowania patriarchalnych wartości poprzez taki właśnie, patriarchalny, obraz przeszłości. Programy nauczania są rzecz jasna odbiciem szerszego problemu: historii, jako nauki nadal, mimo licznych zmian w historiografii europejskiej, anglo-amerykanskiej i polskiej, podporządkowanej androcentrycznej ideologii. Historia, jak każda nauka, z powodu wielowiekowego wykluczania z niej kobiet, jest projekcją męskiego sposobu widzenia świata i zapisem męskich losów[13]. Wiedza o życiu i doświadczeniach połowy ludzkości powstaje dopiero pod wpływem szeroko pojętych studiów postkolonialnych, w tym odnoszących się także do przeszłości *gender studies*.

Społecznie i kulturowo konstruowane konwencje, reguły i normy kobiecego lub męskiego zachowania, uznawane za naturalne i niezmienne bardzo długo nie były tematem refleksji naukowej, a wyobrażenia roli kobiet i kobiecości przez wieki cechowało wspólne przekonanie o podrzędnej z natury pozycji kobiety wobec mężczyzny[14]. Georges Duby w pesymistycznym tonie pisał: „Pogódźmy się z losem: ze świata kobiet dociera do nas tylko tyle, ile przekazuje nam spojrzenie mężczyzn. Czy jednak w gruncie rzeczy świat zmienił się tak bardzo?"[15]. Konsekwencje wielowiekowej dyskryminacji i nieobecności kobiet w sferze publicznej dotykają nas również i dziś. Magdalena Środa twierdzi, że kobiety, które z powodów ograniczeń i stereotypów funkcjonowały przez wieki przede wszystkim w sferze prywatnej — pomijanej przez historyków — pozbawione są własnej historii, i wspólnej oraz podzielanej pamięci. To z kolei przekłada się na przekonanie, że polityka, władza, i wszystkie ważne sprawy tego świata mają „z natury" coś wspólnego z męskością:

[13] L. Davidoff, K. McClelland, E. Varikas, *Gender and history: retrospect and prospect*, Blackwell Publishers Inc, Oxford 1999; K. Canning, *Gender history in practice: historical perspectives on bodies, class and Citizenship*, Cornell University Press-Sage House, New York 2006; M.E. Wiesner-Hanks, *Gender in History*, Blackwell Publishers Inc, Malden 2001; L. Mc Call, D. Yacovone, *A shared experience: men, women, and the history of gender*, New York University Press, New York — London 1998; B. G. Smith, *The gender of history: men, women, and historical practice*, President and Fellows of Harvard College, USA, 1998; *A companion to gender history*, T.A. Meade, M.E. Wiesner (eds.), Blackwell Publishers Inc., Malden 2004.

[14] M. Uliński, *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Wyd. Aureus, Kraków 2001.

[15] G. Duby, *Damy XII wieku*, przeł. A. i K. Choińscy, Czytelnik, Warszawa 2000, s. 9.

> Kobiety w Polsce nie mają ani poczucia wspólnoty interesów, ani tym bardziej pamięci o wydarzeniach, które tę wspólnotę budowały. Historia jest historią mężczyzn, narracje, które kształtują naszą tożsamość, są narracjami mężczyzn i to oni też są bohaterami opowieści, które opowiadają. Kobiety pozostają gdzieś w cieniu, nie tylko historii, ale i mężczyzn, odseparowane, rozproszone, zamknięte w prywatności, skupione na tym, by mężczyźni historię tę nadal budowali.[16]

Historia tworzona przez mężczyzn, z ich perspektywy i o mężczyznach — a z taką mamy do czynienia w szkolnej edukacji historycznej — z pewnością przyczynia się do utrwalania tradycyjnych przekonań i przekreśla szansę na budowanie społeczeństwa demokratycznego[17].

Treść polskich podręczników do nauczania historii, choć nie jedynie do tego przedmiotu (tutaj zwłaszcza do szkoły podstawowej i gimnazjum), ma bezpośrednie przełożenie na efekty nauczania i uczenia się, kształtowanie mentalności oraz tożsamości płciowej polskiego społeczeństwa. Wiedza wyniesiona ze szkoły wpływa na postrzeganie kobiet i mężczyzn oraz szereg decyzji w ramach wchodzenia w różne role społeczne[18]. Równość płci w Polsce pozostaje w wielu kwestiach w sferze deklaracji i ustaw. W badaniach opinii społecznej szczególnie duży rozdźwięk widoczny jest między deklaracjami równouprawnienia (wnoszonymi przez mężczyzn), a praktyką życia codziennego[19]. Argument tej strony prawie zawsze pozostaje niezmienny — to mężczyźni zawsze rządzili światem, to oni dokonywali odkryć, to oni definiowali co jest ważne, a co nie. Czy jednak na pewno?

W zachodniej myśli metodologicznej i historiografii podobne poglądy nie obowiązują od dawna. Według wielu badaczy świadectwem nowego spojrzenia na historię w badaniach francuskich i angloamerykańskich jest przesunięcie uwagi wielu historyków w kierunku spraw, dotąd pozostających poza namysłem historyków, spraw spośród których na czoło wysunęła się „niewątpliwie historia kobiet”[20]. Na gruncie nauki francuskiej poglądy te re-

[16] M. Środa, *Kobiety i władza*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009, s. 406.

[17] *Ibidem*.

[18] A. Czerwińska, J. Piotrowska, *20 lat zmian. Raport. Kobiety w Polsce w okresie transformacji 1989–2009*, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2009.

[19] I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

[20] J. Topolski, *Od Achillesa do Beatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 1998, s. 147; B.S. Anderson, J.P. Zinsser, *A History of their own: women in Europe from prehistory to the present*, vol. I/II**,** Oxford University Press, New York 2000; M.E. Wiesner, *Women and gender in early modern Europe*, Cambridge University Press, Cambridge 2000; *Becoming Visible: Women in European History*, R. Bridenthal, S. Mosher Stuard, M.E. Wiesner (eds.), Houghton Mifflin Company, Boston New York 1998; G. Bock, *Women in*

prezentowali historycy związani ze szkołą historyczną „Annales" (Fernand Braudel, Marc Bloch, Lucien Febvre), którzy wyrazili nie tylko niezgodę na historię tradycyjną i dogmatyczną, ale otworzyli przed historykami nowe pola badawcze współtworząc przy tym nowatorskie metody badań nad przeszłością, zwracając uwagę na nowe źródła do dziejów ludzkości, dotąd uważane za „nienaukowe"[21]. Tej właśnie grupie badaczy zawdzięczać należy zajęcie się takimi „niemęskimi" problemami jak: ojcostwo, miłość macierzyńska czy rodzina, czyli szeroko rozumianą „sferą prywatną"[22]. Tematyka ta zadomowiła się na dobre w nauce historycznej po latach walki z historią „starą" (lata 50. do 70. XX w.) i przynajmniej we Francji osiągnęła ona dominującą intelektualnie, instytucjonalnie i propagandowo pozycję nie tylko w historiografii, ale i w humanistyce[23].

Prywatność — kulturowo przypisywana kobiecości, potocznie rozumiana jest jako sprawy ukryte, intymne, rozgrywające się za zamkniętymi drzwiami domów. Sfera publiczna to przestrzeń zdobywania prestiżu, pieniędzy, sprawowania władzy, podejmowania decyzji, a także wchodzenia w społeczne konflikty. W powszechnym przekonaniu obie sfery są od siebie oddzielone. Rozpropagowane przez ruch feministyczny hasło: „osobiste jest polityczne" lub „wszystko jest polityczne" zwróciło uwagę na wiele istotnych kwestii, ukrytych ideologii i przekonań dotyczących sfery publicznej i prywatnej oraz związków między nimi. Sfery prywatna i publiczna mają rzecz jasna swoją specyfikę, typowe mechanizmy i struktury, ale analizowanie ich osobno i ignorowanie wielorakich i dwukierunkowych zależności — jak wskazuje wielu

European history, Blackwell Publishers Inc, Malden 2002; S.S. Hughes, B. Hughes, *Women in World History: Readings from prehistory to 1500*, M. E. Sharpe Inc., USA 1995.

[21] Nazwa ta pochodzi od periodyku „Annales. Economies — Societes — Civilisation", wokół którego skupiło się grono badaczy, zainteresowanych uprawianiem „nowej historii". Czasopismo to ukazuje się od 15 stycznia 1929 r. Zob.: J. Topolski, *op. cit.*, s. 113-136; W. Wrzosek, *Historia — kultura — metafora. Powstanie nieklasycznej historiografii*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 1995; A.F. Grabski, *Dzieje historiografii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003, s. 708-820; B. Geremek, W. Kula, *Przedmowa*, [w:] F. Braudel, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Czytelnik, Warszawa 1999, s. 5-18. Por.: M. Riot-Sarcey, *Women's History In France: An III — Defined Subject*, "Gender & History", 2002, vol. 9, nr 3, s. 15-35.

[22] E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, przeł. K. Choiński, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 1998; *Historia ojców i ojcostwa*, pod red. J. Delumeau i D. Roche'a, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 1995; J. L. Flandrin, *Historia rodziny*, przeł. A. Kuryś, Oficyna Wydawnicza Wolumen, Warszawa 1998.

[23] W. Wrzosek, *Metafory historiograficzne w pogoni za ułudą prawdy*, [w:] E. Domańska, J. Topolski, W. Wrzosek, *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 6.

badaczy — prowadzi do błędnych wniosków[24]. Danuta Duch-Krzystoszek zauważa, że nikt nie ma wątpliwości do jakiej sfery należy fartuch kuchenny i kapcie, a do jakiej dyrektorskie biurko i służbowy samochód. Jednak odpowiedź na pytanie: kto najczęściej w rodzinie nosi ów fartuch, a kto korzysta ze służbowego luksusowego samochodu wynika z ludzkich wyborów uwarunkowanych kulturowo, gospodarczo i politycznie[25].

W historii i współczesności wszystko, co się dzieje na poziomie makro- i mikrostruktur społecznych w danym społeczeństwie ma zazwyczaj różne konsekwencje dla kobiet i mężczyzn. Jak każdy inny rodzaj nierówności — również nierówność rodzajowa jest integralnym elementem systemu norm, relacji i stratyfikacji danego społeczeństwa. Przynależność do płci męskiej, lub żeńskiej jest wynikiem biologicznego przypadku, ale w konsekwencji, tak dawniej, jak i dzisiaj determinuje szanse życiowe jednostki, niezależnie od innych uwarunkowań wynikających z danego położenia społecznego.

Pierwszy krok w kierunku „denaturalizacji" płci był skutkiem prowadzonych w latach 70. XX w. debat, badań i odkryć dotyczących kwestii, które z uznawanych ówcześnie za naturalne różnic między płciami są uwarunkowane biologiczne, a które kulturowo. Ta wymiana poglądów i wyników badań z różnych dziedzin nauki — szczególnie psychologii i antropologii — oraz równocześnie dynamicznie rozwijający się feminizm ujawniły obszar oraz uniwersalizm nierówności i opresji rodzajowej. Kolejnym krokiem stało się przesuniecie w latach 90. ubiegłego wieku zainteresowań badaczy z tematyki różnic płci na temat różnic socjalizacji[26].

Udowodniono, że uwewnętrzniane w toku socjalizacji i wychowania normy rodzaju, prowadzą do sytuowania kobiet i mężczyzn w różnych sferach społecznych. Społeczna tożsamość mężczyzn kształtowana jest przez nakazy roli obywatela i pracownika w sferze publicznej oraz roli głowy rodziny w sferze rodzinnej. Natomiast społeczną tożsamość kobiety modelują przede wszystkim przepisy roli żony, matki i opiekunki wszystkich członków rodziny. Ponieważ kobiety należały zawsze do sfery prywatnej (dawniej

[24] C. Pateman, *Feminist Critiques of the Public/Private Dichotomy*, [w:] Feminism and Equality, ed. A. Philips, New York University Press, New York 1987, s. 103-126; A. Phillips, *Przestrzeń publiczna, życie prywatne*, przeł. [w:] Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący, pod red. R. Siemieńskiej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 24-50; *Humanistyka i płeć. Tom III. Publiczna przestrzeń kobiet. Obrazy dawne i nowe*, pod red. E. Pakszys i W. Heller, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1999.

[25] D. Duch-Krzystoszek, *Kto rządzi w rodzinie?*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.

[26] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *op. cit.*; *Revisioning Gender*, M.M. Ferree, J. Lorber, B.B. Hess (eds.), Altamira Press, Oxford 2000.

także niewolnicy), więc jeszcze do niedawna politycznie zmuszone były do milczenia.

> W przeciągu całej historii Zachodu kobiety stanowiły część populacji zmuszoną do milczenia na arenie publicznej. [...] Kobiety były pozbawione głosu po części, dlatego, że to je określa i z czym są nieuchronnie związane — seksualność, rodzenie, ludzkie ciało — było pomijane w dyskursie politycznym.[27]

W klasycznych już pracach feministycznych podkreślano, że podział na kobiecą/prywatną i męską/publiczną sferę życia społecznego nie jest po prostu wynikiem sumy wyborów większości kobiet i mężczyzn w kwestii ról społecznych, ale jest częścią szerszej ideologii i codziennych praktyk lokujących kobiety na podrzędnych względem mężczyzn pozycjach w hierarchii struktury społecznej. Świadczy o tym historyczna oraz kulturowa zmienność i różnorodność stopnia, zakresu i form zaangażowania kobiet i mężczyzn w sferę publiczną i prywatną. Feminizm zakwestionował także potoczny, wąski zakres działania i rozumienia polityki i sfery publicznej. Wskazywano na to, że podział pracy w domu oraz wzorzec rodziny (władza — podległość) również można i należy rozpatrywać jako kwestię polityczną oraz gospodarczą. Podział na sferę publiczną i prywatną jest szczególnie problematyczny, gdy uświadomimy sobie, jak bardzo indywidualne stereotypy, uwewnętrznione i akceptowane wartości i normy wpływają na sposób i zasady funkcjonowania świata publicznego, a z drugiej strony, jak daleko społeczno-ekonomiczne ramy narzucają członkom danego społeczeństwa formy życia prywatnego. To w sferze publicznej generuje się określone ideologie oraz wzmacnia kulturowe *tabu*. Obraz prywatności (czas wolny, rodzicielstwo, seksualność) jest również w dużej mierze konstruowany publicznie, np. w nauce, podręcznikach szkolnych, debatach politycznych, czy telenowelach.

Powiązanie męskiej tożsamości z działaniami w sferze publicznej i władzą nad kobietami, a kobiecości ze sferą prywatną i uległością wobec władzy mężczyzn jest zasadą, która nadal mniej lub bardziej rygorystycznie i widocznie organizuje życie kobiet i mężczyzn w większości współczesnych społeczeństw[28]. Zgodnie z teorią akumulacji przewag (szerzej: teorią konfliktu) różnica w sytuacji kobiet i mężczyzn wynika z mechanizmu, zgodnie z którym posiadanie ważnych z punktu widzenia społecznego zasobów, przewagi i przywilejów ułatwia zdobywanie kolejnych[29]. Przewaga społeczna ma zatem tendencję do

[27] S. Bem, *Męskość kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 96.

[28] A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; C.M. Renzetti, D.J. Curran, *op. cit*.

[29] P. Sztompka, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 364-367.

powiększania się, natomiast brak przywilejów pogłębia pauperyzację, marginalizację i podległość. Utrwalenie tej nierówności i dominacji mężczyzn (i męskości) jest zdaniem Pierre'a Bourdieu efektem przemocy symbolicznej, która jest:

> [...] przemocą delikatną, niewyczuwalną i niewidoczną dla jej ofiar, przemocą wywieraną głównie często symbolicznymi kanałami komunikacji i wiedzy oraz niewiedzy, poprzez nieświadome przyzwolenie, a wreszcie za pośrednictwem uczuć.[30]

Efektem przemocy symbolicznej, wpisanej w procesy socjalizacji, wychowania i co szczególnie tu istotne formalnej edukacji, jest znaturalizowana nierówność i seksizm (w skrajnych formach mizoginia[31]) oraz wynikające z niego dyskryminacyjne praktyki, które kształtują codzienne doświadczenia kobiet i mężczyzn na całym świecie. Dla Rity Felski:

> [...] historia nie jest jedynie problemem filozoficznym, lecz naglącym problemem społecznym i pragmatycznym. Dla wielu jednostek i grup ma ona decydujące znaczenie, jeśli idzie o ich poczucie własnej podmiotowości ludzkiej i społecznej. Z perspektywy socjologicznej można by mówić nie o śmierci wielkich narracji, lecz o ich rozmnożeniu, gdyż coraz więcej grup postrzega siebie jako podmioty aktywności historycznej w sferze publicznej.[32]

Ta sama badaczka dodaje, że:

> [...] prace kobiet [...] oraz innych grup pozbawionych prawa głosu wyrastają z silnego poczucia, że są oni pomijani przez konwencjonalne narracje i mity kultury zachodniej. Dlatego kwestionują pojęcie uniwersalnego podmiotu historii zamiast je afirmować. Jednocześnie pragną zmienić nasze rozumienie przeszłości i teraźniejszości w sposób wykraczający poza lokalność. Zamiast pławić się we własnej tożsamości, uczeni z tych grup formułują stwierdzenia o świecie, które uważają za prawdziwe w ogóle (nieprawdziwe tylko dla nich). Sądzą oni, że zwracanie bacznej uwagi na różne grupy, które przyczyniły się do ukształtowania nowoczesnego świata, prowadzi do lepszej historii, a nie do końca historii.[33]

Historiografia nieklasyczna zrywa z dotychczasowymi idolami i reinterpretuje tradycyjne metafory historiograficzne. Proponuje także inną wi-

[30] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 8.

[31] D.D. Gilmore, *Mizoginia, czyli męska choroba*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

[32] R. Felski, *Fin de siecle, fin de sexe: transeksualizm i smierć historii*, [w:] Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów), pod red. E. Domańskiej, przeł. M. Zapędowska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002, s. 285-306.

[33] *Ibidem*, s. 299.

zję człowieka w dziejach i inną wizję świata, bo ten kreślony przez historię „starą" nie ma nic wspólnego ze światem kreowanym przez historię „nową", głównie poprzez propagowanie odmiennych systemów wartości pozapoznawczych[34]. W historii klasycznej sprawcą zdarzeń jest jednostka (mężczyzna), zwykle pełniąca wyróżnioną rolę społeczną: władca, dowódca, wybitny prawodawca, artysta, polityk *etc*. Podmiotem zdarzeń bywa też państwo, naród, Kościół. Metaforyzuje się je przypisując im cechy ludzkie (męskie). Historyk klasyczny idzie tropem kronikarza i proponuje swoją wizję dziejów, widzianą jego oczami[35]. Kronikarzami rzadko bywały kobiety. O kobietach z przeszłości mamy zatem niewiele informacji.

> Bez złudzeń — pisze Georges Duby — Jest i tak bardzo trudno wyrobić sobie jakieś pojęcie o mężczyznach, nawet o najsłynniejszych z tych, którzy zmienili świat. [...] Cóż więc powiedzieć o kobietach, o których mówiono zdecydowanie mniej? Pozostaną dla nas zawsze tylko niewyraźnymi cieniami, pozbawionymi konturów, głębi wypukłości.[36]

Bywa i tak, że o żeńskich postaciach zachowały się wiadomości, cóż z tego, skoro w negatywnym (czarownica, wiedźma, starucha, „żądna władzy"), bądź krzywdzącym (przez pryzmat tylko swojej cielesności i seksualności) kontekście. Co zatem pozostaje do badania? Agnieszka Gajewska pisze, że:

> Obraz wyłaniający się z feministycznych badań ilustruje przede wszystkim kontekst społeczny, w jakim się owe bohaterki wychowywały i w jakim działały. A przede wszystkim pokazuje problemy, z którymi musiały się mierzyć, tym samym często koncentruje się na socjologicznym aspekcie badań naukowych.[37]

Stąd panie znane z kart historii rysują się współcześnie jako prawdziwe bohaterki, skoro zdobyły sławę (przynajmniej przez zapamiętanie w historii) mimo ostracyzmu i braku poparcia społecznego w swoich czasach[38]. Często zdarzało się też tak, że wybitne kobiety mogły być jedynie współpracownicami, pomocnicami badaczy-mężczyzn (np.: taki obraz towarzyszył długo postaci i działaniom M. Skłodowskiej-Curie). Problemem jest więc zatem

[34] W. Wrzosek, *Metafory historiograficzne*, s. 9.

[35] *Ibidem*, s. 7.

[36] G. Duby, *op. cit.*, s. 8.

[37] A. Gajewska, *Hasło: Feminizm*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2008, s. 40.

[38] K. Targosz, *Sawantki w Polsce XVII w. Aspiracje intelektualne kobiet ze środowisk dworskich*, Komitet Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk, Retro-Art, Warszawa 1997; *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, pod red. W. Jamrożka i D. Żołądź-Strzelczyk, Instytut Historii UAM, Poznań 1998 (t. I), Poznań 2001 (t. II); *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, pod red. K. Jakubiaka, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000.

dzisiaj zmiana perspektywy i hierarchii. Dehierarchizacja musi współcześnie też dotyczyć problemów i zagadnień historycznych wartych refleksji. Historia to nie tylko przede wszystkim wojny, taktyki wojenne, ekonomia polityczna, czyli tematy narzucane przez kategorie płci. Historia to także:

> [...] gwałty wojenne, przymusowe sterylizacje i prostytucja, przymusowe małżeństwa, małżeństwa dzieci, rytualne okaleczanie kobiet, kary za niewierność małżeńską, a także delegalizacja aborcji, prawo utrudniające dostęp kobiet do rozwodów, propaganda dotyczące prokreacji oraz udział kobiet w konspiracji, pacyfizm organizacji kobiecych, by wymienić te najważniejsze.[39]

Dlaczego tak trudno stworzyć treści i obrazy, które nie depersonalizują i nie deprecjonują kobiecości? Wzory ról płciowych i stereotypy rodzajowe zawarte w podręcznikach, są głęboko zakorzenione nie tylko w mentalności historyków i innych profesjonalistów związanych z edukacją szkolną, ale przede wszystkim w szerszych społecznych założeniach o kobiecych i męskich cechach, rolach i kompetencjach. Zmienianie tych wzorów jest długotrwałym procesem i żadna pojedyncza strategia nie będzie skuteczna.

Wyniki sukcesywnie prowadzonych badań w wielu krajach stały się impulsem do rozpoczęcia dyskusji o dyskryminacyjnych ideologiach, procedurach i praktykach obecnych w szkołach, a szczególnie o odpowiedzialności historyków i nauczycieli za obraz świata, jaki prezentują uczniom podczas lekcji. Jesteśmy przekonane, że dialog, w którym prezentuje się twarde dane empiryczne oraz nacisk na zwiększanie świadomości profesjonalistów związanych z edukacją historyczną ma szanse doprowadzić do wypracowania określonych standardów zachowywania równowagi rodzajowej w podręcznikach.

Mamy nadzieję, że przedstawione przez nas zagadnienia zaowocują, nie tylko interesującym krytycznym studium na temat wątków genderowych w szkolnej edukacji historycznej i obywatelskiej, ale staną się impulsem do refleksji, dalszych badań i konkretnych działań dla historyków, pedagogów i socjologów, metodyków, autorów podręczników i materiałów do nauczania/uczenia się historii oraz nauczycieli.

Podstawową ideą, wokół której budowana jest narracja artykułu jest „płeć kulturowa" (*gender*) — rozumiana, jako zmienny, podlegający negocjacjom społecznym kulturowy konstrukt płci, dyskurs, zbiór definicji, wartości i norm dotyczących kobiecości, męskości oraz różnic między płciami. Naturalne różnice między kobietami a mężczyznami, w tym dwie zasadnicze dotyczące faktu, że kobiety rodzą dzieci i mają zdolność karmienia piersią są w różnych kulturach, dyskursach i ideologiach bardzo różnie interpretowane.

[39] A. Gajewska, *op. cit.*, s. 49. Por.: G. Baudler, *Bóg i kobieta. Historia przemocy, seksualizmu i religii*, przeł. A. Baniukiewicz, Wydawnictwo Uraeus, Gdynia 1995.

Rozmaite też są konsekwencje tych interpretacji na poziomie praktyk życia codziennego. Zgodnie z tym ujęciem w rzeczywistości społecznej funkcjonują różne, czasem sprzeczne definicje płci kulturowej, a edukacja szkolna, w tym szkolna edukacja historyczna, jest jednym z niezwykle ważnych pasów transmisyjnych tych idei.

Na kształtowany w umyśle dziecka obraz świata, w szóstym lub siódmym roku życia zaczyna mieć wpływ szkoła: z nauczycielem (często kreowanym na niepodważalny autorytet), ze specyficzną jej organizacją, jawnym i ukrytym programem oraz najpowszechniej stosowanymi środkami dydaktycznymi, czyli podręcznikami, których zadaniem jest, jasno i odpowiednio do wieku dziecka, objaśniać świat. Jak słusznie zauważa Elżbieta Kalinowska mimo, że podręcznik jest tylko środkiem — dzięki któremu realizacja programu powinna być łatwiejsza — w praktyce jego funkcja zazwyczaj jest o wiele bardziej znacząca. Nauczyciele po prostu i przede wszystkim „przerabiają" podręcznik, który w efekcie wbrew założeniom determinuje to, co dziecko ma szanse przepracować w szkole[40].

Do obszarów marginalizowanych lub zupełnie przemilczanych przez patriarchalną historię należały najogólniej rzecz biorąc sfery kulturowo przyporządkowane kobiecości i kobietom: cielesność oraz codzienność. Głosy i sylwetki kobiet, ich punkt widzenia, owoce geniuszu są dla nas niedostępne nie tylko dlatego, że kobiety, podobnie jak dzisiaj, miały wiele barier by do sfery publicznej się przebić, ale również dlatego, że nawet współcześni historycy życie i sprawy połowy ludzkości uważają za mniej istotne w badaniach i opisie. Pewne jest również, że autorzy podręczników i programów mniej lub bardziej świadomie je ignorują lub w imię własnych stereotypowych przekonań, powielają stare coraz mniej funkcjonalne schematy.

Kobiecość i męskość według autorów polskich podręczników to dwa całkiem różne światy. Światy, w których jest więcej stereotypów płci/rodzaju niż w rzeczywistości społecznej[41]. Stan polskich podręczników przywołana Ewa Kalinowska ocenia następująco:

---

[40] E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, [w:] Portrety kobiet i mężczyzn, pod red. R. Siemieńskiej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1997, s. 116.

[41] B. Szacka, *Kobiety i mężczyźni, dziewczynki i chłopcy. Podział wedle płci w prezentowanym dzieciom obrazie świata*, [w:] Portrety kobiet i mężczyzn, s. 105-114; D. Pankowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego,* [w:] Płeć i rodzaj w Edukacji, s. 125-138; I. Desperak, *Podwójny standard w edukacji. Kobiecość i męskość w podręcznikach szkolnych*, [w:] Płeć i rodzaj w Edukacji, s. 139-142; I. Chmura-Rutkowska, *„Fartuchowce" i strażacy — czyli płeć w elementarzu*, „Forum Oświatowe", 2002, nr 2, s. 47-64; K. Arcimowicz, *Wzory męskości propagowane w podręcznikach „Przysposobienie do życia w rodzinie"*, [w:] Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze, pod red. J. Brach-Czaina, Trans Humana, Białystok 1997, s. 197-225.

> Obraz świata kreowany przez podręczniki nie przystaje do rzeczywistości, zredukowany jest do jednego tylko rodzaju drogi życiowej kobiet i mężczyzn, nie pokazuje całej gamy różnorodnych sytuacji i układów społecznych, w jakich funkcjonują ludzie. Jest przy tym tak spreparowany, że nie tylko nie ukazuje osiągnięć i aspiracji dziewcząt i kobiet, ale wręcz je zaniża. Wizerunki kobiet i mężczyzn, dziewczynek i chłopców kształtowane przez podręczniki szkolne nie są oparte na obserwacji współczesnej rzeczywistości, lecz na społecznie funkcjonujących stereotypach dotyczących kobiet i mężczyzn.[42]

Jeśli chodzi o nauczanie historii, z wyrywkowych i niesystematycznych badań na gruncie polskim wiemy, że w podręcznikowych wizjach dziejów narodu i świata, kobiety oraz sprawy kobiet zajmują bardzo mało miejsca[43] (zob.: tab. 1 i 2).

Badania dowodzą, że kobiety w podręcznikach odgrywają względem mężczyzn rolę drugoplanową, niemal nie występują jako bohaterki życia publicznego — „to co męskie, jest uniwersalne. To co kobiece — akcydentalne i drugorzędne”[44]. Nieliczne kobiety przedstawiane są w tradycyjnych rolach, zazwyczaj rodzinnych oraz kontekstach i sferach kulturowo uznanych za typowo kobiece. Kobiety nie tylko są niedoreprezentowane w podręcznikowej wizji dziejów, ale często informacje na ich temat są zniekształcone lub po prostu nieprawdziwe. Temat (nie)równości kobiet i mężczyzn oraz historia ruchów emancypacyjnych dotyczących upodmiotowienia połowy ludzkości nie jest uważany za wart przedstawiania w polskich podręcznikach[45]. Anna Wołosik, nauczycielka i założycielka Stowarzyszenia „W stronę dziewcząt” postuluje:

> Trzeba odzyskać kobiety dla historii. I historię dla kobiet — dziś, gdy dziewczyna czyta podręcznik, w którym kobiety w ogóle się nie pojawiają, czuje się wykorzeniona, pozbawiona łączności z przeszłością.[46]

Naszym zdaniem w podręcznikach, podobnie jak w środkach masowego przekazu, które analizowała Gaye Tuchmann „symbolicznie unicestwia się” kobiety przez marginalizowanie i trywializowanie ich postaci, poglądów i intere-

[42] E. Kalinowska, *op. cit.*, s. 116.

[43] E. Nasalska, *Role kobiet w historii powojennej w podręcznikach polskich i niemieckich w latach dziewięćdziesiątych*, [w:] Portrety kobiet i mężczyzn, s. 153-164.

[44] M. Środa, *op. cit.*, s. 406.

[45] E. Nasalska, *op. cit.*, s. 153-164; C.H. Persell, C. James, T. Kang, K. Snyder, *Gender and education in global perspective*, [w:] Handbook of the sociology of gender, J.S. Chafetz (ed.), Kluwer, New York 1999; C.M. Renzetti, D.J. Curran, *op. cit.*, s. 153-154.

[46] Wywiad z A. Wołosik, *Równość płci w podręcznikach szkolnych*, „Wysokie Obcasy” dodatek do „Gazety Wyborczej”.

sów, przez stereotypizację i ignorowanie różnorodności ich sposobów życia, podejmowanych ról życiowych oraz wkładu w funkcjonowanie społeczeństwa a także przez tyranizowanie przekazami nasyconymi przemocą i poniżaniem kobiet[47].

Warto podkreślić, że patriarchat utrzymuje się dzięki kulturowej reprodukcji, w której biorą udział ludzie bardzo dobrze wykształceni: historycy naukowcy i nauczyciele. O ile skrupulatnie przestrzega się zakazów dotyczących treści rasistowskich, czy naruszających uczucia religijne, o tyle naruszanie godności kobiet oraz propagowanie treści seksistowskich nie stanowi, jak się wydaje znaczącego problemu. Wizerunki kobiet są nierealistyczne, karykaturalne i fałszywe. Często pozytywnie wartościuje się seksizm.

* * *

Historia jako dyscyplina akademicka podlega tym samym wpływom polityki historycznej państwa, co szkolna edukacja historyczna, choć zarazem dysponuje nieporównanie skuteczniejszymi narzędziami gwarantującymi jej autonomię światopoglądową, z naczelnym zadaniem, jakim jest zachowanie „wolności politycznej". Świadomość tego stanu rzeczy, wyraźnie wyartykułowana przez historyków w ostatnim półwieczu, znalazła swoje odzwierciedlenie m.in. w dyskursie postkolonianym wskazującym na zmiany paradygmatu uprawiania historii jako nauki, a w konsekwencji sugerującym zmianę polityki edukacyjnej w zakresie kształcenia historycznego dzieci i młodzieży.[48] Stąd wynika nie tylko potrzeba analizy, ale także propozycje zmian adresowane do autorów programów nauczania, podręczników oraz nauczycieli historii. Współcześnie pojawiły się postulaty, by tworzyć „nowy styl" uprawiania historii, wypracować nową, społeczno-kulturową koncepcję tej dyscypliny ukierunkowaną na pogłębioną analizę badanych zjawisk z uwzględnieniem tematyki dotąd słabo lub w ogóle nieobecnej[49]. Nastąpiła wyraźna pluralizacja ujęć i tematów historii akademickiej, rozwinęła się refleksja nad zjawiskami dotąd słabo zauważalnymi, m.in. nad: historią dzieciństwa, rodziny, nad dziejami kobiet. Otwartym pozostaje pytanie jak refleksja ta wpływa na kurs historii we współczesnej polskiej szkole. Jak, do zmian na gruncie

[47] G. Tuchmann, *The symbolic annihililation of women by the mass media*, [w:] The manufacture of news, S. Cohen, J. Young (eds.), Constable, London 1981, s. 169-175.

[48] Na ten stan rzeczy, podnoszące problem obecności dyskursu postkolonialnego w teorii historii i historiografii, odchodzenie historiografii w zakresie tematów i ujęć od XIX-wiecznej scjentystycznej tradycji uprawiania tej dyscypliny z jej europocentryzmem, ideologizacją, pozytywizmem i seksizmem zwracają uwagę takie m.in. autorki jak: Ewa Domańska, Dobrochna Kalwa czy Maria Solarska.

[49] E. Głowacka-Sobiech, *Dzieje oświaty i myśli edukacyjnej w systemie nauk historycznych (wstęp do dyskusji)*, „Łużyckie Zeszyty Naukowe", 2005, nr 1, s. 24.

historiografii odnoszą się, jak je aplikują, autorzy podstaw programowych kształcenia ogólnego, programów nauczania oraz podręczników historii? Waga tak postawionego pytania jest duża, oto bowiem wraz z rozwojem społecznych odniesień do przeszłości (pamięć społeczna) i refleksją nad nią pojawiła się diagnoza edukacji historycznej jako jednej z lepiej zorganizowanych form kształtowania pamięci historycznej w ramach polityki historycznej państwa, gdy wybór treści, form oraz metod dydaktycznych niesie ze sobą poważne, obliczone na lata, konsekwencje w postaci określonych sposobów myślenia i działania uczniów, którzy już niedługo będą kształtować naszą przyszłość.

Gender we współczesnych podręcznikach do nauczania/uczenia się historii

W wizji dziejów odzwierciedlają się zawsze aktualne społeczno-polityczne stosunki władzy i dominacji, które właśnie przez teksty i mówienie są reprodukowane. Zakładamy, że istnieje związek między tekstami podręczników (szerzej dyskursem naukowym historyków) a funkcjonowaniem w sferze publicznej i prywatnej współczesnych kobiet i mężczyzn. Inaczej mówiąc, zakładamy, że podręczniki mogą być narzędziem reprodukowania i konserwowania lub krytykowania i zmieniania porządku społecznego opartego na nierówności kobiet i mężczyzn. Krytyczna analiza tekstów podręczników ma za zadanie odkryć, często nieuświadamiane ideologie, interesy i władzę symboliczną[50], i zwrócić uwagę na fakty i związki na co dzień niedostrzegane: czy i na ile treści podręcznikowe są elementem „ukrytego programu" wykluczania kobiet i promują stereotypy związane z płcią, polaryzację rodzajową, mizoginizm i androcentryzm.

Problem roli i miejsca kobiety, mężczyzny, dziecka, rodziny w dziejach podjęty i przepracowany w związku z reformą edukacji w roku 1999, a ostatnio ze zmianą w zapisie podstaw programowych w roku 2008[51], przyniósł

[50] *Krytyczna analiza dyskursu*, pod red. A. Duszak i N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.

[51] Aktualnie obowiązujące w polskim systemie oświatowym cele, treści oraz efekty kształcenia historycznego na II, III i IV etapie kształcenia reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17). Cele oraz efekty kształcenia przyszłych nauczycieli reguluje międzyresortowe (MEN, MNiSZW) rozporządzenie z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. — Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU, Nr 164, poz. 1365, z późn. zm. 2).

pewne zmiany w sposobach konstruowania szkolnej narracji historycznej. W podręcznikach historii przeznaczonych dla czterech etapów kształcenia (etap II szkoła podstawowa, III gimnazjum i IV szkoła ponadgimnazjalna) pojawiły się (w ramach przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo) nowe ujęcia tematyki historycznej. W powyższym kontekście i przynajmniej potencjalnie, „nowa" historia szkolna zmienia swój charakter, humanizowana przez nowe wątki tematyczne, nowe ich ujęcia oraz nowe metody pracy dydaktycznej fundowane na projekcie edukacyjnym i metodach interaktywnych aktywizujących uczniów w procesie poznawania, przeżywania i doświadczania przeszłości.

Wraz ze zmianą zapisów w podstawach programowych, poszczególni autorzy i wydawnictwa przygotowują systematycznie nowe edycje podręczników. Jak w tych okolicznościach zmieniły się ujęcia i treści szkolnej narracji historycznej w gimnazjum?

Aby odpowiedzieć na tak postawione pytanie proponujemy w tym miejscu wybrane przykłady analiz ilościowych: (1) podstaw programowych kształcenia ogólnego z roku 2008 oraz (2) wybranych podręczników do nauczania historii i społeczeństwa/historii. Przedstawione analizy, są częścią zakrojonych na szeroką skalę badań ilościowych i jakościowych realizowanych w ramach projektu badawczego „Niegodne historii". O nieobecności kobiet w dziejach w świetle analizy podręczników do nauki historii w Polsce (na poziomie gimnazjalnym).[52]

W tym miejscu więcej uwagi poświęcamy szkole podstawowej i gimnazjum, traktując przywołane wyniki analizy wyłącznie ilustracyjnie, jako argument na zasadność dalszych badań nad obecnością wątków genderowych w szkolnej edukacji historycznej.

I tak, w szkole podstawowej obowiązuje (od roku 1999) przedmiot historia i społeczeństwo przygotowujący uczniów (propedeutyka) do zgłębiania wiedzy historycznej pod kątem: chronologii historycznej, analizy i interpretacji historycznej, tworzenia narracji historycznej, zainteresowań problematyką społeczną oraz współdziałania w sprawach publicznych, co autorzy podstaw określili jako wyrabianie nawyku „dociekania w kontekście społecznym" informacji na temat przeszłości poprzez zadawanie pytań: „Dlaczego jest tak, jak jest?"; „Czy mogłoby być inaczej?" wraz z próbą poszukiwania odpowiedzi na tak postawione pytania.[53] Temu celowi sprzyja zwłaszcza: (1) „refleksja nad sobą i otoczeniem społecznym", gdy uczeń wyjaśnia:

[52] Kierownik projektu: Edyta Głowacka-Sobiech, wykonawczynie: Iwona Chmura-Rutkowska, Izabela Skórzyńska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych, Instytut Historii UAM). Numer Projektu: NN 108 188 340; Umowa nr 1883/B/H03/2011/40 NCN.

[53] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej... (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17)

> [...] w czym wyraża się odmienność i niepowtarzalność każdego człowieka; podaje przykłady różnorodnych potrzeb człowieka oraz sposoby ich zaspokajania; wyjaśnia znaczenie rodziny w życiu oraz wskazuje przykłady praw i obowiązków przysługujących poszczególnym członkom rodziny; wyraża opinię na temat kultywowania tradycji i gromadzenia pamiątek rodzinnych; charakteryzuje społeczność szkolną, z uwzględnieniem swoich praw i obowiązków; podaje przykłady działań samorządu uczniowskiego w swojej szkole; tłumaczy, odwołując się do przykładów, na czym polega postępowanie sprawiedliwe; wyjaśnia, w czym przejawia się uprzejmość i tolerancja; podaje przykłady konfliktów między ludźmi i proponuje sposoby ich rozwiązywania.[54]

Podobne funkcje pełni refleksja nad państwem w kontekście demokracji, konstytucji i praw obywatelskich przełożonych także na prawa i obowiązki ucznia w szkole. Bez wątpienia taki zapis w podstawach kształcenia historycznego dla szkoły podstawowej otwiera historię na interesujące nas tu szczególnie zagadnienia związane z miejscem i rolą kobiet/mężczyzn w dziejach. Złudzeń może pozbawić w tym zakresie dopiero zapis w punktach 8-29 podstaw programowych, gdzie szczegółowo, w języku efektów kształcenia opisano treści historyczne obowiązujące na II etapie edukacyjnym. Wskaźnikiem jest tu reprezentacja imion własnych kobiet i mężczyzn, których dokonania poznają uczniowie w toku 3-letniego kursu historii i społeczeństwa (tab. 1).

Oczywiście i w kontekście wskaźnika, jakim jest udział (imienny) kobiet i mężczyzn w zapisie treści kształcenia historycznego podstaw programowych dla szkoły podstawowej, kluczowe na temat rozstrzygania o obecności/nieobecności wątków genderowych są podręczniki i narracja nauczyciela, w których/którym można pokładać nadzieję, że znacząco wzbogacą reprezentację kobiet w szkolnym kursie historii (II etap edukacyjny). Tymczasem jednak już badania wybranych podręczników do zreformowanej szkoły (po 1999 r.) pokazują, że nie koniecznie tak się dzieje (tab. 2, 3).

W tych okolicznościach warto zapytać, o to jak poruszony problem przedstawia się w gimnazjum. Edukacja historyczna potraktowana została tu przez autorów reformy odmiennie i pełni ona, także, zwłaszcza po zmianach z roku 2008, w pierwszym rzędzie funkcję „historii erudycyjnej", jednak przy założeniu o aktywnym udziale uczniów w zdobywaniu i przepracowywaniu tej wiedzy, a więc: erudycja tak, ale kształtowana twórczo i krytycznie, i nastawiona na także, oprócz wiedzy, rozwój umiejętności i kompetencji społecznych uczniów. Tymczasem chronologiczny układ treści, akcenty położone na faktografię, dominacja historii politycznej, narodowej i powszechnej, stoją w pewnej sprzeczności, z powodu ilości i charakteru materiału przeznaczonego do przepracowania w ciągu trzech lat edukacji gimnazjalnej, z założeniami o aktywnym, twórczym i krytycznym udziale uczniów w procesie dydaktycznym.

[54] *Ibidem*.

Tab. 1. Imienny udział kobiet i mężczyzn w zapisie treści podstaw programowych do nauczania historii i społeczeństwa w szkole podstawowej (2008)

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). Szkoła podstawowa		
Treści w punktach 8–29	Kobiety (imiennie)	Mężczyźni (imiennie)
8. Historia jako dzieje	Brak odniesienia	Brak odniesienia
9. Fundamenty Europy	Atena	Zeus, Herakles, Apollo, Odyseusz
10. Państwo polskie za Piastów	Brak odniesienia	Piast, Popiel, Lech, Czech, Rus, Mieszko I, św. Wojciech, Bolesław Chrobry, Otton III, Kazimierz Wielki, Wierzynek
11. Mnisi	Brak odniesienia	św. Franciszek z Asyżu
12. Rycerze	Brak odniesienia	Brak odniesienia
13. Mieszczanie	Brak odniesienia	Brak odniesienia
14. Chłopi	Brak odniesienia	Brak odniesienia
15. Odkrycie Nowego Świata	Brak odniesienia	Krzysztof Kolumb
16. Mikołaj Kopernik i jego odkrycie	Brak odniesienia	Mikołaj Kopernik
17. Jadwiga i Jagiełło.	Jadwiga	Brak odniesień
18. Dwór Jagiellonów	Brak odniesień	Brak odniesień
19. Polski szlachcic	Brak odniesień	Brak odniesień
20. Rzeczpospolita Obojga Narodów	Brak odniesień	Brak odniesień
21. Rzeczpospolita w XVII w.	Brak odniesień	Stefan Czarniecki, Jan III Sobieski
22. Upadek I Rzeczpospolitej	Brak odniesień	Stanisław August Poniatowski, Tadeusz Kościuszko
23. Formy walki o niepodległość	Brak odniesień	Jan Matejko, Stanisław Moniuszko, Henryk Sienkiewicz, Stanisław Wyspiański
24. Życie na emigracji	Maria Skłodowska-Curie; Helena Modrzejewska	Fryderyk Chopin, Adam Mickiewicz
25. Miasto przemysłowe	Brak odniesień	Brak odniesień
26. Odrodzenie państwa polskiego	Brak odniesień	Józef Piłsudski, Roman Dmowski
27. Polska w okresie II wojny światowej	Brak odniesień	Józef Stalin, Adolf Hitler
28. Polska Rzeczpospolita Ludowa	Brak odniesień	Brak odniesień
29. Solidarność i powstanie III Rzeczpospolitej	Brak odniesień	Brak odniesień
	4	32
100% = 36		
%	4%	96%

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 2. Słynne postacie kobiet i mężczyzn występujące w treści 3 wybranych podręczników do nauczania historii dla klasy IV szkoły podstawowej (imiona i nazwiska, bez powtórzeń)*

Słynne postacie (imiennie)	
Kobiety (imiennie)	Mężczyźni (imiennie)
św. Kinga, Atena, Księżniczka Wanda, Izabela Czartoryska, Maria Skłodowska-Curie, królowa Hatszepsut, Wisława Szymborska, królowa Jadwiga, Rzepicha	Lech, Czech, Rus, Papież Jan Paweł II, Władysław Jagiełło, Popiel, Stanisław August Poniatowski, Józef Wybicki, Zawisza Czarny, Mieszko I, Tadeusz Kościuszko, Jan Matejko, Jan III Sobieski, Piast, Otton III, Hipolit Cegielski, Thomas Edison, Kazimierz Wielki, Józef Poniatowski, Piotr Curie, Zygmunt III Waza, Ignacy Paderewski, Mikołaj Kopernik, Aleksander Bell, Fidiasz, św. Wojciech, Siemowit, Leonardo da Vinci, Tutenchamon, Romulus, Remus, Marek Aureliusz, św. Franciszek z Asyżu, Neptun, Posejdon, Adam Mickiewicz, Cyprian Kamil Norwid, Zbigniew Herbert, Izaak Poznański, Wincenty Witos, Dedal, Ikar, Jurij Gagarin, Fryderyk Chopin, bracia Wright, Ignacy Łukasiewicz
9 postaci	45 postaci
100% = 54	
4,8 %	95,2%

Źródło: opracowanie własne.

* Analizie poddane zostały 3 podręczniki: M. Błaut, H. Chamczyk, I. Miklikowska, „Moja historia". Podręcznik do klasy czwartej szkoły podstawowej, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003; A. Pacewicz, G. Czetwertyńska, T. Merta, J. Królikowski, D. Gawin, K. Mazur, *„A to historia!" Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 1999; B. Szeweluk-Wyrwa, W. Surdyk-Fertsch, *„Historia i społeczeństwo. Człowiek i jego cywilizacja" Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003.

Na korzyść tak pomyślanej historycznej edukacji gimnazjalnej przemawia fakt, iż przynajmniej potencjalnie, w roku 2008 dokonano istotnej korekty podstaw programowych kształcenia ogólnego, gdy m.in. przeniesiono część treści edukacji historycznej przewidzianej dotąd dla gimnazjum — historia XX w. od roku 1918 — do klasy I szkoły ponadgimnazjalnej, zachowując dotychczasową siatkę godzin przeznaczonych na lekcje historii w gimnazjum. Jest to jednak w pierwszym rzędzie odpowiedź na deficyt czasu na realizację treści z zakresu historii najnowszej (dotąd i z powodu braku czasu realizowanej bardzo pobieżnie). Oszczędność czasu i możliwość poszerzenia i wzbogacenia kursu historii o wątki genderowe są tu zatem znów nieco pozorne, a zapis treści w podstawach programowych tylko potencjalnie otwiera nauczycieli i uczniów na te właśnie

Tab. 3. Imienny udział kobiet i mężczyzn w zapisie treści podstaw programowych do nauczania historii w gimnazjum (2008)

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). Gimnazjum		
Treści w punktach 1–39	Kobiety (imiennie)	Mężczyźni (imiennie)
1. Najdawniejsze dzieje człowieka	Brak odniesień	Brak odniesień
2. Cywilizacje Bliskiego Wschodu	Brak odniesień	Brak odniesień
3. Starożytny Izrael	Brak odniesień	Brak odniesień
4. Cywilizacja grecka	Brak odniesień	Brak odniesień
5. Cywilizacja rzymska	Brak odniesień	Brak odniesień
6. Dziedzictwo Antyku	Brak odniesień	Brak odniesień
7. Chrześcijaństwo	Brak odniesień	Brak odniesień
8. Arabowie i świat islamski	Brak odniesień	Brak odniesień
9. Początki cywilizacji zachodniego chrześcijaństwa	Brak odniesień	Karol Wielki; Otton III
10. Bizancjum i kościół wschodni	Brak odniesień	Brak odniesień
11. Społeczeństwo średniowiecznej Europy	Brak odniesień	Brak odniesień
12. Kultura materialna i duchowa łacińskiej Europy	Brak odniesień	Brak odniesień
13. Polska pierwszych Piastów	Brak odniesień	Brak odniesień
14. Polska dzielnicowa i zjednoczona	Brak odniesień	Bolesław Krzywousty; Kazimierz Wielki
15. Polska w dobie unii z Litwą	Brak odniesień	Brak odniesień
16. Wielkie odkrycia geograficzne	Brak odniesień	Ferdynand Magellan, Krzysztof Kolumb, Vasco da Gamma
17. Humanizm i renesans	Brak odniesień	Leonardo da Vinci; Michał Anioł; Rafael Santi; Erazm z Rotterdamu; Mikołaj Kopernik; Galileusz
18. Rozłam w kościele zachodnim	Brak odniesień	Marcin Luter; Jan Kalwin
19. Polska i Litwa w czasach ostatnich Jagiellonów	Brak odniesień	Mikołaj Rej; Jan Kochanowski; Andrzej Frycz Modrzewski
20. Społeczeństwo i ustrój Rzeczpospolitej Obojga Narodów	Brak odniesień	Brak odniesień
21. Rzeczpospolita Obojga Narodów i jej sąsiedzi	Brak odniesień	Bohdan Chmielnicki
22. Formy państwa nowożytnego	Brak odniesień	Ludwik XIV
23. Europa w XVIII w.	Brak odniesień	Monteskiusz, Jan Jakub Rosseau;
24. Rzeczpospolita Obojga narodów w XVIII w.	Brak odniesień	Stanisław Konarski; Stanisław Leszczyński
25. Bunt poddanych — wojna o niepodległość Stanów Zjednoczonych	Brak odniesień	Brak odniesień
26. Rzeczpospolita w dobie stanisławowskiej	Brak odniesień	Brak odniesień
27. Walka o utrzymanie niepodległości w ostatnich latach XVIII w.	Brak odniesień	Brak odniesień
28. Rewolucja francuska	Brak odniesień	Brak odniesień
29. Epoka napoleońska	Brak odniesień	Napoleon

Tab. 3. Imienny udział kobiet i mężczyzn w zapisie treści podstaw programowych do nauczania historii w gimnazjum (2008) (c.d.)

30. Europa po kongresie wiedeńskim	Brak odniesień	Brak odniesień
31. Rozwój cywilizacji przemysłowej	Brak odniesień	Brak odniesień
32. Europa i świat w XIX wieku	Brak odniesień	Brak odniesień
33. Ziemie polskie po kongresie wiedeńskim	Brak odniesień	Brak odniesień
34. Społeczeństwo danej Rzeczpospolitej w okresie powstań narodowych	Brak odniesień	Brak odniesień
35. Życie pod zaborami	Brak odniesień	Brak odniesień
36. Europa i świat na przełomie XIX i XX w.	Brak odniesień	Brak odniesień
37. I wojna światowa i jej skutki	Brak odniesień	Brak odniesień
38. Rewolucje rosyjskie	Brak odniesień	Brak odniesień
39. Sprawa polska w I wojnie światowej	Brak odniesień	Brak odniesień
	0	25
100% = 25		
0%		100%

Źródło: opracowanie własne.

wątki. Podobnie, jak w szkole podstawowej, także w gimnazjum uczniowie rozwijają i pogłębiają wiedzę i umiejętności w zakresie chronologii historycznej, analizy i interpretacji historycznej i tworzenia narracji historycznej. Nie ma tu natomiast mowy o „dociekaniach w kontekście społecznym" sensu historii. Zaś układ treści historycznych, podporządkowany wielkiej historii politycznej i ruchów społecznych w niewielkim stopniu personalizuje ją, co odzwierciedla zarówno udział kobiet, jak i tym razem także mężczyzn (imiennie) w zapisie podstaw programowych dla III etapu edukacyjnego (tab. 3).

W tym miejscu możemy powtórzyć, że oczywiście decyzja o tym, kto i za co imiennie znalazł miejsce na kartach historii gimnazjalnej zależy od autorów podręczników oraz nauczycieli. Ale także i tu, podobnie jak to ma miejsce w przypadku kursu historii w szkole podstawowej dane ilościowe nie pozostawiają wielkich złudzeń.

Zamiast zakończenia

Powyższy materiał ilustracyjny wskazuje, wziąwszy pod uwagę już tylko proporcje udziału postaci kobiecych i męskich w szkolnej narracji podręcznikowej (a więc dane ilościowe, mniej jakościowe), na ważkość badań genderowych w odniesieniu do edukacji historycznej. Są one tym ważniejsze, że mamy przecież własną reprezentację badaczek i badaczy, którzy systematycznie i biorąc pod uwagę rodzimą kulturę kobiet i mężczyzn w jej uwarunkowaniach historycznych i społecznych, podejmują problematykę genderową, kształtując klimat intelektualny, który powinien znaleźć odzwierciedlenie

Tab. 4. Postacie kobiet i mężczyzn (imiennie, bez powtórzeń). *Historia. Gimnazjum. Poznajemy przeszłość*, Lech Moryksewicz, Maria Pacholska, Wiesław Zdziabek SOP Oświatowiec Toruń, 2009. Dane tylko w odniesieniu do pradziejów człowieka i historii starożytnej w podręczniku zatwierdzonym do użytku szkolnego wg obowiązujących od roku 2008 podstaw programowych.

Słynne postacie (imiennie)	
Kobiety (imiennie)	Mężczyźni (imiennie)
Klio, Izyda, Isztar, Atena, Gaja, Hera, Demeter, Afrodyta, Artemida, Pytia, Nike, Wenus, Junona, Diana, Maria Matka Jezusa	Herodot z Halikarnasu, Tukidydes z Aten, Chrystus, Krzysztof Kolumb, Juliusz Cezar Hammurabi, Cyrus Wielki, Chafre, Abraham, Mojżesz, Saul, Dawid, Salomon, Homer, Diodor, Hezjod, Drakon, Solon, Temistokles, Neokles, Klejstenes, Perykles, Plutarch, Dariusz I, Militiades, Kserkses, Leonidas, Filip II, Amejniasz, Ajschylos, Sofokles, Eurypides, Arystofanes, Tales z Miletu, Sokrates, Platon, Arystotles, Myron, Poliklet, Fidiasz, Isokrates, Aleksander Wielki, Dariusz III, Archimedes Euklides, Zenon z Kation, Epikur z Samos, Tarkwiniusz Pyszny, Pyrrus, Hannibal, Gnejusz Pompejusz, Spartakus, Lucjusz Licyniusz Krassus, Gajusz Juliusz Cezar, Marek Licyniusz Krassus, Oktawian August, Marek Antoniusz, Dioklecjan, Konstantyn Wielki, Hadrian, Marek Ulpiusz Trajan, Kasjusz Djon, Eliusz Arystydes, Trajan, Karakalla, Tytus Liwiusz, Publiusz Korneliusz Tacyt, Swetoniusz, Plutarch, Wergiliusz, Horacy, Owidiusz, Marek Tuliusz Cyceron, Klaudiusz, św. Paweł z Tarsu, św. Jan, św. Kalikst, Hieronim, Augustyn, Luicyniusz, Arkadiusz, Teodozjusz Wielki, Sekstus Aureliusz Wiktor, Justynian Wielki Gilgamesz, Anu, Enlil, Enki, Marduk, Szamasz, Horus, Re, Anubis, Ozyrys, Amon, Hator, Mesjasz, Minos, Minotaur, Tezeusz, Agamemnon, Uranos, Kronos, Dionizos, Apollo, Herkules, Zeus, Posejdon, Hades, Charon, Laokoon, Jowisz, Romulus, Remus, Neptun, Mars, Ares, Mitra, Serapis, Jupiter
15 postaci	120 postaci
100% = 135	
20,25%	79,85%

Źródło: opracowanie własne.

także w szkolnym dyskursie historycznym. Obok cytowanych w tekście polskich autorek i autorów, podnoszących problem obecności dyskursu postkolonialnego w teorii historii i historiografii, we współczesnej polskiej historiografii zaznaczyły/zaznaczyli się tacy historycy, jak: Anna Żarnowska, Andrzej Szwarc, Małgorzata Fidelis, Tatiana Czerska, Dobrochna Kałwa, Maria Solarska, Elżbieta Kania, Barbara Klich-Kluczewska, Aleksandra Jasińska-Kania, Ewa Domańska i in.[55] Do tematyki tej sięgają od lat także autorki

[55] E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1999; D. Kałwa, *Kobieta aktywna w Polsce międzywojennej. Dylematy środowisk kobie-*

wywodzące się z środowiska intelektualnego Marii Janion, m.in. Agnieszka Graf i Kazimiera Szczuka. Mamy też przykłady badań cząstkowych nad obecnością kobiet w podręcznikach historii realizowane przez dydaktyczki historii — Małgorzatę Szymczak oraz Mariolę Hoszowską[56]. Stopniowo zatem kształtuje się polska tradycja historycznych studiów genderowych rozwijających się paralelnie i jako refleksja teoretyczna i krytyczna, jako teoria i historiografia kobiet. Tradycja, do której warto i należy sięgać także w ramach badań z zakresu dydaktyki historii, w tym szkolnej narracji podręcznikowej. Jesteśmy bowiem przekonane, że wzrost świadomości problemu nierównego traktowania kobiet i mężczyzn wśród profesjonalistów związanych z edukacją historyczną na wszystkich szczeblach, ma zasadnicze znaczenie dla zawartości podręczników, pamięci historycznej i świadomości społecznej młodych Polek i Polaków.

"Unworthy of History." The Absence of Women in History in a Frame of Analysis the Selected History Textbooks in Poland

by Edyta Głowacka-Sobiech, Iwona Chmura-Rutkowska, Izabela Skórzyńska

Abstract

The issue of the article focuses on a school historical narrative in Polish textbooks for teaching history/history and society. The sense of it is to define the framework and consequently present in a certain way the roles of women and men in a teaching history education represented by currently textbooks forced in the Polish school.

Keywords: education reform, base of general education, school historical handbooks, Teaching historical narrative, gender studies.

cych, Wyd. Historia Iagiellonica, Kraków 2001; M. Solarska, *Czy historia kobiet jest możliwa? Wstępne rozpoznanie problematyki*, [w:] M. Bugajewski (red.), Czy przeszłość powinna być inna? Studia z metodologii historii i historii historiografii, Wydawnictwo Instytutu Historii UAM, Poznań 2009. Jako tłumaczka z M. Borowicz i K. Polasik (I. Löwy, *Okowy rodzaju. Męskość, kobiecość, nierówność*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2012).

[56] M. Szymczak, *Kobiety w polskich programach i podręcznikach do nauczania historii dla szkoły średniej po II wojnie światowej*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011; M. Hoszowska, *Wizerunek kobiety w XVIII-wiecznych podręcznikach historii ojczystej*, „Prace Historyczno-Archiwalne", Rzeszów 2002, t. 11, s. 105-118.