

*Agnieszka Chłosta-Sikorska*

(Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie, Instytut Historii i Archiwistyki)

**W poszukiwaniu kobiet w podręcznikach do historii. Rozważania nad publikacją Iwony Chmury-Rutkowskiej, Edyty Głowackiej-Sobiech, Izabeli Skórzyńskiej, „*Niegodne historii*”? *O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum, Poznań 2015, ss. 621***

Recenzowana monografia stanowi dokumentację projektu *Niegodne historii. O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w dziejach, w świetle analizy polskich podręczników do historii na poziomie gimnazjalnym*, realizowanego w latach 2010–2014. Składa się ze wstępu, trzech części podzielonych na rozdziały, zakończenia, bibliografii oraz aneksu na płycie CD. Autorki za cel pracy przyjęły *diagnozę oraz wypracowanie propozycji nowego równościowego spojrzenia na dzieje człowieka z uwzględnieniem szerokiego spektrum aktywności kobiet w przeszłości* (s. 588). Dokonały rekonstrukcji i krytycznej analizy szkolnej narracji historyczno-dydaktycznej w 28 polskich podręcznikach do nauczania historii w gimnazjum<sup>1</sup> wydanych po 2008 roku<sup>2</sup>. Na ich kartach szukały stereotypowych<sup>3</sup> wzorców kobiet i mężczyzn, roli i miejsca kobiet w prezentowanych koncepcjach historii.

Część I składa się z 3 rozdziałów. W pierwszym z nich autorki zaprezentowały szkołę, jako miejsce reprodukcji stereotypów i uprzedzeń oraz socjalizacji do ról rodzajowych. Na podstawie tych i do tej pory prowadzonych przez siebie badań<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Spis analizowanych podręczników znajduje się na s. 73–75 recenzowanej publikacji.

<sup>2</sup> Zmiana podstawy programowej nastąpiła na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17), co pociągnęło za sobą zmianę podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego.

<sup>3</sup> Badaczki stereotyp rozumieją, jako umysłowe nadmiernie uogólnione, uproszczone, sztywne i odporne na zmianę reprezentacje pewnej kategorii społecznej, czyli szczególnie rodzaj schematów poznawczych oraz równocześnie, jako systemy zbiorowych przekonań, szczególnie rodzaj wzorów stanowiących integralną część społeczno-kulturowej struktury danej zbiorowości (s. 13).

<sup>4</sup> Badaczki pracują w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dr Iwona Chmura-Rutkowska jest pedagogką i socjologką, dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech jest pedagogką i historyczką, dr hab. prof. UAM Izabela Skórzyńska jest historyczką i dydaktyczką.

doszły do wniosku, że stan ten wynika z kilku czynników. Pierwszym z nich jest sposób kreowania edukacji, który za pomocą podstawy programowej, programów nauczania i podręczników tworzy oraz utrwała mechanizm produkujący, a także podtrzymujący nierówną pozycję kobiet i mężczyzn w społeczeństwie. Podobnie uważa Magdalena Marszałek: *Podręczniki szkolne reprezentują kulturowy obraz świata danego społeczeństwa, a przede wszystkim te jego elementy, które zasługują na utrwalenie w pamięci zbiorowej. W szkolnych programach nauczania zawarte są m.in. treści wyrażone explicite lub jako „liidden curriculum” (ukryty, nieświadomy plan nauczania), które wpływają na kształtowanie się tożsamości dzieci jako chłopców i dziewczynek (...). Przystwojenie sobie dychoomicznej symboliki płci, a zwłaszcza obowiązującej w danej kulturze semantyzacji i ewaluacji pojęć kobiecości i męskości, jest koniecznym warunkiem wejścia w konkretne społeczeństwo i uczestnictwa w danej kulturze*<sup>5</sup>. Drugim czynnikiem jest nieneutralny rodzajowo sposób przekazywania wiedzy przez nauczycielki i nauczycieli, zabarwiony ich przekonaniami dotyczącymi ról płciowych. Zdaniem badaczek nie wynika to ze złej woli, a raczej stanowi emanację braku dostatecznego uwrażliwienia na tę tematykę. Jest to również w pewnym sensie proces naturalny, gdyż wszyscy jesteśmy uwikłani w przeszłość i w narrację o niej, jednak szkoła powinna dążyć do neutralności (s. 14–15). Co prawda, jak podkreślają, na ten temat mówi się coraz więcej, czego dowodem jest i ta publikacja, należy jednak zadbać, aby dotarła ona do odpowiednio dużej liczby odbiorców związanych w ten czy w inny sposób z oświatą.

W kolejnym rozdziale autorki pytają o kobiety, odnosząc się do orientacji krytycznej w badaniach nad podręcznikami historii. Historia, jako przedmiot szkolny zajmuje się opowiadaniem o przeszłości, a jako dziedzina nauki kształtuje nasze wyobrażenia dotyczące właśnie tej przeszłości. Ta nauka o ludziach w czasie<sup>6</sup> jest odpowiedzialna za stan współczesnej świadomości historycznej, w tym za często ignorowane zjawisko powierzchownego przedstawiania roli kobiet w dziejach. Do zadań historii należy przecież dochodzenie do wiedzy o zdarzeniach minionych, znajdowanie sposobów badania i opisywania dziejów pod różnym kątem. *W humanistyce postępuje badawcze zawłaszczenie rzeczy, często odbywające się pod hasłem obrony ich podmiotowości oraz prowadzonej w ich imieniu przez ludzi walki o sprawiedliwość i wolność. Paradoksalnie jednak upodmiotowione przedmioty dzielą los tych innych, którzy nie mogą wypowiadać się sami (zmarłych, kobiet, dzieci, mniejszości, pokonanych itd.). To ludzie wypowiadają się w ich imieniu – i oczywiście nie może być inaczej – a to znaczy, że dyskurs rzeczy zawsze będzie wmontowany w nasz, ludzki dyskurs, w nasze potrzeby i oczekiwania, i zawsze będzie kie-*

<sup>5</sup> M. Marszałek, *Płeć jako element obrazu świata we współczesnych elementarzach polskich*, [w:] *Język a Kultura*, t. 13, Wrocław 2000, s. 287.

<sup>6</sup> J. Maternicki, *Historia*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, s. 85–89.

rował się określoną pragmatyką<sup>7</sup>. Nie należy zapominać również o tym, że uczy ona wyciągać wnioski z działań, które okazały się błędne. Pod tym względem nauka ta ma znaczenie dla przyszłości, co czyni z niej uniwersalny kierunek dociekań ludzkich. Oczywiście historia szkolna nie działa w próżni. Jest skorelowana z edukacją pozaszkolną, a składa się na nią m.in. historia popularna, która opanowała rynek wiedzy i rozrywki wpisując się w konstruowanie zbiorowej pamięci narodu (s. 23). Podążając tym tropem autorki podkreślają dużą odpowiedzialność historyków, którzy wpływają na edukację społeczeństwa. Proponują ponowne przemyślenie zadań stojących przed dydaktyką historii w jej związkach z życiem społecznym i kulturą oraz otwartą dyskusję na temat sprawczej, pośredniej lub bezpośredniej roli dydaktyków w kształtowaniu wiedzy i tożsamości uczniów (s. 24).

W rozdziale 3 autorki zastanawiają się czy historia ma płęć? Stoją na stanowisku, że *pisanie o kobietach, ich sprawach i ich sferze działalności, od dawna w światowej historiografii przestało być awangardą i fanaberią uczonych* (s. 42). Za Peterem Burke przyjmują, iż *stało się tak dzięki odwrotowi od wielkiej narracji zachodniej cywilizacji oraz pojawieniu się świadomości tego, jak wiele spraw było pomijanych bądź usuwanych z pola widzenia* (s. 42). Kobiety, stanowią połowę ludzkości i od zarania dziejów wpływały na bieg historii, a jak pisze Roman Zawadzki *przez historię i literaturę polską wszystkich epok przewija się barwny korowód najrozmaitszych bohaterek, które współtworzą rodzimy kanon kulturowych postaci kobiecych*<sup>8</sup>. Jednakże z dostępnych powszechnie źródeł historycznych wyłania się inny obraz. Znajdujemy w nich kobiety, które były samodzielne i kreatywne, dokonały wielkich rzeczy, wpływały na rozwój nauki i kultury. Jednak nadal podręczniki prezentują tradycyjną, patriarchalną wizję przeszłości, jak gdyby kobiety były „niegodne historii”. Badaczki zadały pytanie, dlaczego tak się stało? Jako jeden z powodów podają powstanie sztucznego podziału na sferę publiczną (męską) i prywatną (damską), co pozbawiło kobiety możliwości zaistnienia i jednocześnie umocniło patriarchalny porządek świata. Dopiero pojawienie się kobiet jako bytów politycznych (walczących o prawo do głosowania czy edukacji) dało im możliwość wejścia do historii, zyskania prawa do posiadania pamięci i zaistnienia na warunkach równych mężczyznom (s. 47). Warto zaznaczyć, że w szkole dominuje historia polityczna, w której kobiety występowały, lecz nie były głównymi aktorkami. *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*<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> E. Domańska, *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, „Kultura Współczesna” 2008, nr 3, s. 9–21.

<sup>8</sup> R. Zawadzki, *Kobieta...*, Warszawa 2002, s. 19.

<sup>9</sup> M. Środa, *Kobiety i władza*, Warszawa 2009, s. 406.

Część II. Metodologia badań własnych, stanowi omówienie procedury podjętych dociekań. W kręgu zainteresowań badaczek znalazła się imienna obecność kobiet i mężczyzn oraz strategie ich prezentowania przyjęte przez autorów podręczników. *Celem praktycznym projektu była natomiast diagnoza oraz wypracowanie propozycji nowego równościowego spojrzenia na dzieje człowieka z uwzględnieniem szerokiego spektrum aktywności kobiet w przeszłości* (s. 67). Wyróżniły cyklicznie powtarzające się kategorie kluczowe, takie jak: status i prawa; związki intymne, małżeństwo, rodzina, macierzyństwo; edukacja i wykształcenie; praca i zajęcia; sztuka i życie kulturalne, życie religijne i kobiety sławne. Wyodrębniły również subkategorie: władza, przemoc, ciało, strój, kobieta jako symbol, alegoria, karykatura, oraz problem przemilczania obecności kobiet w warstwie wizualnej podręczników.

W trakcie prowadzonych badań zastosowały ilościową metodę zbierania i analizowania danych w odniesieniu do nazwanych kobiet i mężczyzn oraz postaci nieokreślonych rodzajowo; jakościową krytyczną analizę (socjologiczną i historyczno-dydaktyczną) zawartości podręczników i wybranych zeszytów ćwiczeń oraz analizę dokumentów (s. 68–69). Kolejnym krokiem było zbudowanie teorii i wyciągnięcie wniosków wskazujących na pewne prawidłowości, a także specyfikę i wyjątki w odniesieniach do kobiet i kobiecości w poszczególnych podręcznikach (s. 72).

Część III najobszerniejsza, zawiera analizę materiału empirycznego oraz wnioski z badań. W rozdziale 1 scharakteryzowały podstawę programową i stwierdziły, że nie zawiera ona przeciwwskazań, aby włączać kobiety do szkolnej narracji podręcznikowej, zamieszczać informacje na temat ich pracy w gospodarstwie domowym, na roli, w fabrykach, biurach czy urzędach. Autorzy podręczników powinni zatem uwzględnić ten wniosek przystępując do pracy. Jeśli uważają, iż w tekście głównym nie ma dostatecznej ilości miejsca na te treści to mogą przecież posłużyć się tekstem źródłowym czy ikonografią. One także dadzą uczniom szansę na poznanie kobiecych sukcesów na polu polityki, gospodarki czy nauki, dzięki czemu uczniowie zyskają kolejne pozytywne wzorce oraz bodźce do samodzielnego działania. W odzyskiwaniu kobiet dla historii potrzebna jest zmiana paradygmatu w opisywaniu dziejów. Badaczki słusznie zauważają brak regulacyjnych obostrzeń w tym względzie, podkreślając zakaz dyskryminacji ze względu na płeć zapisany w konstytucji.

W rozdziale 2 znajduje się zestawienie wszystkich nazwanych postaci kobiet i mężczyzn bez uwzględnienia częstości ich występowania. Wynika z niego, że *kobiety nadal są mniejszością wobec przebogatej reprezentacji mężczyzn – bohaterów przeszłości* (s. 589). W podręcznikach do klasy pierwszej traktujących o czasach antycznych, badaczki wyliczają, że w stosunku do kobiet pojawiają się imiona bogiń, postaci mityczne, legendarne i fikcyjne, a wraz z kolejnymi epokami postaci kobiecych realnie żyjących nie przybywa. Inaczej jest z męż-

czynnikami, gdyż w każdym podręczniku niezależnie od epoki, stanowią oni około 90 % wszystkich postaci wymienianych imiennie. Potwierdza to osąd Magdaleny Środy, która uważa, że *to oni mieli prawa, władzę, rodzinę. To oni skonstruowali świat publiczny, rynki pracy, reguły dystrybucji dóbr, zasady politycznej gry. Gdy mówili o „powszechnej” wolności i równości, to zawsze mieli na myśli wyłącznie męską część społeczeństwa, choć traktowano ją jako uosabiającą społeczeństwo całe. Bo i jest faktem, że mężczyźni dominowali w całym społeczeństwie: w sferze prywatnej, na rynkach pracy, w polityce, w kulturze*<sup>10</sup>. Na tej podstawie można odnieść wrażenie, że mężczyźni nietrudno zapisać się w historii.

Rozdział 3 pokazuje udział kobiet ze względu na miejsce w strukturze narracji podręcznika. Z badań wynika, że jest ich niewiele w tytułach działów, rozdziałów i podrozdziałów. Natomiast aż taka dysproporcja nie występuje między tekstem głównym, a pobocznym. Wiele kobiet odnajdujemy w materiale wizualnym, jednak jego część odnosi się do tematyki ogólnej (s. 590). Tę usterkę wydaje się najłatwiej będzie naprawić, tworząc zręby kompozycyjne nowych podręczników.

W rozdziale 4 badaczki przeanalizowały zeszyty ćwiczeń i doszły do tych samych, co już opisane wniosków.

Natomiast rozdział 5 wskazuje na kategorie kluczowe. Autorki wyróżniły spośród nich jako pierwszą: „Sławne kobiety” (ss. 164–210, 590–592), czyli najczęściej przywoływane w narracji, a są to: władczynie, święte, religijne, działaczki, aktywistki, naukowczynie, wojowniczk i artystki. We wnioskach stwierdziły, że do wyjątkowych postaci należą kobiety, których historię przytoczono jedynie w nielicznych podręcznikach, za to w kontekście wskazującym na dobre praktyki przełamywania stereotypów, o których mowa była wcześniej (np. Eleonora Akwińska). W większości przypadków podręcznikowe bohaterki są przede wszystkim córkami, matkami, żonami jakiegoś wybitnego mężczyzny, a ich wartość mierzona jest trudno definiowalną urodą. Pełnią instrumentalną rolę w polityce dynastycznej, a ich wykształcenie i talenty są wsparciem dla bardziej sprawczych mężów (Dobrawa, Anna Jagiellonka). Zauważają kolejny stereotyp, czyli prezentowanie kobiet ze względu na wątek miłosny (Barbara Radziwiłłówna), czy sensacyjny (Maria Antonina). To znacząco spłyca zarówno ich osobowość, jak i dokonania. Autorki przyznają, że można wśród nich znaleźć również władczynie opisane obszernie, prezentowane jako wykształcone i mające wpływ na otoczenie (Jadwiga Andegaweńska, Bona Sforza, Elżbieta Wielka, Katarzyna II, Wiktoria), ale nie zawsze autorzy podręczników wykorzystali potencjał tkwiący w ich biografiiach do promocji dobrych praktyk.

---

<sup>10</sup> M. Środa, *Kobiety, władza, polityka*, [w:] *Polityka równości płci na poziomie lokalnym*, Warszawa 2005, s. 7.

Konstatują, że w narracji podręcznikowej, aż do końca XVII wieku, występują kobiety o wysokim statusie społecznym, wykształcone i religijne. Nie ma tam chłopów i mieszczek, które przecież także kreowały rzeczywistość. Tutaj jednak należy zaznaczyć, że być może stopień obecności w podręcznikach warunkowany jest nieistnieniem w materiałach źródłowych. Wspomniane chłopki, czy mieszczyki, nie pozostawiły po sobie dokumentów, ponieważ w klasach niższych powszechny był analfabetyzm. Tę tezę broni fakt, że również o roli chłopów i mieszczan, podręczniki te nie piszą, ograniczając się do opisów zbiorowych. Tezę tę potwierdza Mariola Hoszowska, pisząc: *Socjologiczne podejście do tej kwestii, jej badanie na podstawie źródeł podręcznikowych, jest dość trudne z powodu wyraźnej preferencji dla kobiet reprezentujących wyższe warstwy społeczne*<sup>11</sup>. Zmiana na lepsze zachodzi w narracji dotyczącej wieku XIX i XX. Znajdziemy w niej informacje na temat powstania ruchu sufrażystek (wiele z nich wymienionych jest imieniem), zaangażowania w walkę o prawa wyborcze, ekonomiczne i dostęp do edukacji, gdyż *celem ruchu kobiet jest zmiana położenia całej płci połowy ludzkości – doprowadzenia do jej wolności i wartości kobiecości*<sup>12</sup>. Chociaż zdarzają się i przykłady łączenia dążeń emancypacyjnych z niekorzystnymi zjawiskami społecznymi, takimi jak zepsucie obyczajów, rozkład rodziny, rozluźnienie więzi, co w znacznym stopniu deprecjonuje te pierwsze.

Jako drugą kategorię badaczki przyjęły „Kobieta. Status i prawa” (ss. 210–240, 592–593). We wnioskach zwracają uwagę, iż problematyka ta była niewystarczająco eksponowana w rozdziałach poświęconych starożytności, średniowieczu i nowożytności, a zyskiwała na uwadze w narracjach traktujących o czasach późniejszych. Autorki uważają, że zmiana w tym obszarze wpłynęłaby korzystnie na zrozumienie przyczyn walki kobiet o prawa, przecież wydarzenia historyczne są ciągiem przyczynowo-skutkowym.

Przeanalizowały również infografiki przedstawiające strukturę społeczną danych epok, ustalając, że w większości przypadków obecność kobiet została zignorowana lub zmarginalizowana. Na uznanie zasługują ci autorzy podręczników, którzy dołożyli starań, aby w wizualnych przedstawieniach struktury społecznej uwzględnić zarówno przedstawicieli, jak i przedstawicielki różnych grup społecznych. Jednak za bardziej palący problem uznały brak wrażliwości na kwestię kobiecą u dzisiejszych artystów, gdyż wiele podręcznikowych reprodukcji pochodzi z czasów nam współczesnych.

Do trzeciej kategorii „Kobieta. Związki intymne, rodzina, małżeństwo, macierzyństwo” (ss. 241–340, 593–595) przynależy najwięcej kobiet. Narracji podręcznikowej towarzyszą przykłady tych pozbawionych praw, a jednak wykonujących ważne zadania takie jak: prowadzenie domu, wychowanie dzieci, zastępowanie

<sup>11</sup> M. Hoszowska, *Kobiety w podręcznikach historii ojczyzny XIX stulecia. Uwagi metodologiczne*, „Kultura i Historia” 2004, nr 6, s. 67.

<sup>12</sup> J. Hannam, *Feminizm*, Poznań 2010, s. 15.

mężczyzn idących do powstania i na wojnę, praca nad zapewnieniem bytu rodzinie. Są także kobiety wypełniające obowiązki dynastyczne. Autorzy, zdaniem badaczek, nader często idealizują macierzyństwo, traktując je jako odwieczny kobiecy obowiązek, podobnie jak matczyne poświęcenie się dla syna.

Analizowane podręczniki zawierają reprodukcje portretów rodzin królewskich, mieszczańskich i chłopskich. Dowartościowuje to kobietę w kręgu rodziny, ale i niesie informację, że poza nią nie była w stanie funkcjonować, gdyż stanowiła tło służące opowiedzeniu historii sławnego męża. Sytuacja ta jest wynikiem braku rozbudowanych narracji z życia codziennego.

Jak wynika z badań autorzy podręczników mało uwagi poświęcają czwartej kategorii „Kobieta. Edukacja i wykształcenie” (ss. 340–357, 595–596). Niewiele piszą o wykształconych kobietach starożytności i średniowiecza, natomiast w odniesieniu do epok późniejszych tych informacji jest coraz więcej. Jednak często bez stosownego komentarza przywołują sceptyczny stosunek społeczeństw do kwestii edukacji kobiet, co sprzyja dowolnej czy nawet błędnej interpretacji tego zjawiska.

W kategorii piątej „Kobieta. Praca i zajęcia” (ss. 358–383, 596–598) widać wyraźnie podkreślany przez autorów podręczników podział pracy wśród kobiet i mężczyzn na tę związaną ze sferą prywatną (kobieta troszczy się o ognisko domowe, przygotowuje posiłki, zajmuje dziećmi) oraz publiczną (mężczyzna wypowiada wojny i zawiera sojusze, decyduje o finansach i losie członków rodziny). Oprócz tego kobiety prezentowane są jako ofiary pracy – muszą ją podejmować, żeby zapewnić byt rodzinie, ale i z pobudek patriotycznych oraz emancypacyjnych. Niewiele jest za to konkluzji prezentujących inny wymiar pracy – uniezależnienie od mężczyzn/rodzin, awans społeczny, satysfakcja. Kobiety są także ofiarami wojny, która jednak w opinii autorów ma charakter „emancypacyjny”, ponieważ umożliwiła im podejmowanie pracy, a tym samym niezależność. Autorki słusznie konkludują, że powiązanie wszystkich omówionych kategorii daje obraz kobiet związanych z wykonywaną pracą, nie jest on jednak pełen. Brakuje kontekstów i komentarzy, które wskazałyby uczniom przyczyny i skutki aktywności zawodowej kobiet.

W kategorii szóstej „Kobieta. Sztuka i życie kulturalne” (ss. 383–423, 598–599) autorki wyróżniły kobiety: bohaterki przedstawień (ikon, portretów, rzeźb, scen zbiorowych, alegorii i satyr), twórczynie, mecenaszki, uczestniczki życia kulturalnego i artystycznego. Najwięcej jest tych pierwszych, ponieważ dokumentują styl czy tematy charakterystyczne dla danej epoki, jednak dzieła w większości przypadków tworzone były przez mężczyzn, dla których były muzami i modelkami. Trudno natomiast znaleźć bliższe informacje na ich temat, chociażby imię i nazwisko, nie wspominając już o kontekście opisującym powstawanie dzieła. Najdokładniej zaś opisane są XIX i XX-wieczne twórczynie (pisarki,

aktorki, malarki) oraz uczestniczki życia kulturalnego i artystycznego. Niewiele informacji możemy odnaleźć o mecenacie artystycznym, kulturalnym i naukowym kobiet.

Kategoria „Kobieta. Życie religijne” (ss. 423–462, 599) rozpoczyna się prezentacjami bogiń w religiach politeistycznych, następnie uczniowie poznają chrześcijański kult maryjny i świętych oraz mniszki, ale i heretyczki (ofiary religii). Mogą przeczytać o świętach religijnych, ceremoniach chrztu, zaślubin, koronacji, pogrzebów. Następnie o tym, że w wieku XIX religijność ściśle powiązana została z ruchami narodowo-wyzwoleńczymi. Badaczki uważają, że dyskurs dotyczący religijności kobiet jest w podręcznikach idealizowany, pozbawiony szerszego komentarza na temat przywilejów, ale także ograniczeń, jakie spotykały je ze strony instytucji Kościoła.

Książka zawiera również analizę jakościową poprzeczną, także w kilku subkategoriach, co należy uznać za jej wielką zaletę. Poprzeczność analizy umożliwia szybki przegląd tematyczny we wszystkich przywołanych podręcznikach.

W subkategorii „Kobieta. Władza” (ss. 463–477, 599–600) spotykamy cesarzowe, królowe, księżne, które sprawują władzę samodzielnie, wpływają na władców oraz są przedmiotem gier politycznych. Zaprezentowano je w różnych kontekstach. Podkreślić należy to, że tylko kilku autorów podręczników prezentuje tę subkategorię w sposób krytyczny, zamieszczając różnego rodzaju ćwiczenia i zadania dla uczniów, czy prosząc o refleksje.

Subkategoria druga „Kobieta. Ofiara przemocy” (ss. 477–520, 600–602) została zaprezentowana w podręcznikach dwutorowo. Po pierwsze, jako wskazanie jednostkowych – imiennych ofiar przemocy fizycznej i symbolicznej (Joanna D’Arc, Anna Boleyn, Aleksandra Fiodorowna), a po drugie zbiorowych – anonimowych ofiar wojen, bitew, rzezi, zysku (niewolnice), przekonań (czarownice) ograniczania praw, podrzędnej roli w małżeństwie, rodzinie i w strukturze społecznej. Spotykamy je zarówno w tekście głównym, pobocznym, jak i na reprodukcjach czy fotografiach. W większości przypadków autorzy opatrują źródła na temat miejsca i roli kobiet w społeczeństwie krytycznym komentarzem inspirującym uczniów do przemyślenia racji historycznych autorów owych źródeł. Są jednak i tacy, którzy cytują nieprzychylnie dla kobiet dokumenty bez właściwego krytycznego komentarza do ich treści. Jako przykład badaczki przywołują opis jednego z dzieł Rubensa, który wartościuje urodę kobiety ze względu na szczupłą sylwetkę i stygmatyzuje te o „rubensowskich kształtach”, jako niezbyt szczupłe.

W subkategorii trzeciej „Kobieta. Ciało, piękno, seksualność, choroba, śmierć” (ss. 520–553, 602–603) autorki wyodrębniły: atrakcyjność, seksualność, chorobę i śmierć naturalną, aktywność sportową oraz pożywanie się i higienę. Uważają, że co prawda w podręcznikach znaleźć można bardzo wiele wizerunków kobiet i mężczyzn w różnych sytuacjach i kontekstach, jednak poza wyjątkowymi przypadkami oraz fragmentami traktującymi o ubiorach i modzie,



ciało i kulturowe normy z nim związane opisane są bardzo słabo. W ich opinii atrakcyjność cielesna została zamknięta w nic nieznaczącym słowie „piękna”, seksualność wykluczona poprzez niemożliwe do osiągnięcia dziewicze macierzyństwo Matki Boskiej, a intymność sprowadzona do małżeństwa. Aktywność sportowa występuje jedynie w przypadku Spartanek. O chorobach i sposobach ratowania życia prawie się nie mówi.

Subkategoria „Kobieta. Strój, moda” (ss. 553–565, 603) została wyodrębniona, gdyż również odzwierciedla przemiany społeczne i kulturowe zachodzące w dziejach wspólnot, z uwzględnieniem współtworzących je kobiet. Moda i strój nie dotyczą żadnej konkretnej osoby, co czyni je jedną z najbardziej równościowych kategorii pokazanych w podręcznikach.

Piąta subkategoria „Kobieta. Symbol, alegoria, karykatura” (ss. 565–573, 603) to personifikacje Europy, Wolności, Polonii, śmierci, itd., które najprawdopodobniej zawdzięczają swoją podręcznikową obecność rodzajowi żeńskiemu tego, co symbolizują. Według auterek ciekawym, ale niewykorzystanym poznawczo zabiegiem jest zastosowanie w dwóch podręcznikach alegorii siedmiu sztuk wyzwolonych, których personifikacjami są kobiety.

Subkategoria „Kobieta pokazana – nieopowiedziana” (ss. 573–587, 603) występuje we wszystkich analizowanych podręcznikach, zawierających 1112 przedstawień indywidualnych i zbiorowych kobiet, z których jednak 625 nie jest reflektowana ze względu na obecność kobiet. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy badaczki przyjmują antropocentryczny język narracji, dominację historii politycznej, militarnej, wielkich zbiorowości oraz zdarzeniowej. Ponadto istnieje niepisana zasada, iż zbiorowość traktowana jest jako zbiór kobiet i mężczyzn. Uważają, że opisane przykłady wzmacniają stereotyp historii jako męskiej domeny działania. Jednak nie znajduje on potwierdzenia w warstwie ikonograficznej, gdyż składa się na nią bogata reprezentacja uczestniczek życia publicznego.

Recenzowana praca wpisuje się w dyskusję dotyczącą miejsca i roli kobiet w edukacji szkolnej. Na książkę tę należy spojrzeć jako na analityczny zbiór przestżeń, które należy poprawić, mając na uwadze obiektywizm historyczny, który winien opierać się na krytycyzmie i dążeniu do poznania prawdy formalnej. Stąd tak ważne jest właściwe / rzetelne traktowanie przez nauczycieli czynności uczenia – jako misji. Godność, czy niegodność historii nie może być warunkowana płcią. Trzeba pamiętać, że kobieta i mężczyzna są sobie równi, lecz są różni. To właśnie te różnice warunkują nie tylko postęp, ale i przetrwanie gatunku ludzkiego. Patrząc z tej perspektywy trudno wskazać, które działanie jest ważniejsze: czy pójście na wojnę w imię interesów politycznych i chwalebna śmierć na polu chwały, czy opieka nad młodym pokoleniem mającym zastąpić to, które poległo. Upraszczenie jest zgubne. Badaczki poddały wnikliwej analizie podręczniki – to bardzo trafny wybór. W szkole nauczanie, a także uczenie się oparte jest w głów-

nej mierze na słowie i obrazie, stąd też duże znaczenie w tych procesach odgrywa podręcznik. Jako *zbiór najważniejszych treści kształcenia historycznego, wyznaczonych przez podstawy programowe i programy nauczania dla określonego etapu edukacyjnego, uwzględniający aktualny stan wiedzy historycznej oraz wymagania dydaktyki ogólnej i dydaktyki historii*<sup>13</sup> jest najważniejszym, i z tego też powodu systematycznie używanym, środkiem dydaktycznym. Inne bez większych przeszkód pozostają z nim w ścisłym związku<sup>14</sup>. Podręcznik jest niejako przewodnikiem ułatwiającym poznanie otaczającego nas świata, dochodzenie do wiedzy o zdarzeniach minionych, o przeszłości, bez której nie byłoby teraźniejszości. Jego układ i zawartość przesądzają o tym, jaką problematykę i w jakiej kolejności nauczyciel będzie omawiał z uczniami. Nauczyciele, uczniowie i rodzice polegają na treści w nich zawartej zakładając, iż są one zgodne z prawdą historyczną, obiektywne, wiarygodne i rzetelnie napisane. Ich oddziaływanie na umysł jest trwałe, stąd też rodzi się wielka odpowiedzialność autorów za dobór przykładów, sposób opisywania treści oraz za zamieszczane ilustracje. Podręczniki do historii powinny pokazywać sprawiedliwą i równościową historię kobiet, taką, która ilustruje niezaprzeczalny fakt – kobiety i mężczyźni mieli ten sam udział w dziejach. Wzrost zainteresowania historyków rolą kobiet w przeszłości sprawił, iż od pewnego czasu możemy obserwować pozytywne zjawisko umieszczania przez autorów podręczników szerszego kontekstu historyczno-społecznego w odniesieniu właśnie do kobiet. *Historia kobiet miała przypomnieć kobiety, o których zapomniano, upamiętnić te, które odegrały rolę szczególną oraz „dać” pamięć tym, które – żyjąc wspólnie – nie godziły się na miejsce wyznaczone im przez społeczeństwo*<sup>15</sup>. Obecność kobiet w polskiej historiografii jest faktem, jednak nie we wszystkich przeanalizowanych podręcznikach jest on widoczny. Dlatego też do jednych z podstawowych zadań szkoły powinno należeć wykształcenie obywatelskiego i równościowego społeczeństwa, w którym będzie miejsce na „wielość narracji” prowadzonych z różnych punktów widzenia, na historię kobiet, mężczyzn, rodziny, dziecka, lokalną, codzienną, społeczną, narodową. Ważne jest jeszcze to, aby wnioski do których doszły poznańskie badaczki były uwzględniane w pracy dydaktyków historii kształcących kolejne pokolenia nauczycieli, tak aby wybierając podręcznik wiedzieli jakimi kryteriami się kierować oraz oczywiście w pracy autorów i recenzentów podręczników.

**Słowa kluczowe:** kobiety, wizerunek, podręczniki szkolne, historia.

**Keywords:** women, image, school textbooks, history.

<sup>13</sup> M. Bieniek, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2009, s. 72.

<sup>14</sup> Szerzej na ten temat: A. Zielecki, *Rola i funkcje podręcznika historii*, Rzeszów 1984.

<sup>15</sup> M. Solarska, M. Bugajewski, *Współczesna francuska historia kobiet. Dokonania – perspektywy – krytyka*, Bydgoszcz 2009, s. 98.

---

**BIBLIOGRAFIA**

- Bieniek M., *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2009.
- Domańska E., *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, „Kultura Współczesna” 2008, nr 3.
- Hannam J., *Feminizm*, Poznań 2010.
- Hoszowska M., *Kobiety w podręcznikach historii ojczyznej XIX stulecia. Uwagi metodologiczne*, „Kultura i Historia” 2004, nr 6.
- Marszałek M., *Płeć jako element obrazu świata we współczesnych elementarzach polskich*, [w:] *Język a Kultura*, t. 13, Wrocław 2000.
- Maternicki J., *Historia*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004.
- Solarska M., Bugajewski M., *Współczesna francuska historia kobiet. Dokonania – perspektywy – krytyka*, Bydgoszcz 2009.
- Środa M., *Kobiety i władza*, Warszawa 2009.
- Środa M., *Kobiety, władza, polityka*, [w:] *Polityka równości płci na poziomie lokalnym*, Warszawa 2005.
- Zielecki A., *Role i funkcje podręcznika historii*, Rzeszów 1984.



**Małgorzata Dajnowicz**

**POGLĄDY IDEOWE  
I DZIAŁALNOŚĆ POLITYCZNA  
ELIT (NIE)PROWINCJONALNYCH  
NARODOWEJ DEMOKRACJI  
ZACHODNIEJ CZĘŚCI  
WOJEWÓDZTWA BIAŁOSTOCKIEGO  
(1919–1939)**

**Wydawnictwo Neriton**