

Barbara Jamrozowicz

ORCID: 0000-0001-8744-1631

Uniwersytet Jagielloński

Reprezentacje męskości i kobiecości w podręcznikach do zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie”

Representations of Masculinity and Femininity
in Textbooks for Classes “Family Life Education”

ABSTRACT

School textbooks are elements of the educational process that promote dominant ideologies and normalize certain practices, including those related to gender. For the purposes of this article, the aim of the analysis was to identify representations of masculinity and (interacting with them) representations of femininity appearing in textbooks for the subject “Family Life Education” approved for educational use since 2017. The method of text analysis was Critical Discourse Analysis, together with Theo Van Leeuwen’s research proposal (Social Actor System Network), which allows us to determine which social actors practice power and domination over other groups and what the consequences of such practices are. The results of the study indicate that textbook authors frequently use the masculine gender in a general, conventional sense, representative of both sexes, with inconsistent identifications of women and men and inconsistency in assigning active and passive roles to them. However, it should be borne in mind that the reflective presentation of contextualized behavior patterns of both genders can become part of school classes through the use of content as a tool for generating alternative thinking.

Miscellanea

KEYWORDS

textbooks,
representations,
masculinity, femininity,
critical discourse
analysis

SŁOWA KLUCZOWE

podręczniki,
reprezentacje, męskość,
kobiecość, krytyczna
analiza dyskursu

SPI Vol. 28, 2025/4
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.4.013
Nadesłano: 01.04.2025
Zaakceptowano: 05.12.2025

Miscellanea

ABSTRAKT

Podręczniki szkolne są elementami procesu edukacyjnego, które promują dominujące ideologie oraz normalizują określone praktyki, również te związane z płcią. Na potrzeby artykułu celem analiz stało się wyłonienie reprezentacji męskości oraz (pozostających w interakcjach z nimi) reprezentacji kobiecości pojawiających się w podręcznikach do zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie” dopuszczonych do realizacji praktyk edukacyjnych od 2017 roku. Metodą analizy tekstów stała się Krytyczna Analiza Dyskursu wraz z propozycją badawczą Theo Van Leeuwena (Sieć Systemu Aktorów Społecznych), która pozwala na określenie, którzy aktorzy społeczni praktykują relacje władzy i dominacji nad innymi grupami i jakie są konsekwencje takich praktyk. Wyniki badań wskazują na częste sięganie przez autorki podręczników po rodzaj męski w znaczeniu ogólnym, konwencjonalnym, reprezentatywnym dla obu płci, na niespójne identyfikacje kobiet i mężczyzn oraz na niekonsekwencję w przypisywaniu im ról aktywnych i pasywnych. Należy jednak mieć na uwadze, że refleksyjne ukazywanie skontekstualizowanych wzorców zachowań obu płci może się stać częścią zajęć szkolnych dzięki zastosowaniu treści jako narzędzia do generowania alternatywnego myślenia.

Wprowadzenie

Podręczniki szkolne są elementami procesu edukacyjnego, które stanowią „kamień węgielny” w kontekście transmisji wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw. Uznawanie ich za niezawodne i neutralne źródło wiedzy jest potwierdzone przez resort edukacji, wydawców, autorów i recenzentów. Teksty te, jako konstrukcje będące czymś wytworem i pewną konkretną całością (zob. Jarnicki 2014: 18; Jagiełło i in. 2014), promując dominujące ideologie, włączają i wyłączają normalizację dla określonych praktyk społeczno-kulturowych, również tych związanych z płcią (Mahboob 2017; Wang i in. 2023). Wybór wiedzy, jaka ma trafić do podręcznika, jest poprzedzony swoistą walką o zdefiniowanie tego, co (i czyja wiedza) jest tym/tą właściwym/ą (zob. np. Apple, Christian-Smith 1991). Na przestrzeni ostatnich lat w obszarze nauk społecznych badania nad płcią i językiem próbowały wydobyć na światło dzienne sposoby reprezentacji określonych podmiotów. Analizy dotyczyły przede wszystkim tego,

w jaki sposób obecny w tych tekstach język konstruuje i wzmacnia normy płciowe, kształtuje role płciowe i tożsamość płci (zob. np.: Gupta, Yin 1990; Kalinowska 1997; Lesko 2000; Sunderland 2004; Skowrońska 2004; Pauluk 2005; Chomczyńska-Rubacha 2005; Foroutan 2012; Chmura-Rutkowska i in. 2015; Dec-Piotrowska, Walendzik-Ostrowska 2015; Jamrozowicz 2018a; Al-Qatawneh, Al Rawashdeh 2019). Jednak wśród wymienionych badań niewiele z nich dotyczyło *stricte* męskości, szczególnie w interakcjach z kobiecością (Lesko 2000; Dec-Piotrowska, Walendzik-Ostrowska 2015).

W niniejszym artykule celem badań stało się określenie tego, jakie reprezentacje męskości pojawiają się w podręcznikach do zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie” dopuszczonych do realizacji praktyk edukacyjnych od 2017 roku. Nie mniej istotne okazało się odkrycie tego, jak te reprezentacje męskości oddziałują na pojawiające się w analizowanych tekstach reprezentacje kobiecości. Taka konstrukcja celów wynika z przyjęcia faktu, że płeć jest relacyjna, a wzorce męskości są społecznie zdefiniowane w przeciwieństwie do jakiegoś modelu kobiecości (zob. Bourdieu 2004; Connell, Messerschmidt 2005: 848). Zakładam, że właśnie grupa podręczników tworzona na potrzeby zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie” jest istotnym źródłem informacji o męskości z uwagi na wybór, kontrolę oraz ustalanie dla niej priorytetów i w konsekwencji zarządzanie praktykami, które są dedykowane mężczyznom i mogą być potencjalnie przez nich realizowane. Przyjęte normy prowadzą z kolei do włączania i wykluczania określonych wariantów męskości (oraz, paradoksalnie, także kobiecości). W prowadzonych rozważaniach punktem wyjścia staje się dla mnie feminizm poststrukturalistyczny, który występuje przede wszystkim w kontrze do retoryki niezmierzowania, a dalej również podaje w wątpliwość istnienie męskiej normy (por. Gajewska 2014). Dostrzegać różnicę, która dotyczy płci, to również dostrzegać to, że rodzaj męski jest łączony z uniwersalnymi formami gatunkowymi, co utrudnia zaistnienie kobiecej podmiotowości. W tym kontekście dopiero proces dekonstruowania podręczników może ujawnić działanie różnych elementów w języku, ponieważ wiąże się z interpretacją tekstu poprzez ujawnienie tego, co jest zwykle tłumione. W związku z tym metodą analizy tekstów będzie Krytyczna Analiza Dyskursu, w ramach której konstrukcje męskości będą traktowane jako punkt wyjścia do dalszych analiz, a ich prowadzenie pozwoli

ujawnić ideologie, ukryte przejawy kontroli, nadużycia władzy czy procesy dyskryminacji zarówno w stosunku do mężczyzn, jak i kobiet (zob. np. Fairclough 2003; Wodak 2006).

Niewątpliwie w podręcznikowym dyskursie można odnaleźć dwie zróżnicowane grupy społeczne: funkcjonujące wewnątrz tej grupy i poza grupą (Van Dijk 2005, 2008). Odwołując się do teorii tożsamości społecznej (Tajfel, Turner 1979), można konsekwentnie przyjąć, że łączy się to z polaryzacyjnym ujęciem i podziałem na „my” (ci, których cechy, postawy czy zachowania wartościujemy pozytywnie) oraz „oni” (ci, których charakterystyki, postawy czy sposoby postępowania wartościujemy mniej lub bardziej negatywnie). W przypadku relacji międzypłciowych zwiększanie podobieństw w „naszej” grupie może oznaczać jednocześnie negowanie i odrzucenie „innych”, co z kolei może się wiązać z seksizmem. Nawet jeśli czytelnicy nie czytają tekstów w sposób, w jaki robią to analitycy, to są oni jednak zaangażowani w konstruowanie znaczeń, a same materiały edukacyjne, które są stroniczne ze względu na płeć, niekorzystne oddziałują na procesy upodmiotowienia w edukacji (por. Koniewski, Mazelanik 2018).

Metody i narzędzia badawcze

Celem podjętych analiz było wyłonienie reprezentacji męskości oraz (pozostających w interakcjach z nimi) reprezentacji kobiecości w podręcznikach do zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie”. Mam na myśli podręczniki towarzyszące uczniom w całym cyklu dydaktycznym (tzn. od IV klasy szkoły podstawowej aż do zakończenia szkoły średniej), dopuszczone do realizowanych praktyk edukacyjnych od 2017 roku (<https://podreczniki.men.gov.pl/>). Do korpusu badawczego zostało włączonych osiem podręczników – wyłącznie tych, które przeszły ministerialną weryfikację (Załącznik 1). Za szczególnie interesujące badawczo uznałam te fragmenty podręczników, w których postacię męską są umiejscawiane w interakcjach z postaciami kobiecymi. Na potrzeby badań kluczowe okazało się włączenie Sieci Systemu Aktorów Społecznych – propozycji badawczej Theo Van Leeuwena (1996). Ta perspektywa analityczna wspiera wyodrębnienie aktorów społecznych/aktorki społeczne, którzy

praktykują relacje władzy i dominacji nad innymi grupami, oraz określenie jakie są możliwe skutki takich praktyk.

W Sieci Systemu Aktorów Społecznych wskazuje się na następujące kategorie i podkategorie (Van Leeuwen 1996):

1. Wykluczenie – włączenie

- 1.1. Radykalne wykluczenie: wyklucza zarówno określone podmioty, jak i ich działalność.
- 1.2. Tłumienie: tłumia podmioty wykonujące określone działania lub osiągające określone cele.
- 1.3. Tłó: wspomina o podmiotach działających w określonej roli w tle.

2. Przypisywanie ról aktywnych lub pasywnych

- 2.1. Aktywizacja: podmioty społeczne są prezentowane jako inicjatorzy działania, zdecydowani, dynamiczni; działanie leży w zakresie ich możliwości i może być przez te osoby kontrolowane.
- 2.2. Ubiernienie: podmioty społeczne są prezentowane jako receptywne; podporządkowane (komuś/czemuś) w działaniach i procesach.

3. Generycyzacja – specyfikacja

- 3.1. Generycyzacja: umiejscawia podmioty jako część klasy lub grupy społecznej.
- 3.2. Specyfikacja: przedstawia podmioty jako konkretne osoby, których tożsamość pojawia się w dyskursie.

4. Nominacja – kategoryzacja

- 4.1. Nominacja: przedstawia podmiot jako osobę o unikatowej tożsamości.
 - a. Formalizacja: prezentacji podmiotu towarzyszy nazwisko (w uprzejmym lub nieuprzejmym tonie oraz z szacunkiem lub bez niego).
 - b. Semiseksualizacja: podmioty przedstawiają swoje imiona i nazwiska.
 - c. Informalizacja: podmioty są obecne w narracji z udziałem ich imienia.
 - d. Nominacje z procedurami uprzejmości lub w formie afiliacji: aktorzy są nazwani z honorami (Pan, Pani itp.) lub przy podkreśleniu ich związków (na przykład rodzinnych: ciocia, wujek itp.).

4.2. Kategoryzacja: podmioty są przedstawiane na podstawie ich funkcji w stosunku do innych (pracowników, matek, nauczycieli itp.).

5. Funkcjonalizacja – identyfikacja

5.1. Funkcjonalizacja: podmioty są prezentowane w odniesieniu do pełnionych funkcji (zawodu, roli lub działalności).

5.2. Identyfikacja: podmioty są definiowane przez to, kim są.

- a. Klasyfikacja: charakterystyka podmiotu jest tworzona na podstawie wieku, płci, klasy społecznej itp.
- b. Identyfikacja relacyjna: charakterystyka podmiotu wynika z interakcji rodzinnych, pracowniczych itp.
- c. Identyfikacja fizyczna: charakterystyka podmiotu jest tworzona na podstawie cech fizycznych.

Na potrzeby prowadzonych analiz przeanalizowałam zdania, frazy i słowa, pozwalające zidentyfikować w dyskursie, którzy aktorzy społeczni/aktorki społeczne są częścią relacji władzy i dominacji oraz na czym polega ich specyfika. Badania przeprowadzono za pomocą programu MAXQDA, co pozwoliło na uporządkowanie złożoności praktyk analitycznych wokół wyodrębnionych wyżej kategorii i podkategorii.

Męskość – konstrukcje i (re)interpretacje

Płeć to coś, czego doświadczamy stale, to prymarna rama dla relacji społecznych (West, Zimmerman 1987; Connell 2005, 2009; Ridgeway 2009). Dynamika tych relacji łączy się z wcielaniem akceptowalnych oraz uznanych za właściwe dla przedstawicieli określonej płci społecznych zasad i oczekiwań. Normy odnoszące się do funkcjonowania w rolach płciowych – bo o nich mowa – są wytwarzane i reprodukowane w procesie socjalizacji (Bem 1981). Pozostają one zagnieżdżone w umyśle, osadzone w formalnych i nieformalnych instytucjach oraz są odtwarzane poprzez interakcje społeczne. Tak rozumiane normy odgrywają rolę w kształtowaniu (zarówno u mężczyzn, jak i u kobiet) możliwości artykułowania własnych potrzeb czy dostępu do cenionych społecznie zasobów. Kształt tych norm

wymaga nie tylko określenia, które z danych zachowań są męskie i/lub kobiece, ale i uznania, które z nich mogą zostać utrwalone, a którym należy się sprzeciwić (West, Zimmerman 1987). Wiele społecznych konstruktów norm odnoszących się do funkcjonowania w rolach płciowych łączy się z założeniem, że aby być „prawdziwym” mężczyzną, należy mieścić się w heteronormie, być twardym, dominującym, pozbawionym emocji, samowystarczalnym, gotowym do podjęcia ryzyka i zaangażowania się w procesy rywalizacyjne (zob. np.: Heilman, Barker, Harrison 2017; Leone i in. 2018). Dodatkowo w wielu obszarach życia społecznego widzimy przykłady zrównywania męskości z władzą i kontrolą (Katz 2012: 419). Charakterystyki te wpisują się w koncepcję hegemonicznej męskości (Connell, Messerschmidt 2005), przyczyniającej się do homofobii i heteroseksizmu, podporządkowania kobiet i do legitymizacji patriarchatu. Należy mieć tu na uwadze, że nie dotyczy to wszystkich mężczyzn, którzy funkcjonują również w relacjach podporządkowania, współudziału i marginalizacji (Connell 2005). Normy odnoszące się do funkcjonowania w rolach płciowych w danym społeczeństwie nie mają też charakteru statycznego (podlegają licznym modyfikacjom, mogą również zostać zakwestionowane). Niemniej różnego rodzaju praktyki społeczne, reguły, symbole czy gesty, premiując dominację mężczyzn, przyczyniają się jednocześnie do jej „naturalności” i „braku widoczności” (Bourdieu 2004).

Koncepcja męskości hegemonicznej, choć szeroko stosowana w badaniach społecznych, podlegała także krytyce (zob. szerzej: Howson 2006; Hirose, Pih 2010). Należy mieć również na uwadze, że podczas omawiania znaczenia mężczyzn w inicjowaniu i utrwalaniu przemocy seksualnej i ze względu na płć (Harrington 2020) hegemoniczną męskość opisuje się niekiedy w kategoriach „problematycznej”. W dyskursie społecznym ostatnich dziesięcioleci pojawiają się jednak nowe podejścia. Chodzi o koncepcję „zdrowej” lub „wrażliwej” męskości oferowanej mężczyznom jako „lepszą alternatywę” (Waling 2019a, 2019b) czy o koncepcję męskości troski (Hanlon 2012), której częścią jest: intensywne zaangażowanie w czynności opiekuńcze, docenienie i wyrażanie emocji w ich szerokim spektrum, a także negowanie oraz odrzucanie męskiej władzy i dominacji (Wojnicka 2025: 28). Różnorodność ekspresji norm przypisywanych męskości

łączy się również niejednokrotnie z promowaniem praw dziewcząt i kobiet (zob. np.: Connell, Messerschmidt 2005; Mahalik i in. 2007).

Reprezentacje męskości i kobiecości w podręcznikach szkolnych do zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie” – wybrane egemplifikacje

Celem podjętych analiz było wyłonienie reprezentacji męskości w podręcznikach do zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie” oraz, co nie mniej ważne, oddziaływania tych reprezentacji na pojawiające się w analizowanych tekstach reprezentacje kobiecości. Już pobieżna analiza podręcznikowych tekstów ukazała częste sięganie przez ich autorki po rodzaj męski w znaczeniu ogólnym, normatywnym, reprezentacyjnym dla obu płci. Dodatkowo w podręcznikowej narracji można spotkać opisy dotyczące „stawania się”, przekraczania „stopni wtajemniczania” do stania się mężczyzną, które pozostają w sprzężeniu zwrotnym z wieloma podmiotami (w tym kobietami) i zjawiskami. Dyskursy na temat męskości i kobiecości w podręcznikach zostaną poniżej sprowadzone do wybranych egemplifikacji stanowiących autorską propozycję uporządkowania materiału badawczego w oparciu o opisaną w części metodologicznej kategoryzację van Leeuwena (1996). Konsekwencją tego uporządkowania są opisane niżej praktyki językowe.

1. Łącząc światy rozdzielone – włączenia, wykluczenia i ich niespójności

Wśród analizowanych kategorii pojawia się wykluczenie – włączenie, co pozwala na wyodrębnienie reprezentacji kobiecości i męskości przy uwzględnieniu pominięć przedstawicieli/przedstawielek określonej płci. W podręcznikowych treściach autorki zapewniają, że: „[...] płeć nie jest [...] nieprzydatnym podziałem na świat kobiecy i męski” (WKD 1, s. 51) – wymieniając kobiety na pierwszym miejscu, automatycznie wzmacniają ich status. Sprzeciw wobec sztywnej segregacji płciowej i próbę wymyku w odniesieniu do polaryzacyjnego ujęcia płci można zauważyć również w następującym fragmencie:

[...] żyjemy w świecie, który chętnie dzieli ludzi na lepszych i gorszych, wprowadzając między nimi nieustanną rywalizację [...] określenia relacji między kobietami i mężczyznami kojarzą się z walką. Mówimy, że chłopcy „podrywają”, „zdobywają”, a dziewczyny powinny się „bronić” i „nie ulegać”. Język sugeruje, że płcie przeciwne są dla siebie przeciwnikami, że chcą zwyciężać, dominować. Ktoś więc wygrywa, a ktoś przegrywa, ktoś się podporządkowuje, ktoś triumfuje. Tym sposobem związki damsko-męskie zaczynamy postrzegać jako zjednoczone przez walkę, nie przez miłość. A można i warto spojrzeć inaczej (WKD 1, s. 55–56).

Dodatkowo autorki podkreślają, że:

Na szczęście w ostatnich latach coraz częściej mówi się o partnerstwie jako o równości oraz godności kobiet i mężczyzn. Dla wielu stało się jasne, że za wychowanie dzieci odpowiedzialni są i matka, i ojciec [...], że nie tylko mężczyźni, ale również kobiety pragną zaspokajać swoje potrzeby seksualne, że praca zawodowa kobiet może być wielką wartością (Tamże).

Dziewczęta są więc w prowadzonych narracjach wyzwolane z „wyłącznie reprodukcyjnego” przeznaczenia, a dalej – z podrzędności w stosunku do mężczyzn. Praktyka ta nie jest jednak konsekwentna w przytoczonej wypowiedzi, bowiem, jak kontynuują autorki:

[...] trzeba [...] uważać, aby nie wpaść z deszczu pod rynnę – byłoby zabawne, gdyby rządzący oczekiwali, że połowę górników czy strażaków będą stanowiły kobiety, bo jasne jest, że pewne zawody w naturalny sposób częściej wybierają chłopcy, inne zaś dziewczęta (WKD 1, s. 60).

Myśl ta nie jest dalej kontynuowana, nie jest zatem jasne, czego w zasadzie dotyczy prezentowany porządek naturalny, a wraz z nim i generycyzacja chłopców w danej grupie zawodowej oraz potencjalne tłumienie wyborów dziewcząt, które (z punktu widzenia obowiązującej w tekście perspektywy analitycznej) można uznać za dyskusyjne (Butler 1990). W podręcznikowych narracjach wiele uwagi poświęca się również charakterystykom rozwoju dziewcząt i chłopców w toku dorastania do kobiecości i męskości. Choć autorki podkreślają, że: „[...] nie ma sztywnego podziału na cechy typowe dla kobiet oraz wyłącznie męskie. Każda z cech psychicznych może występować u obu płci, a ich natężenie jest sprawą indywidualną” (WKD 8, s. 42), to jednak proponowany kierunek narracji nie jest konsekwentny. Wskazuje się zatem na brak sztywności w podziale

ról na kobiece i męskie w przypadku młodszego pokolenia, przy ukazaniu stereotypowych działań podejmowanych przez dorosłych w tle, co interesująco pokazuje poniższy fragment:

Dziewczynki chętnie pomagają mamie w kuchni, a chłopcy wspólnie z tatą naprawiają rower. Wielu chłopców również interesuje się przyrządzaniem potraw, komponowaniem sałatek i deserów. Potrafią zadziwić domowników inwencją przy organizowaniu przyjęć. Podział ról ze względu na płeć uległ przeobrażeniom, dlatego nie powinno też nikogo dziwić, że córka pomaga ojcu myć samochód lub odkurzać tapicerkę. I dobrze, że tak jest, ponieważ współczesność postawi przed młodymi ludźmi rozmaite obowiązki, których nie będzie można rozdzielić na męskie i żeńskie (WKD 4, s. 29).

2. (Nie) tylko u mężczyzn, (nie) wyłącznie u kobiet – stopniowalność i identyfikację

Stereotypy są formacjami ideologicznymi, które są przedstawiane czytelnikowi/czytelniczce tak, jakby reprezentowały zdrowy rozsądek; wiedzę, która wydaje się być „naturalna” lub oczywista. Jak podkreślają autorki, stereotypy: „[...] stają się przyczyną krzywd, zranień, niezrozumienia” (WKD 1, s. 58), jednak autorki nie uciekają od nich również wtedy, gdy do głosu dochodzą kwestie związane z wyborem partnera/partnerki oraz identyfikacja cech, które mogą stać na przeszkodzie w budowaniu szczęśliwej relacji. Tak oto: „[...] zdarza się, że zakochana dziewczyna nie zauważa chamstwa i alkoholizmu, rozpoznając w nich jedynie znamiona siły i towarzyskość narzeczonego” (WKD 3, s. 25), a „[...] zakochany chłopak nie widzi, że jego wybranka jest zaborcza i złośliwa, a jej zaskakujące zachowania tłumaczy np. zmęczeniem” (WKD 3, s. 26).

Co istotne, cechy chłopców są prezentowane w opozycji do cech dziewcząt, choć jest zauważalny stopniowalny charakter nasilenia określonych charakterystyk, a (np. w poniższych fragmentach) i identyfikacji fizycznej towarzyszy identyfikacja relacyjna:

[...] mężczyźni mają zazwyczaj większą skłonność do podejmowania ryzyka, [...] i postrzegają rzeczywistość bardziej praktycznie (WKD 8, s. 21).

(...) chłopcy są wzrokowcami i zazwyczaj w pierwszej kolejności koncentrują się na wyglądzie dziewczyny. Z reguły są bardziej stanowczy i zdecydowani niż dziewczęta. Nie zawsze chętnie okazują

uczucia – czasem uważają, że to „niemęskie”. U chłopców szybciej niż u dziewcząt dochodzi do pobudzenia seksualnego (WKD 8, s. 22).

Różnice psychiczne są też widoczne w sferze życia seksualnego, rozwoju uczuć, pożądaniu, planach życiowych. Mężczyźni bardziej reagują na bodźce wzrokowe, a kobiety są podatne na bodźce dotykowe i słuchowe. Pobudzenie seksualne kobiety narasta wolniej i wolniej wygasa. Mężczyźnie trudniej jest wyrażać swoje uczucia dotyczące sfery intymnej, jest bardziej zamknięty w sobie, choć jego potrzeby seksualne są zwykle większe i satysfakcja w tej sferze życia jest dla niego bardzo istotna. Dla obojga jednak pragnienie zbliżenia seksualnego jest uwarunkowane istnieniem więzi emocjonalnej i psychicznej, gdyż akceptacja, czułość i wierność w związku daje im poczucie bezpieczeństwa (WKD 1, s. 58).

Tymczasem:

Kobieta pragnie spotkać mężczyznę, który byłby mężem i ojcem jej dzieci – dobrym, opiekuńczym, wiernym. Zwykle ma też silniej rozwinięty zmysł opiekuńczy [...] (WKD 1, s. 57).

[...] kobiety intuicyjnie szybciej niż mężczyźni rozpoznają nastroje innych ludzi. Łatwiej nawiązują nowe relacje, ale też częściej doświadczają wahań nastroju (WKD 1, s. 57).

Co interesujące, autorki jednoznacznie wskazują na określone potrzeby, działania i intencje podmiotów w toku interakcji:

[...] jeśli młodzi ludzie nie wiedzą o [...] różnicach, łatwo mogą się nawzajem skrzywdzić: dziewczyna – powodując w sposób niezamierzony podniecenie chłopca, chłopak – nakłaniając dziewczynę do działań seksualnych, których ona nie chce i nie potrzebuje (WKD 7, s. 39).

W podręcznikowych treściach nie ukazuje się odstępstw od opisanego „wzorca”, pomijając zróżnicowanie przedstawicieli określonej płci, nie wzmiankuje się również o związkach jednopłciowych czy o niebinarności. Omówione tu fragmenty ściśle łączą się z klasyfikacją podmiotów jako męskich lub żeńskich.

3. Bierna i wierna versus decyzyjny i kontrolowa(l)ny – niekonsekwentne przypisywanie ról aktywnych i pasywnych

Postrzeganie podmiotów jako aktywnych i/lub pasywnych stanowi kolejny obszar, który wyraźnie przyczynia się do zakreślania

dłań pola działania. Jak pokazują poniższe przykłady (którym towarzyszy także funkcjonalizacja), w treściach podręczników to mężczyźni są ukazywani jako aktywni liderzy:

Silny mężczyzna zawsze przewodził grupie (także rodzinie) i dbał o bezpieczeństwo słabszych (żony i dzieci). Jego ramiona także dziś dają oparcie, kojarzą się też z odwagą i siłą fizyczną. To nie oznacza jednak, że – jak śpiewa Muniak Staszczuk – „chłopaki nie płaczą”. Nie są przecież zaprogramowani na przeżywanie tylko z góry określonych emocji i reagowanie zawsze w ten sam sposób. Jednak intuicyjnie czujemy, że pewne sprawy mężczyźni załatwiają inaczej niż kobiety. Często lubią pracować w skupieniu i samotności. Z reguły nie dzielą włosa na czworo, ale są nastawieni na szybkie wymyślanie konkretnych rozwiązań. To wszystko pomaga im być dobrymi ojcami (WKD 6, s. 66–67).

Przedstawianie mężczyzn jako siły napędowej rozwoju społecznego jest powracającym wątkiem w analizowanych podręcznikach szkolnych – tak, jak ma to miejsce w poniższym przykładzie:

Powszechnie uważa się, że mężczyźni sprawniej podejmują decyzje [...], szybciej podnoszą się po porażkach, by znowu, może w innej dziedzinie, spróbować swoich sił (WKD 1, s. 57–58).

Esencjalizacja seksualności i generalizacja jej przejawów w odniesieniu do wieku dotyczy co prawda przedstawicieli obu płci, ale charakterystyki kobiet są częściej prezentowane w tle wobec mężczyzn. Dotyczy to na przykład napięcia seksualnego, identyfikującego (jak się wydaje) przede wszystkim chłopców i szczególnie dla nich dotkliwego:

Dla wielu młodych ludzi masturbacja jest problemem: przyznają, że czują się z tym źle i chcieliby umieć się od niej powstrzymać. Warto ująć ten problem w kategorii zadania: „Wiem, że jest to zachowanie niedojrzałe, chcę osiągnąć dojrzałość, więc podejmuję trud uporania się z nim” [...]. Samoopanowanie i kontrola nad własnym ciałem jest w życiu każdego człowieka niezwykle ważną umiejętnością – czyni go panem samego siebie (WKD 7, s. 35).

Wydaje się też, że również omawiane tu napięcie seksualne prowadzi chłopców do częstszego kontaktu z pornografią, która: „[...] krzywdzi kobiety, traktując je jako przedmioty do zaspokajania seksualnych potrzeb mężczyzn. Krzywdzi też mężczyzn, przedstawiając ich jako osoby pozbawione uczuć wyższych” (WKD 6, s. 74). W powyższym fragmencie kobiety wydają się przedmiotem

w „rękach” mężczyzn. Podobnie rzecz ma się w przypadku podjęcia decyzji o rozpoczęciu współżycia wyłącznie z uwagi na napięcie seksualne, jako że chłopiec myśli, iż to napięcie musi: „[...] być rozładowane, a istnienie popędu usprawiedliwia podjęcie działań seksualnych” (WKD 8, s. 57). Jednak, jak przestrzegają autorki, to działanie: „[...] przyniesie jedynie rozładowanie tego napięcia: da w efekcie przyjemne co prawda, ale płytkie, niedojrzałe przeżycie, w dodatku najczęściej wiążące się z krzywdą wyrządzoną dziewczynie, która inaczej te sprawy przeżywa” (WKD 7, s. 34). W treściach podręcznika przeznaczonego dla ósmej klasy autorki niuansują wcześniejsze twierdzenia, zauważając, że z naciskiem na podjęcie współżycia najczęściej spotykają się dziewczęta: „[...] bywa jednak, że dziewczyna wywiera presję na chłopca, nakłaniając go do kontaktów seksualnych” (WKD 8, s. 57).

Ubiernianie kobiet jest wyraźnie kontynuowane i wpisywane w nowe konteksty, między innymi związane z decyzjami dotyczącymi zawarcia związku małżeńskiego, bowiem:

[...] żaden chłopak nie prosi dziewczyny o rękę, mając w głowie scenariusz, że za kilka tygodni się rozstaną. Podobnie żadna kobieta nie przyjmuje oświadczeń, jeśli nie traktuje chłopaka poważnie (WKD 3, s. 24).

Opozycja między ubiernianiem a aktywizacją nabiera szczególnego wyrazu, gdy w grę wchodzi kontrola zachowań seksualnych przejawianych przez chłopców w stosunku do dziewcząt, co znajduje swój szczególnie wyraz w następującej wypowiedzi:

Wyobraźcie sobie, że chłopiec w czasie tańca pozwala sobie na zbyt śmiałe gesty. Dziewczyna, zażenowana tą sytuacją, odsuwa jego ręce z uśmiechem zmieszania, myśląc: „Daję mu znak, żeby przestał”. On natomiast myśli: „Droczy się ze mną, widać jej się to podoba!” Gdyby dziewczyna powiedziała stanowczo, bez uśmiechu: „Przestań, nie chcę, żebyś się tak zachowywał” – komunikat byłby jednoznaczny (WKD 8, s. 58).

W tym fragmencie mocno zaznacza się funkcjonalizacja dziewcząt – są one częścią niechcianych zalotów seksualnych, a nakładana na nie odpowiedzialność łączy się z asertywnym zniechęcaniem, kontrolowaniem, ograniczaniem aktywności seksualnej mężczyzn. Dziewczęta stoją więc „na straży” (rozumianej w kontekście abstenencji) moralności seksualnej chłopców (Jamrozowicz 2020: 201). Normalizuje się tu nierównowagę sił w związkach między kobietami

i mężczyznami – częścią roli kobiety jest „opieranie się” mężczyznom, którzy przekraczają granice seksualne, przy czym to one są przedstawiane jako odpowiedzialne za przebieg tego zdarzenia, nawet jeśli nie zawsze mają nad nim kontrolę (nierównowaga siły fizycznej itp.). Wydaje się więc, że te fragmenty, które dotyczą relacji seksualnych, prezentują szczególnie stronne i stereotypowe poglądy na temat płci, utrwalając nierówność w tym obszarze (zob. Sunderland 2004), a nawet wprowadzając cichą aprobatę dla „kultury gwałtu”. Działania dziewcząt nabierają niebagatelного znaczenia w kontekście „przyzwolenia” na relację z „nieodpowiednim” partnerem:

[...] jeśli pierwszy chłopak, z którym dziewczyna chodzi, jest kulturalny, czuły i delikatny, dziewczynce wdrukowują się dobre przeżycia i pozytywne nastawienie do sfery seksualnej [...]. Jeśli jednak ten pierwszy chłopak był wulgarny, egoistyczny i brutalny, jej negatywne doświadczenia i przeżycia związane ze sferą seksualną mogą się utrwalić i budowanie przyszłych związków będzie znacznie utrudnione (WKD 8, s. 42).

Poza gotowością do interwencji ze strony dziewczyny, chłopiec powinien identyfikować siebie jako potencjalnego i przyszłego ojca, a jest to: „[...] bardzo poważna sprawa, dlatego decyzje związane z aktywnością seksualną muszą być odpowiedzialne i wymagają dojrzałości” (WKD 4, s. 38). W przytoczonym fragmencie to właśnie chłopiec (mężczyzna) może odegrać kluczową rolę w kontrolowaniu i ograniczaniu zagrożeń związanych z niechcianym rodzicielstwem, co wyjątkowo dobitnie zawarte jest w kolejnej części podręcznika, gdzie wzmacnianiu stereotypu mężczyzn jako seksualnie „obsesyjnych” i niekiedy obojętnych w kontekście prokreacyjnej odpowiedzialności towarzyszy następująca wypowiedź:

[...] wielką niesprawiedliwością byłoby głoszenie tezy, że całkowitą winę za samotne macierzyństwo, aborcje i inne ludzkie tragedie ponoszą nie-dojrzały ojcowie. Jednak nierzadko przyczyną tych dramatów jest [...] brak odpowiedzialności, rozsądku i odwagi mężczyzn (WKD 2, s. 91).

Tak oto czyjeś (męskie) działania lub zaniechanie jakichś praktyk może naruszać prawa indywidualne kobiet i/lub wręcz zagrażać społecznemu porządkowi.

Wnioski

W prowadzonej narracji autorki mogły zastosować dwa podejścia: albo sięgać po polaryzację albo wprowadzać relatywizujące ujęcie. W tej serii podręczników częściej mamy do czynienia z drugim podejściem: zmienność posiadanych przez chłopców i dziewczęta charakterystyk jest postrzegana jako niehierarchiczna. Nie powinna mieć ona wpływu na sposoby traktowania chłopców/dziewcząt czy ich dostęp do praktyk realizowanych w sferze prywatnej i publicznej. Również relacje męsko-damskie nie są najczęściej w tekstach postrzegane jako gra o sumie zerowej, w której to, co jest korzystne dla dziewcząt, musi być niekorzystne dla chłopców (i odwrotnie). Jednak w proponowanych narracjach postaci kobiece są znacznie bardziej pasywne niż postaci męskie, zwłaszcza gdy sprawa dotyczy aktywności związanych z nawiązywaniem relacji (także seksualnych). Można zauważyć brak równowagi w prezentowanych normach kobiecości, a także pewne nieścisłości w przedstawianiu norm (dla) męskości.

Kształt podręcznikowego dyskursu może zależeć również od braku określonych słów, zwrotów, zdań, jak również od nieobecnej argumentacji lub jej intensyfikacji, a dalej także od pomijania czy niedostrzegania określonych praktyk i podmiotów. W tym kontekście prezentowane normalizacje nie pozwalają na uznanie niejednoznaczności lub ambiwalencji w toku dorastania do męskości i kobiecości. Na marginesie należy dodać, że podobnie rzecz miała się w przypadku wcześniejszych wersji tego samego zestawu podręczników konstruowanych i weryfikowanych, a następnie dopuszczonych do użytku szkolnego dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych między 1999 a 2014 rokiem (Jamrozowicz 2018a). Pojawiały się w nich sprzeczne informacje na temat sposobu funkcjonowania kobiet i mężczyzn w życiu rodzinnym, przy zachowaniu pozorów równego traktowania płci i kreowaniu modelu męczyzny jako kierującego się (wszechwładnym) popędem seksualnym i podatnego na nałogi (zob. też: Skowrońska 2004: 207; Szybalska-Taraszkiewicz 2012; Pauluk 2005, 2006; Pankowska 2005a, 2005b).

Takie wizje świata społecznego (poparte autorytetem systemu edukacji) mogą wydawać się obiektywne i naturalne (por. Chomczyńska-Rubacha, Pankowska 2011). Tymczasem niedostateczna reprezentacja może sprawiać, że alternatywne modele męskości

i kobiecości, które odbiegają od tradycyjnego wzorca, są dewaluowane. Rodzi się więc pytanie, w jaki sposób młodzi odbiorcy i młode odbiorczynie, nieidentyfikujący się z dominującym wzorcem płci obecnym w analizowanych tekstach, stopniowo mieliby zyskiwać władzę nad sposobami określenia siebie „w swojej” płci?

Niewątpliwie ze swej natury podręczniki zawierają nie tylko wiedzę przedmiotową, ale także normy społeczne, wartości i ideologie kulturowe oraz polityczne. Jak zauważają niektórzy badacze (Stromquist, Lee, Brock-Utne 1998), podręczniki powinny być szczególnym obszarem troski w podejmowanych strategiach modyfikacji programu nauczania. Częścią tego procesu winno się stać podważanie stereotypów i ukazywanie skontekstualizowanych wzorców zachowań męskich (oraz kobiecych), poddawanie ich refleksji czy umiejętne nimi kierowanie. Jednak nawet jeśli podręczniki zawierają stronnicze reprezentacje, nauczyciele i uczniowie nie muszą pozostawać w nich uwięzieni; mogą ich używać jako narzędzi do generowania alternatywnego myślenia, kształtowania krytycznej refleksji, a także demokratycznego doświadczania świata przez wszystkich uczestników procesów edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak 2006: 192). Praktyka taka może wspierać tworzenie bardziej integracyjnego i sprawiedliwego środowiska szkolnego dla uczniów i uczennic. W innym wypadku pozostaniemy w miejscu, którego integralnym elementem są podwójne standardy w procesach konstrukcji tożsamości rodzajowych – dotyczy to posiadania lub braku naturalnych zdolności (różnice intelektualnego potencjału), kreatywności oraz jej braku (różnice potencjału twórczego) czy ostatecznie różnic w dyspozycjach osobowościowych (pewność siebie, śmiałość, odwaga, aktywność/pasywność w komunikacji itp.) (Kopciewicz 2007: 268).

Należy zauważyć, że kwestie związane z męskością mogą się stać przedmiotem dyskusji w ramach zajęć szkolnych w kontekście osobistego i społecznego dobrobytu mężczyzn i kobiet.

W powyższe rozważania interesująco wpisują się teorie dotyczące „pozytywnej” i „zdrowej” męskości, które skupiają się na jej mocnych stronach, a nie deficytach, podkreślając znaczenie wspierania męskiej sprawczości poprzez rozwój umiejętności społecznych i emocjonalnych. Michael Flood (2021) proponuje, by zdrowe konstrukcje męskości były:

1. ulokowane w równości, w trosce o innych, w niestosowaniu przemocy (i gotowości do jej zapobiegania), odniesione do partnerstwa, a nie dominacji;
2. zdrowe dla samych mężczyzn i chłopców: oparte na samoopiece, empatii, celu i wewnętrznej sile;
3. różnorodne i otwarte na różnorodność.

Flood podkreśla również, że nie można przedstawiać wizji męskości, która sugerowałaby, że pożądane cechy są dostępne tylko dla mężczyzn i chłopców, a nie również dla kobiet i dziewcząt. Chodzi więc o to, by imię spójności społecznej podejmować wysiłek objaśniania i neutralizacji wiążących się z męskością i kobiecością rozbieżności (Śmieja 2024). Taki sposób interpretacji męskości może się stać podstawą do rozwoju świadomości co do zarzewia konfliktów między przedstawicielami danej płci, a dalej może pozwolić na wskazanie potencjalnych obszarów stronniczości ze względu na płeć. Oznacza to również odejście od języka, w którym – jak zauważa Iwona Chmura-Rutkowska (2012: 44) – męskość, władza oraz przemoc są prezentowane jako połączenia „wiadome”, „naturalne” czy „ogólnodostępne”.

Bibliografia

- Al-Qatawneh S., Al Rawashdeh A. (2019). *Gender Representation in the Arabic Language Textbook for the Ninth Grade Approved by the Ministry of Education for Use in Schools in the United Arab Emirates (UAE)*, „Studies in Educational Evaluation”, t. 60, s. 90–98.
- Apple M.W., Christian-Smith L.K. (1991). *The Politics of the Textbooks*, New York–London: Routledge.
- Bem S.L. (1981). *Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing*, „Psychological Review”, t. 88, nr 4, s. 354–364.
- Bourdieu P. (2004). *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciwicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York–London: Routledge.
- Chmura-Rutkowska I. (2012). *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe”, nr 1(46), s. 41–73.
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I. (2015). *„Niegodne historii”. O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Chomczyńska-Rubacha M. (2005). *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D. (2011). *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 17–30.
- Connell R.W. (2005). *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.
- Connell R.W., Messerschmidt J. (2005). *Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept*, „Gender and Society”, t. 19, nr 6, s. 829–859.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dec-Piotrowska J., Walendzik-Ostrowska A. (2015). *Męskość jako przedmiot narracji w wybranych podręcznikach do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 16, s. 369–382.
- Fairclough N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, London: Routledge.
- Flood M. (2021). *Sexual Violence Prevention with Men and Boys as a Social Justice Issue*, [w:] L.M. Orchowski, A. Berkowitz (red.), *Engaging Boys and Men in Sexual Assault Prevention: Theory, Research and Practice*, London: Academic Press/Elsevier, s. 49–70.
- Foroutan Y. (2012). *Gender Representation in School Textbooks in Iran: The Place of Languages*, „Current Sociology”, t. 60, nr 6, s. 771–787.
- Gajewska A. (2014). *Poststrukturalizm*, [w:] M. Rudaś-Grodzka, K. Nadana-Sokołowska, A. Mrozik, K. Szczuka, K. Czeczot, B. Smoleń, A. Nasiłowska, E. Serafin, A. Wróbel (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, Warszawa: Czarna Owca, s. 414–417.
- Guichot-Reina V., De la Torre-Sierra A.M. (2023). *The Representation of Gender Stereotypes in Spanish Mathematics Textbooks for Elementary Education*, „Sexuality & Culture”, t. 27, nr 4, s. 1481–1503.
- Gupta F., Yin A. (1990). *Gender Representation in English Language Textbooks Used in the Singapore Primary Schools*, „Language and Education”, t. 4, nr 1, s. 29–50.
- Hanlon N. (2012). *Masculinities, Care and Equality: Identity and Nurture in Men's Lives*, London: Palgrave Macmillan/Springer Nature, <https://doi.org/10.1057/9781137264879>
- Harrington C. (2020). *What is “Toxic Masculinity” and Why Does it Matter?*, „Men and Masculinities”, t. 24, nr 2, s. 345–352, doi: 10.1177/1097184X20943254
- Heilman B., Barker G., Harrison A. (2017). *The Man Box: A Study on Being a Young Man in the US, UK, and Mexico*, Washington-London: Promundo-US; Axe.

- Hirose A., Pih K.K.-H. (2010). *Men Who Strike and Men Who Submit: Hegemonic and Marginalized Masculinities in Mixed Martial Arts*, „Men and Masculinities”, t. 13, nr 2, s. 190–209.
- Howson R. (2006). *Challenging Hegemonic Masculinity*, London–New York: Routledge.
- <https://podreczniki.men.gov.pl/> [dostęp 21.10.20225].
- Jagiello K., Sałacińska A., Kamasa V. (2014) *Rodzina w podręcznikach do nauki języka fińskiego oraz polskiego dla obcokrajowców. Krytyczna Analiza Dyskursu*, „Tekst i Dyskurs”, nr 7, s. 155–174.
- Jamrozowicz B. (2018a). *Różnice międzypłciowe w podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie*, „Edukacja”, nr 1(144), s. 19–34, doi: 10.24131/3724.180102
- Jamrozowicz B. (2018b). *Wychowanie do życia w rodzinie. Konstruowanie znaczeń*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jarnicki P. (2014) *Metaforyczne konceptualizacje pojęcia „tekstu” a przemiany stylów myślowych w literaturoznawstwie*, Wrocław: „Projekt Nauka”.
- Kalinowska E. (1997). *Wizerunek dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, [w:] R. Siemieńska (red.), *Portrety kobiet i mężczyzn*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Katz J. (2012). *Paradoks macho. Dlaczego niektórzy mężczyźni nienawidzą kobiet i co wszyscy mężczyźni mogą z tym zrobić*, przeł. M. Danicka i in., Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, Fundacja Feminoteka.
- Koniewski M., Mazelanik R. (2018). *Teoretyczne uzasadnienia edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć*, „Edukacja”, nr 1(144), s. 5–18, doi: 10.24131/3724.180101
- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Leone R.M., Haikalis M., Parrot D.J., DiLillo D. (2018). *Bystander Intervention to Prevent Sexual Violence: The Overlooked Role of Bystander Alcohol Intoxication*, „Psychology of Violence”, t. 8, nr 5, s. 639–647, <https://doi.org/10.1037/vio0000155>
- Lesko N. (2000). *Masculinities at School*, New York–London: Sage Publications.
- Mahalik J.R., Burns S.M., Syzdek M. (2007). *Masculinity and Perceived Normative Health Behaviors as Predictors of Men’s Health Behaviors*, „Social Science & Medicine”, t. 64, nr 11, s. 2201–2209, doi: 10.1016/j.socscimed.2007.02.035
- Mahboob A. (2017). *The Power of Language in Textbooks: Shaping Futures, Shaping Identities*, „Asian Englishes”, t. 19, nr 3, s. 259–272, <https://doi.org/10.1080/13488678.2017.1341080>
- Pankowska D. (2005a). *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach szkolnych – analiza porównawcza*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 1, s. 37–58.

- Pankowska D. (2005b). *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pauluk D. (2005). *Modele ról kobiety w podręcznikach do wychowania seksualnego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pauluk D. (2006). *Kontrowersje wokół wzorców socjalizacji kobiet w podręcznikach do wychowania seksualnego*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 151–163.
- Ridgeway C.L. (2009). *Framed Before Ee Know It: How Gender Shapes Social Relations*, „Gender & Society”, t. 23, nr 2, s. 145–160, <https://doi.org/10.1177/0891243208330313>
- Skowrońska A. (2004). *Modele funkcjonowania kobiet i mężczyzn w podręcznikach wychowania do życia w rodzinie*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 203–210.
- Stromquist N., Lee M., Brock-Utne B. (1998). *The Explicit and the Hidden School Curriculum*, [w:] N.P. Stromquist (red.), *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*, New York–London: Routledge, s. 397–407.
- Sunderland J. (2004). *Gendered Discourses*, New York: Palgrave Macmillan.
- Szybalska-Taraszkiewicz M. (2012). *Kulturowo-społeczny obraz rodziny w gimnazjalnych podręcznikach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” oraz w wybranych polskich czasopismach młodzieżowych (1999–2007)*, Jelenia Góra: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Szybalska M. (2011). *Obraz rodziny polskiej w gimnazjalnych podręcznikach wychowanie do życia w rodzinie w latach 1999–2007*, [w:] S. Walasek, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie*, t. 2: *Rodzina na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, s. 181–213.
- Śmieja W. (2024). *Po męstwie*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Tajfel H., Turner J.C. (1979). *An Integrative Theory of Inter-group Conflict*, [w:] W.G. Austin, S. Worchel (red.), *The Social Psychology of Inter-group Relations*, Monterey, CA: Brooks/Cole, s. 33–47.
- Van Dijk T.A. (1977). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London–New York: Longman
- Van Dijk T.A. (2005). *Ideology and Discourse Analysis*, „Journal of Political Ideologies”, t. 11, nr 2, s. 115–140.
- Van Dijk T.A. (2008). *Discourse and Context: A Socio-cognitive Approach*, Cambridge: Cambridge University Press
- Van Leeuwen T. (1996). *The Representation of Social Actors*, [w:] C.R. Caldas-Coulthard, M. Coulthard (red.), *Text and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*, London: Routledge, s. 32–70.

- Waling A. (2019a). *Problematising "Toxic" and "Healthy" Masculinity for Addressing Gender Inequalities*, „Australian Feminist Studies”, t. 34, nr 101, s. 362–375, <https://doi.org/10.1080/08164649.2019.1679021>
- Waling A. (2019b). *Rethinking Masculinity Studies: Feminism, Masculinity, and Poststructural Accounts of Agency and Emotional Reflexivity*, „The Journal of Men's Studies”, t. 27, nr 1, s. 89–107, <https://doi.org/10.1177/1060826518782980>
- Wang Y., Tlili A., Metwally A.H.S., Zhao J., Li Z., Shehata B., Huang R. (2023). *If Images Could Speak: A Social Semiotics Analysis of Gender Representation in Science Textbook Images*, „Journal of Curriculum Studies”, t. 55, nr 4, s. 471–488, <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2228376>
- West C., Zimmerman D. (1987). *Doing Gender*, „Gender and Society”, t. 1, nr 2, s. 125–151. doi: 10.1177/0891243287001002002
- Wodak R. (2006). *Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis*, [w:] J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert (red.), *Handbook of Pragmatics: Manual*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 204–210.
- Wojnicka K. (2025). *Mężczyznologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Załącznik 1: Wykaz podręczników poddanych analizie

- Król T. (red.) (2017). *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klasy 4 szkoły podstawowej*. Kraków: Katarzyna Król Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon” [numer ewidencyjny: 920/1/2017, oznaczony skrótem: WKD 4].
- Guziak-Nowak M., Król T., Węglarczyk G. (red. T. Król) (2018). *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klasy 5 szkoły podstawowej*, Kraków: Katarzyna Król Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon” [numer ewidencyjny: 920/2/2018, oznaczony skrótem: WKD 5].
- Guziak-Nowak M., Król T. (2019). *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klasy 6 szkoły podstawowej*, Kraków: Katarzyna Król Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon” [numer ewidencyjny: 920/3/2019, oznaczony skrótem: WKD 6].
- Król T. (red.) (2017). *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klasy 7 szkoły podstawowej*, Kraków: Katarzyna Król Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon” [numer ewidencyjny: 920/4/2017, oznaczony skrótem: WKD 7].
- Guziak-Nowak M., Król T., Węglarczyk G. (red. T. Król) (2018). *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klasy 8 szkoły podstawowej*, Kraków: Katarzyna Król Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon” [numer ewidencyjny: 920/5/2018, oznaczony skrótem: WKD 8].

- Guziak-Nowak M., Król T. (2019), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klasy 1 liceum ogólnokształcącego, technikum, szkoły branżowej I stopnia*, Kraków: Katarzyna Król Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon” [numer ewidencyjny: 1070/1/2019, oznaczony skrótem: WKD I].
- Guziak-Nowak M., Król T. (2020). *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klasy 2 liceum ogólnokształcącego, technikum, szkoły branżowej I stopnia*, Kraków: Katarzyna Król Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon” [numer ewidencyjny: 1070/2/2020, oznaczony skrótem: WKD II].
- Guziak-Nowak M., Król T. (2021). *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klasy 3 liceum ogólnokształcącego, technikum, szkoły branżowej I stopnia*, Kraków: Kraków: Katarzyna Król Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon” [numer ewidencyjny: 1070/3/2021, oznaczony skrótem: WKD III].

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Barbara Jamrozowicz
 Uniwersytet Jagielloński
 Instytut Pedagogiki
 e-mail: barbara.jamrozowicz@uj.edu.pl