

Anna Olszewska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-8687-9479>

Werbalne i niewerbalne przejawy seksizmu w wybranych podręcznikach do nauki języków polskiego i norweskiego jako obcych*

Verbal and Non-Verbal Signs of Sexism in Selected Polish and Norwegian
as a Foreign Language Textbooks

The aim of this study is to examine signs of gender discrimination in selected textbooks for learning Norwegian and Polish as foreign languages. Norway is considered to be a leading country in terms of gender equality, while Poland does not traditionally carry such connotations. Therefore, it is presumed that those slight cultural differences have an impact on the content of the books under discussion. The study considers whether included texts teach about feminism and gender equality. Secondly, professional occupations of male and female characters are examined in order to assess the extent of gender stereotyping. The last part is focused on examples of sexism itself. The analysis leads to a conclusion that gender discrimination is in fact more prevalent in the Polish textbooks than in the Norwegian ones.

Keywords: sexism, language sexism, gender stereotyping, foreign language textbooks

Słowa kluczowe: seksizm, seksizm językowy, stereotypy płciowe, podręczniki do nauczania języka jako obcego

Wprowadzenie

Podobnie jak pozostałe kraje skandynawskie, Norwegia od lat uznawana jest za kraj przodujący pod względem równouprawnienia mężczyzn i kobiet. Równość płci można uznać za jedną z wartości stojących w centrum tamtejszej polityki społecznej. Polska natomiast należy do krajów, w których kultura egalitaryzmu płciowego wciąż nie jest jeszcze silnie zakorzeniona. Pomimo licznych inicjatyw podejmowanych przez organizacje pozarządowe, w dyskursie publicznym wciąż

* Praca naukowa finansowana ze środków ID-UB jako projekt badawczy w ramach programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza UAM”.

pojawiają się przykłady opierające się na uproszczonym i nierzadko krzywdzącym pojmowaniu ról społecznych zarówno mężczyzn, jak i kobiet. Pozwala to założyć, że to nieco odmienne dla obu krajów tło kulturowe nie pozostaje bez wpływu także na wrażliwość autorów i autorek podręczników do nauki języka jako obcego.

Oczywiste jest, że oprócz samego języka, tj. słownictwa i gramatyki, podręczniki stanowią także swoisty nośnik treści kulturowych. W niniejszej analizie, mającej na celu unaocznienie przykładów dyskryminacji, seksizm rozumiany jest jako „postrzeganie i ocena ludzi wyłącznie na podstawie informacji o przynależności do określonej kategorii płciowej lub odmienne (nierówne) traktowanie osób tylko dlatego, że należą do określonej kategorii płciowej” (Kwiatkowska 2014: 501). Na to rozumowanie składa się m.in. stereotypizacja obu płci, a więc upraszczanie obrazowanej rzeczywistości, a także pojmowanie kobiet i mężczyzn przez pryzmat tradycyjnie przyjętych ról płciowych. Przejawy seksizmu mogą być widoczne nie tylko w warstwie kulturowej, ale także językowej. W odniesieniu do tej drugiej sfery mowa jest o językowej niewidzialności kobiet (Karwatowska i Szpyra-Kozłowska 2005), umacnianej m.in. poprzez używanie form męskich w odniesieniu do gatunku lub szerzej rozumianego ogółu, negowanie istnienia form żeńskich w stosunku do kobiet czy nienadawanie im imion własnych, tym samym sprawiając, że stanowią one jedynie tło opisywanych wydarzeń.

Unaocznianie seksizmu w podręcznikach do nauki języków jako obcych jest szczególnie ważne z uwagi na grupę ich odbiorców – wykazywanie dyskryminujących praktyk sprawia, że przestają one być przekazywane nowym użytkownikom języka (Pauwels 1998: 22) i zostają wyrugowane z dialogu międzykulturowego. Jak wskazuje Chomczyńska-Rubacha (2011: 32), niemożliwe jest stworzenie materiału dydaktycznego, który byłby w pełni neutralny i obiektywny – autorzy i autorki takich książek dokonują selekcji nauczanych treści na podstawie własnych przekonań. Dlatego, z uwagi na posiadany przez nich wpływ na postrzeganie kraju, jego kultury i panujących w nim zasad wśród uczących, kluczowy jest stopień wrażliwości, jaki wykazują względem dyskryminacji płciowej i przekazywanego przez siebie obrazu świata.

W polskiej literaturze naukowej temat ideologii przedstawianych w podręcznikach do nauki języka jako obcego został podjęty parokrotnie. Pierwszej analizie treści podręczników w poszukiwaniu stereotypów dokonała Dąbrowska (1998), która w swojej publikacji zwróciła uwagę na wyidealizowany obraz Polaka i Polki. W późniejszych latach podobnych badań podjęli się Stankiewicz i Żurek (2010), którzy zanalizowali wizerunek polskich obywateli w kontekście europejskim, czy Brzezowska (2014), która wzięła pod lupę stereotypy dotyczące modeli rodziny czy warunków socjoekonomicznych bohaterów występujących w podręcznikach. Paździo (2012) poświęciła w swojej publikacji szczególną uwagę tematowi tabuizowanym, spychanym na margines – wśród osób stygmatyzowanych i odbiegających od wyidealizowanego wizerunku świata wymieniła także kobiety. Wreszcie, wątek seksizmu samego w sobie został poruszony w pracy Piekota i Żurek (2008), którzy skupili się na ideologiach związanych właśnie z płcią, ale także z zawodem czy

grupą etniczną, oraz Kola (2013), która zdecydowaną część swoich rozważań na temat podręczników do nauki języka polskiego jako obcego poświęciła wizerunkowi kobiet. Problematyka równouprawnienia czy innych treści kulturowych w podręcznikach do nauki języka jako obcego jest jednak pomijana przez badaczy norweskich. Została zaznaczona w pracy magisterskiej Nordby (2018: 80–83), ale stanowi ona jedynie marginalną część rozprawy. Tym samym brakuje zestawienia, które porównałoby obecność seksizmu lub jego brak w książkach stanowiących wprowadzenie do wiedzy o kraju powszechnie uważanego za postępowy i przodujący w kwestiach egalitaryzmu (Norwegia) oraz kraju, który tradycyjnie nie wywołuje takich skojarzeń (Polska).

1. Metoda i materiały

Analizie poddane zostały dwie serie podręczników do nauczania języków polskiego i norweskiego jako obcych. W przypadku polskich materiałów dydaktycznych wykorzystany został najpopularniejszy obecnie cykl trzech książek *Hurra!!! Po polsku* (do nauki na poziomie A1, A2 oraz B1; dalej odpowiednio: H1, H2, H3), natomiast dla języka norweskiego wybrana została trzytomowa seria *God i norsk* (na poziomie A1/A2, B1 oraz B2; dalej odpowiednio: GIN1, GIN2, GIN3. Wszystkie cytaty z nich pochodzące zostały podane w tłumaczeniu własnym). Żadna z tych dwóch publikacji nie stanowi kompletnego materiału umożliwiającego przyswojenie języka na wszystkich poziomach nauczania, jednak oba wydawnictwa mogą zostać potraktowane jako rzetelny punkt wyjścia do tego procesu. Z uwagi na tematykę badania istotne było, aby analizowane treści były stosunkowo aktualne – trzy części serii *God i norsk* zostały wydane odpowiednio w 2017, 2018 i 2020, podczas gdy ich polskie odpowiedniki, choć oryginalnie liczą sobie wiele lat, w większości doczekały się nowego, zrewidowanego wydania. Ich odświeżone wersje ukazały się w roku 2020 w przypadku części pierwszej i drugiej, podczas gdy część trzecia wciąż oczekuje na aktualizację. Zważywszy na to, że analizowane podręczniki w większości stanowią nowości na rynku wydawniczym, można oczekiwać, iż obecne w nich treści przystosowano do współczesnych im czasów.

Dla badania istotne były tzw. czytanki, czyli teksty ciągłe w podręcznikach do obu języków, oraz treść poleceń i zadań. Pod uwagę zostały wzięte także krótsze fragmenty tekstowe, stanowiące opisy pod zdjęciami, ćwiczenia komunikacyjne służące wcieleniu się w różne role czy zbiory faktów. Pominięte zostały natomiast tzw. słuchanki – zarówno pod względem treści słuchanego tekstu, jak i towarzyszących mu zadań. Dla analizy jakościowej istotna była tematyka poruszana na łamach podręczników oraz jawne bądź ukryte przejawy dyskryminacji płciowej. W celu przeprowadzenia analizy ilościowej zsumowane zostały natomiast występujące w tekstach i zadaniach postacie oraz informacje na ich temat – przede wszystkim były to dane dotyczące ich płci i wykonywanego przez nie zawodu.

2. Tematyka poruszana w podręcznikach

W pierwszej kolejności uwaga została poświęcona temu, czy podręczniki poruszają tematykę feminizmu samego w sobie oraz czy uczą o modelach rodziny, seksualności czy tematach tabuizowanych. Z badania wyłania się wniosek, że polskie materiały dydaktyczne traktują równouprawnienie w sposób marginalny. Próba podjęcia dialogu na ten temat jest zasygnalizowana na okładce trzeciej części serii, gdzie w ramach opisu publikacji zamieszczona została deklaracja, jakoby zawarte w niej teksty poruszały „aktualne tematy związane m.in. z polityką, ekologią, religią, równouprawnieniem, kulturą”. Choć należy dostrzec próbę podjęcia dialogu wokół tej problematyki, nie może umknąć uwadze fakt, że mimo obietnicy nie jest jej poświęcony żaden dłuższy tekst.

W odniesieniu do przedstawianych modeli rodziny można powiedzieć, że są one zróżnicowane – w książkach zostały uwzględnione zarówno pary zamężne, rozwiedzione, jak i samotne matki. Co prawda nie dominuje tradycyjny model rodziny, jednak na próżno szukać przykładu, w którym to ojciec sprawowałby opiekę nad dzieckiem, nawet połowicznie. Dodatkowo w ramach trzeciej części serii autorki zdecydowały się na przedstawienie wyników sondażu dotyczącego sytuacji rodzinnej Polek (H3: 41). Spośród przedstawionych opcji za sytuację najlepszą dla rodziny uznana zostaje ta, w której „jedynie mąż pracuje, zarabiając wystarczająco na utrzymanie rodziny, a żona zajmuje się domem” – opowiada się za nią aż 42% ankietowanych kobiet. Trzeba jednak zauważyć, że zamieszczone wykresy stanowią jedynie odzwierciedlenie opinii sondażowych, a nie osobiste przekonania autorek. Może nieco dziwić decyzja o wykorzystaniu badania, które już w momencie publikacji serii (2010) liczyło sobie niemal dziesięć lat. Biorąc pod uwagę, że część trzecia obecnie wciąż nie doczekała się zrewidowanego wydania, a podręczniki niezmiennie cieszą się dużą popularnością wśród nauczycieli, nie sposób nie zauważyć, że ponad kolejną dekadę później przedstawiane wyniki jedynie jeszcze bardziej straciły na aktualności. Rozważając stereotypowo postrzeganą dynamikę życia rodzinnego, warto jednak odnotować, że przedstawiane na łamach podręczników sytuacje nie zawsze wpisują się w tradycyjny podział obowiązków domowych – w jednej z części można zapoznać się z historią Magdy i Marka, w której to właśnie Marek jest odpowiedzialny za gotowanie i sprzątanie (H2: 65).

O pewnej próbie podjęcia dialogu można mówić także w kontekście aktywizacji zawodowej kobiet. Prawdopodobnie w celu edukacyjnym autorki zaznaczają, że „pracodawca nie może pytać kobiet o plany macierzyńskie” (H3: 38). Jest także mowa o Ance, która „urodziła synka, ale nie zrezygnowała z pracy” (H2: 39) i której szerszy opis wskazuje na dalsze aspiracje zawodowe. Nieco kontrowersyjne natomiast jest stwierdzenie, do którego kursanci mają za zadanie się odnieść w ramach ćwiczenia komunikacyjnego: „Pana/Pani szef bardzo często mówi, że kobiety powinny siedzieć w domu i zajmować się dziećmi” (H3: 39). Za kwestię sporną można uznać, czy jest to zwrócenie uwagi na problem i ukłon autorek

w stronę egalitaryzacji rynku pracy, czy też działanie na jego szkodę, bo tego typu opinia nie powinna być już współcześnie tematem dyskusji.

W odniesieniu do rozwoju zawodowego na uwagę zasługuje także wspomnienie o kobietach, które mogą pełnić aktywną rolę w polityce, choć nieco dziwić może niepełne zachowanie symetrii rodzajowej: „Mężczyzna, który jest członkiem Sejmu, to poseł, kobieta to posłanka, członek Senatu to senator” (H3: 100) – zwłaszcza że współcześnie wśród osób zasiadających w senacie nie brakuje także kobiet. Inną wartą odnotowania kwestią jest krótki tekst poświęcony pozyskaniu przez kobiety dostępu do zawodowej służby wojskowej oraz jej pełnieniu (H3: 111). Wydaje się zatem, że mimo pewnej niekonsekwencji, autorki zwłaszcza ostatniej części serii świadomie podjęły próbę zwrócenia uwagi na wciąż zmieniającą się sytuację zawodową kobiet.

Na łamach podręczników następuje także bezpośrednie nawiązanie do feminizmu. Przy okazji charakterystyki polskich noblistów (nie ma mowy o noblistkach, choć wśród sylwetek znajdują się trzy kobiety) Olga Tokarczuk jest omówiona właśnie jako feministka, która „regularnie bierze udział w paradach równości” (H2: 21). W dziale nazwanym „Mam do tego prawo!” przedrukowany został natomiast fragment artykułu polskiej konstytucji, traktujący o równych prawach kobiet i mężczyzn. Tekstowi towarzyszy także ćwiczenie, w którym uczący się mają za zadanie zdefiniować takie pojęcia, jak: „rasizm, seksizm, szowinizm, homofobia, feminizm” (H3: 104). Choć cały rozdział traktuje o szeroko pojętej dyskryminacji, należy dostrzec fakt, że autorki zdecydowały się na uwzględnienie także tej płciowej.

Podręczniki norweskie powyższą tematykę podejmują znacznie częściej i w bardziej jednoznaczny sposób. Podobnie jak w ich polskich odpowiednikach, autorki być może celowo stawiają mężczyznę w roli osoby odpowiedzialnej za znaczną część obowiązków domowych – to właśnie Håvard sprząta dom i odkurza, podczas gdy Marit jedzie na zakupy (GIN1: 114). Podobnie Yousef zajmuje się przygotowaniem jedzenia i porządkami domowymi, a dodatkowo także opieką nad chorym synem w czasie, kiedy jego partnerka Leyla jest w pracy (GIN1: 38).

Małżeństwa i związki partnerskie nie są jednak jedynymi przedstawianymi możliwościami. Jednym ze stale powracających bohaterów pierwszej części podręcznika jest Bjørnar, który po rozwodzie zajmuje się dziećmi w takim samym stopniu, jak jego była żona, tj. sprawując opiekę co drugi tydzień (GIN1: 52). Nie jest on odosobnionym przypadkiem – także w drugiej części wspomniano o dobrej współpracy pomiędzy byłymi małżonkami i sprawowanej przez nich opiece nad dziećmi w proporcji 50:50 (GIN2: 53). W przypadku par pozostających razem powszechne jest natomiast korzystanie z urlopu tacierzyńskiego. Autorki podręcznika nie tylko informują, że urlop może zostać podzielony pomiędzy obojga rodziców (GIN2: 107), ale także zamieszczają wypowiedź młodego ojca, którego cieszy perspektywa przejęcia opieki nad nowonarodzoną córką (GIN2: 50). Przedmiotem dyskusji staje się również polityka rodzinna i wsparcie finansowe dla matek, które nie decydują się na szybki powrót na rynek pracy. W dialogu pojawiają

się głosy zarówno Ody, która nie wyobraża sobie rezygnacji z życia zawodowego, jak i Helle, która chciałaby móc dłużej sprawować samodzielnej opieki nad dzieckiem. Dyskusję podsumowuje stwierdzenie Aslaug, które odpowiada podejściu do życia doskonałej większości norweskiego społeczeństwa: „Tak dla wolności wyboru!” (GIN3: 14–17).

Aktywizacji zawodowej kobiet jest poświęcona szczególna uwaga także w rozdziale traktującym o norweskim rynku pracy. Autorki zwracają uwagę na fakt, że przeważnie to właśnie kobiety wciąż zarabiają mniej, mimo że częściej niż mężczyźni mają wykształcenie wyższe. Omawiają także zawody, które wciąż w dużym stopniu są zdominowane przez jedną z płci i podkreślają, że norweska młodzież zachęcana jest do dokonywania wyborów odbiegających od przyjętych tradycji (GIN3: 86). Stwierdzenie znajduje potwierdzenie m.in. w rozdziale o szkole i edukacji w innej części serii, gdzie młoda Aina opowiada o swoim zainteresowaniu elektryką, równocześnie wyrażając zdziwienie, że tak niewiele dziewczyn decyduje się na podobny kierunek (GIN2: 88). Uwagze autorek nie umykają także dość licznie występujące w kontekście norweskim polityczki – kobiety piastujące wysokie urzędy występują w tekstach parokrotnie. W związku z tym silnie zarysowana zostaje także sylwetka Gro Harlem Brundtland jako „pierwszej kobiety premierki, stojącej na czele tzw. rządu kobiecego” (GIN3: 119). W odniesieniu do aktywizacji zawodowej pojawiają się także emigrantki – w ramach podręcznika przytoczona zostaje historia kobiety pochodzącej z Somalii, która jako pierwsza osoba obcego pochodzenia została kierowniczą autobusu w Oslo (GIN1: 212 i nn.).

Na szczególną uwagę zasługuje także podrozdział o znanych Norwegach i Norweżkach zawarty w drugiej części serii podręczników, na potrzeby którego autorki zdecydowały się na wybór sylwetek sześciu kobiet i pięciu mężczyzn. Wśród zasłużonych Norweżek wymieniono wiele kobiet, które dokonały czegoś po raz pierwszy – jest mowa o słynnych podróżniczkach, pisarkach czy sportsmenkach (GIN2: 216). Przy okazji uwidoczniiony zostaje inny problem. Zgodnie z zaleceniami Rady Języka Norweskiego z 1997 r. (Norsk Sprakrad 1997) należy dążyć do neutralizacji form osobowych i rezygnacji z użycia różnych wariantów męskich i żeńskich. W przypadku gdy płeć jest istotna dla przekazywanej informacji, można podkreślić ją za pomocą przymiotników męski/kobięcy (*mannlig/kvinnelig*). Jak jednak zauważa norweska badaczka Helene Uri, analityczny sposób zaznaczania płci jest najczęściej używany tylko w odniesieniu do kobiet – jako tych odbiegających od normy, która odnosi się do mężczyzn. Tym samym korzystanie z tego rozwiązania przyczynia się do dalszej egzotyzacji kobiet będących profesorkami, inżynierkami czy przedsiębiorczyniami (Uri 2018: 315). Staje się to widoczne zwłaszcza w przypadku chęci podkreślenia szczególnych osiągnięć kobiet, gdy Henrik Ibsen określany jest mianem „najślynniejszego norweskiego pisarza” (*Norges mest kjente forfatter*), a Camilla Collett zostaje scharakteryzowana jako „najbardziej znacząca kobieca pisarka w Norwegii” (*den mest betydningfulle kvinnelige forfatteren i Norge*). Tak skonstruowane określenia stwarzają wrażenie, że pisarz płci męskiej jest najlepszy

wśród wszystkich piszących, podczas gdy najlepsza pisarka wyróżnia się jedynie na tle grupy kobiet, do której przynależy.

Do zagadnień, które na łamach serii traktowane są w szczególny sposób, możemy zaliczyć także feminizm. W rozdziale o „Prawach człowieka i równości” w drugiej części serii aż trzy z sześciu podrozdziałów dotyczą kwestii egalitaryzmu płciowego. Autorki zdecydowały się na zdefiniowanie zagadnienia i zamieszczenie historii rozwoju równouprawnienia kobiet w Norwegii (GIN: 163), a także na spreparowanie dyskusji pomiędzy dwiema kobietami, spośród których jedna jest sceptycznie nastawiona do potrzeby walki o równość we współczesnych czasach, a druga zapewnia, że wciąż jest to temat aktualny. Mimo tego, że Ingrid sama nie czuje się ofiarą dyskryminacji, zgadza się z argumentacją Sofie, że wciąż są sfery, które wymagają poprawy i przyznaje, że „pracuje podwójnie tak ciężko, jak jej współpracownicy płci męskiej” (GIN2: 164). Kobiety są również zgodne, że praw przysługujących im w Norwegii nie powinny traktować jako oczywistych i mimo ich uprzywilejowanej pozycji muszą okazywać solidarność z kobietami w innych krajach na całym świecie.

W kolejnym podrozdziale rozważającym kwestie równouprawnienia autorki zdecydowały się na poruszenie tematu kampanii *#metoo*. Poza samym zwróceniem uwagi na problem, udaje im się także wprowadzić słownictwo dotyczące kwestii nierzadko tabuizowanych, takich jak gwałt i innego rodzaju nadużycia seksualne. Jest to właśnie ten niewygodny społecznie margines, który nie zgadza się z idealizowanym w podręcznikach obrazem świata, a który Paździo (2012: 158) wymienia jako niezbędny w procesie edukacji – uczący się języka dążą przecież do możliwości komunikacji w różnego rodzaju sytuacjach. Kwestia praw kobiet powraca także w części trzeciej, w rozdziale poświęconym demokracji. Autorki podkreślają, że mimo iż prawo wyborcze jest jednym z praw człowieka, wciąż nie we wszystkich krajach obejmuje ono kobiety – za przykład służy im m.in. Arabia Saudyjska, w której głosowanie zostało umożliwione wszystkim obywatelom dopiero w roku 2015 (GIN3: 121). Ponadto równouprawnienie jest wielokrotnie wymienione jako wartość, która jest szczególnie ważna w Norwegii, zaraz obok wolności słowa, wolności religijnej i możliwości wyboru partnera (GIN2: 17). Autorki z dumą podkreślają, że „Norwegia jest znana z bycia jednym z najbardziej egalitarnych krajów świata” (GIN2: 163). Nie brakuje także entuzjastycznych wypowiedzi obywateli innych krajów – na łamach podręcznika emigrant z Afganistanu stwierdza, że w Norwegii „najlepsza jest równość pomiędzy mężczyznami i kobietami” (GIN1: 218). Choć ich polskim odpowiednikom nie można zarzucić zupełnej obojętności względem tej problematyki, to w podręcznikach norweskich jest ona poruszana nieporównywalnie częściej.

3. Aktywność zawodowa postaci

Innym istotnym aspektem badania były występujące w podręcznikach postaci, wykonywany przez nie zawód oraz ich reprezentacja ilościowa. Pod uwagę wzięte zostały osoby zarówno niefikcyjne, jak i te wykreowane na potrzeby podręczników. W odniesieniu do sfery językowej interesujące było to, czy i w jaki sposób autorki wprowadzają i przedstawiają żeńskie odpowiedniki nazw zawodów. Miało to jednak zastosowanie jedynie w odniesieniu do języka polskiego, który w przeciwieństwie do dążącego do neutralizacji norweskiego umożliwia niemal pełną symetrię między formami męskimi i żeńskimi. Mimo że mogą one brzmieć kontrowersyjnie dla części Polaków i Polek, dla obcokrajowca uczącego się języka są jednakowo nowe i tym samym równorzędne.

Na łamach trzech części podręcznika *Hurra!!! Po polsku* pojawia się w sumie 1035 postaci. Za tą liczbą kryje się 42% kobiet i 58% mężczyzn, wobec czego możemy mówić o pewnej nadreprezentacji płci męskiej. Informację o aktywności zawodowej można odnaleźć w przypadku 255 z tych osób, a spośród nich można wyróżnić 172 mężczyzn i 82 kobiety.

Przedstawicielki płci żeńskiej pracują przede wszystkim jako nauczycielki, zatrudnione w sektorze ochrony zdrowia i artystki. Wśród tych najmniej licznych, a właściwie niemalże nieobecnych, wymienić można polityczki, osoby na wysokich stanowiskach kierowniczych i przedsiębiorczynie. W 77% przypadków w odniesieniu do kobiet użyta została żeńska forma zawodu. Nie można tego jednak odczytać jako uznanie autorek dla feminitywów – proporcja wynika raczej z faktu, że większość obecnych w podręcznikach postaci zajmuje się profesjami stereotypowo uznawanymi za kobiece. Formy żeńskie występują zatem w odniesieniu do *nauczycielek, przedszkolank i pielęgniarek*, jednak w przypadku zawodów, które tradycyjnie są postrzegane jako typowo męskie, konsekwentnie stosowane są tożsame z tym pojmowaniem formy. Sfeminizowaniu nie uległy nie tylko nazwy zawodu z obcą końcówką *-log* (*pedagog, psycholog, socjolog*). Feminitywy nie zostały zastosowane także w przypadku terminów, które w odniesieniu do obu płci powszechnie występują w języku polskim, takie jak *szef* czy *menedżer*. Dwukrotnie pojawiają się także formy żeńskie skonstruowane za pomocą tytułarnego *pani* (*pani profesor, pani prokurator*). Tym samym należy stwierdzić, że autorki nie podjęły próby wprowadzenia konsekwentnych form żeńskich ani zapoznania uczących się języka z mechanizmami ich tworzenia.

W grupie postaci męskich również dominuje stereotypowe postrzeganie ról płciowych – są to przede wszystkim osoby sprawujące wysokie stanowiska, politycy i pracownicy naukowcy, nie brakuje także przedsiębiorców. Warto zauważyć, że w kontrze do aż 25 męskich dyrektorów i szefów stoją 2 kobiety.

Aktywność zawodowa postaci obu płci zsumowana została w tabeli 1. Formy pogrubione są próbą uogólnienia danej grupy, natomiast w nawiasach zachowane

zostały oryginalnie zastosowane nazwy zawodów. Na wyjaśnienie zasługuje duża liczba osób zajmujących się produkcją filmową – w odniesieniu do obu płci jest to skutek decyzji o wzięciu pod uwagę także postaci fikcyjnych, które w ramach przedstawiania sylwetek słynnych Polaków i Polek pojawiały się wyjątkowo często.

Tabela 1. Zawody wykonywane przez postacie w *Hurra!!! Po polsku*

Kobiety (82 postacie)	%	Mężczyźni (172 postacie)	%
nauczycielka (<i>nauczycielka, lektorka, pedagog, przedszkolanka</i>)	19,5	osoba na wysokim stanowisku kierowniczym (<i>prezes, dyrektor, kierownik, szef</i>)	14,5
pracowniczka w sektorze ochrony zdrowia (<i>psycholog, lekarka, pielęgniarka, pediatra, dietetyczka</i>)	13,4	polityk (<i>burmistrz, minister, premier, prezydent, polityk, poseł, senator, dyplomata</i>)	9,9
artystka (<i>artystka, autorka, piosenkarka, pisarka, poetka, śpiewaczka</i>)	12,2	pracownik naukowy (<i>doktor, profesor, wykładowca, rektor</i>)	9,3
filmowczynie (<i>aktorka, reżyser</i>)	8,5	filmowiec (<i>aktor, reżyser, operator kamery</i>)	9,3
pracowniczka naukowa (<i>doktor, pani profesor, uczona</i>)	6,1	przedsiębiorca (<i>biznesmen, przedsiębiorca, inwestor, restaurator</i>)	8,7
osoba pracująca w domu (<i>gospodyni domowa, pani domu</i>)	4,9	artysta (<i>artysta, autor, pisarz, poeta, piosenkarz, pianista, fotograf</i>)	8,1
pracowniczka sektora usług (<i>kasjerka, kelnerka, fryzjerka</i>)	4,9	pracownik sektora usług (<i>kasjer, sprzedawca, ekspedient, kelner, fryzjer</i>)	5,2
polityczka (<i>burmistrz, minister, posłanka</i>)	4,9	inżynier (<i>architekt, inżynier, informatyk</i>)	4,7
asystentka (<i>asystentka prezesa, sekretarka</i>)	4,9	nauczyciel (<i>nauczyciel, lektor</i>)	4,7
dziennikarka	3,7	dziennikarz (<i>dziennikarz, spiker radiowy, publicysta</i>)	4,1
osoba na wysokim stanowisku kierowniczym (<i>menedżer, szef</i>)	2,4	sportowiec (<i>piłkarz, sportowiec, trener, szachista</i>)	2,9
bezrobotna	2,4	pracownik w sektorze ochrony zdrowia (<i>lekarz, dentysta, farmaceuta</i>)	2,9

Kobiety (82 postacie)	%	Mężczyźni (172 postacie)	%
przedsiębiorczyni (<i>biznesmenka/bizneswoman</i>)	1,2	ekonomista (<i>analityk finansowy, ekonomista, makler, teoretyk zarządzania</i>)	2,3
inne (<i>stażystka, socjolog, trenerka jogi, przedstawicielka organizacji, księgowa, pani prokurator, projektantka mody, w biurze turystycznym, w korporacji</i>)	11	kierowca (<i>kierowca, szofer, taksówkarz</i>)	2,3
x	x	duchowny (<i>ksiądz</i>)	2,3
x	x	bezrobotny	1,2
x	x	wykwalifikowany pracownik (<i>mechanik</i>)	0,6
x	x	inne (<i>au pair, filozof, model, pracownik firmy, przewodnik, konduktor, prawnik, policjant, projektant zabawek, rolnik</i>)	7

Źródło: H1, H2, H3.

Z norweskiej serii *God i norsk* wyróżniono 498 postaci. 45% z nich stanowią kobiety, a 42% mężczyźni – proporcja obu płci została zatem zachowana z niewielką przewagą dla żeńskiej. Z uwagi na norweską strategię neutralizacji 13% postaci okazało się pod tym względem niemożliwych do określenia. Identyfikacja połowy z nich była możliwa na podstawie reprezentacji wizualnej, jednak była to grupa tak marginalna, że dane postacie zostały pominięte w dalszej analizie.

Wśród wymienionych osób informację o aktywności zawodowej można było odnaleźć w przypadku 52 kobiet i 67 mężczyzn. Wzięcie pod uwagę także postaci niefikcyjnych w przypadku książek norweskich poskutkowało powstaniem kategorii uwzględniającej członków i członkinie rodziny królewskiej, z oczywistych przyczyn nieobecnej w podręcznikach polskich. Podobnie jak w przypadku polskich licznych filmowców i filmowczyń, po stronie norweskiej mamy do czynienia z dużą liczbą artystów i artystek, w większości także pojawiających się przy okazji przedstawiania sylwetek słynnych postaci.

Kobiety występujące w serii to przede wszystkim artystki, zatrudnione w sektorze ochrony zdrowia, polityczki i sportsmenki. W grupie postaci męskich dominują natomiast artyści, politycy, członkowie rodziny królewskiej i nauczyciele. Należy jednak odnotować, że choć politycy płci męskiej są liczniejsi niż w przypadku grupy żeńskiej, to niewidoczna jest tendencja wskazująca na stereotypowe postrzeganie zawodów wykonywanych przez obie płcie.

Tabela 2. Zawody wykonywane przez postacie w *God i norsk*

Kobiety (52 postacie)	%	Mężczyźni (67 postaci)	%
artystka (<i>forfatter, sanger, skuespiller, lyriker</i>)	17,3	artysta (<i>dikter, forfatter, kunstner</i>)	20,9
pracowniczką w sektorze ochrony zdrowia (<i>fastlege, helsefagarbeider, helsesøster, sykepleier, tannlege, psykolog</i>)	11,5	polityk (<i>FNs generalsekretær, diplomat, kulturminister, helseminister, statsminister, næringsminister, ordfører, president</i>)	16,4
polityczka (<i>kulturminister, statsminister, valgminister</i>)	9,6	członek rodziny królewskiej (<i>kong, kronprins</i>)	13,4
sportsmenka (<i>fjellklatrer, langrennsløper, verdensmester i proffboksing, vinterolympier</i>)	7,7	nauczyciel (<i>kontaktlærer, lærer, miljøveileder, miljøvert</i>)	9
nauczycielka (<i>barnehagelærer, kontaktlærer</i>)	7,7	pracownik sektora usług (<i>butikkmedarbeider, frisør, servitør</i>)	6
członkini rodziny królewskiej (<i>dronning, kronprinsesse, prinsesse</i>)	7,7	wykwalifikowany pracownik (<i>bilmekaniker, snekker, elektriker</i>)	6
pracowniczką organizacji (<i>en som jobber i Røde Kors, en som jobber i NAV</i>)	5,8	dziennikarz (<i>programleder i NRK, redaktør</i>)	4,5
pracowniczką sektora usług (<i>butikkmedarbeider, frisør</i>)	5,8	pracownik w sektorze ochrony zdrowia (<i>lege</i>)	3
osoba na wysokim stanowisku kierowniczym (<i>avdelingsleder, sjef</i>)	3,8	osoba na wysokim stanowisku kierowniczym (<i>leder, sjef</i>)	3
dziennikarka (<i>journalist, programleder i NRK</i>)	3,8	pracownik naukowy (<i>professor</i>)	3
prawniczka (<i>advokat, jurist</i>)	3,8	inżynier (<i>ingeniør</i>)	1,5
pracowniczką naukową (<i>forskningsrådgiver</i>)	1,9	inne (<i>regnskapsfører, privatdetektiv, personlig trener, pilot, praktikant på omsorgssenter, eventyrer, kjendis</i>)	10,4
wykwalifikowana pracowniczką (<i>elektriker</i>)	1,9	x	x
inne (<i>au pair, bussjåfør, kjendis, praktikant på språkpraksis i hotellet, regnskapsfører, personlig trener</i>)	13,5	x	x

Źródło: GIN1, GIN2, GIN3.

4. Przejawy seksizmu

Ostatnim istotnym aspektem badania były występujące w podręcznikach przejawy dyskryminacji płciowej same w sobie, zarówno w warstwie językowej, jak i kulturowej. Jak dowodzi analiza treści, zarówno podręcznikom polskim, jak i norweskim niejednokrotnie nie udaje się uciec od stereotypowego postrzegania ról męskich i kobiecych.

W serii *Hurra!!! Po polsku* szczególnie problematyczne wydają się zainteresowania występujących tam postaci. Mały Sebastian marzy o bracie zamiast siostry, ponieważ chciałby móc nauczyć rodzeństwo gry w piłkę (H2: 62), a starsi mężczyźni wśród swoich pasji niejednokrotnie wymieniają sport (H1: 41) lub w wolnym czasie oglądają mecze w telewizji (H3: 13). W przypadku chęci rozwoju postacie płci męskiej najchętniej wybierają kursy komputerowe, prawa jazdy, grafiki komputerowej czy gotowania, podczas gdy przedstawicielki płci żeńskiej zapisują się na kursy projektowania mody, szycia, jogę czy aerobik (H2: 37). Trudno się jednak dziwić takiemu doborowi zainteresowań, skoro w kreowanej w podręczniku rzeczywistości „strony dla kobiet przedstawiają tylko przepisy kulinarne i najnowsze trendy w modzie” (H2: 159). Dodatkowo, dwóch bohaterów na przestrzeni dwóch różnych części wśród swoich upodobań wymienia piękne kobiety. Jeden z nich, wesoły i towarzyski dyrektor, który „lubi kobiety i szybkie samochody” (H2: 13), prawdopodobnie nie mógłby być postacią silniej osadzoną w stereotypowym postrzeganiu męskości, natomiast ambitnemu Krzysztofowi udaje się nawet urzeczywistnić swoje aspiracje, ponieważ jego dziewczyna okazuje się „piękną blondynką” (H1: 31). Zdobywanie uwagi płci przeciwnej może jednak leżeć także w obrębie zainteresowań kursantów korzystających z podręcznika. W ćwiczeniu komunikacyjnym polegającym na odpowiedzi na pytanie „Co będzie Pan/Pani robić jutro?” zawarte zostały nie tylko popularne czasowniki używane na co dzień, takie jak „sprzątać, odpoczywać, jeść”. Jedną z opcji do wyboru jest również odpowiedź „szukać żony” (H1: 102). Trudno orzec, co w tej sytuacji jest bardziej zaskakujące – brak komplementarnej opcji „szukać męża” czy też podsuwanie obcokrajowcom danej frazy jako jednej z tych, które warto przyswoić na samym początku nauki na poziomie A1.

Wygląd zewnętrzny kobiet jawi się jako bardzo ważna kwestia nie tylko dla podręcznikowych bohaterów żyjących w polskiej rzeczywistości, ale także dla potencjalnych przyjezdnych. Wśród powodów, dla których warto żyć w Polsce, autorki zdecydowały się umieścić zarówno miasto w Sopocie, gościnność czy Mazury, jak i piękne dziewczyny (H1: 171). Kwestia urody zdaje się być ważniejsza w odniesieniu do płci żeńskiej – w zdaniu „Marek ma brata Jacka i ładną siostrę” uznano, że to właśnie wygląd zewnętrzny jest nadrzędny względem posiadania imienia własnego (H1: 41). Na łamach podręcznika dowiadujemy się także, że kobiety ważą 50 kg (H3: 36). Kobietom wykraczającym poza przyjęte przez autorki podręcznika normy z pomocą może przyjść tekst o fitnessowej modzie (H3: 32) czy porady od

redakcji czasopisma udzielone na prośbę Gabrieli, która chciałaby schudnąć, aby być szczupłą i zdrową dla swojego małego synka (H1: 140). Dość rażący w kontekście zaburzeń odżywiania jest również dialog pomiędzy dwiema kobietami, z których jedna rozważa przejście na wegetarianizm, ponieważ „jest za gruba”, a druga temu oponuje w obawie, że może to doprowadzić jej rozmówczynię do anoreksji. Dialog jest skonstruowany w sposób tak karykaturalny, że trudno jest oprzeć się wrażeniu, że wymiana zdań występuje na łamach książki w ramach żartu. Wydaje się jednak, że podręczniki stanowiące materiał dydaktyczny powinny wykazywać nieco większą wrażliwość w stosunku do zaburzeń psychicznych, czy też nie powinny przyczyniać się do powielania szkodliwych stereotypów na temat wybieranej przez część społeczeństwa diety roślinnej. W odniesieniu do stereotypizacji na uwagę zasługuje także decyzja auterek o zamieszczeniu fragmentu wywiadu z kobietą uhonorowaną nagrodą „Dziennikarz Roku 2003”. Mimo że wybrany wycinek nie jest długi, mamy szansę się z niego dowiedzieć, że zaintrygowany rozmówca za stosowne uznał zadanie następującego pytania: „Nie jest Pani kociakiem, długonogą blondynką, która zaczaruje rozmówcę wielkimi oczami, ani facetem komandosem, który wzbudza strach i respekt. To przeszkadza?” (H3: 127). Chociaż to nie same autorki stoją za skonstruowaniem danego stwierdzenia, nieco dziwić może, że w procesie selekcji materiałów, które powinny znaleźć się w podręczniku, właśnie ten dialog uznają za wart przedrukowania.

Innym ważnym zagadnieniem noszącym znamiona seksizmu jest aktywność zawodowa obu płci. Dyskryminacja nie ogranicza się wyłącznie do rezultatów analizy ilościowej. Mężczyźni będący dyrektorami, menedżerami i szefami są nie tylko znacznie bardziej liczni od kobiet, ale stali się także bohaterami oddzielnych, dłuższych tekstów na ten temat. Czytanka zamieszczona w pierwszej części podręcznika stara się przedstawić czytelnikowi, jak należy się zachować podczas spotkania z partnerem biznesowym. Dowiadujemy się z niej m.in., że według obowiązującej reguły „prezes wita prezesa, handlowiec – handlowca” (H1: 177), a cały instruktaż jest okraszony wyłącznie formami męskimi. Wątpliwość, że być może chodziło o odniesienie do obu płci, rozwiać mogą towarzyszące tekstowi fotografie, przedstawiające trzech mężczyzn w eleganckich garniturach. W podobny sposób skonstruowany jest plan dnia innego ważnego biznesmena, pana Grubera, który podczas wizyty w Polsce znajduje czas na spotkanie z panem Wójcikiem, „dyrektorem firmy ABC” oraz na dyskusję „z dyrektorem finansowym koncernu XYZ” (H1: 72). Wrażenie, że w rzeczywistości kreowanej w podręczniku jedynie mężczyźni sprawują ważne funkcje kierownicze, znajduje swoje potwierdzenie w jednym z zadań, w którym uczący się mają przyporządkować wymieszane słowa do różnych kategorii. W grupie „pracownicy” znajdują się odpowiednio: „dyrektor, wicedyrektor, menedżer, robotnik, asystentka, sekretarka” (H1: 174). Okazuje się więc, że w polskiej rzeczywistości prezentowanej obcokrajowcom kobiety pełnią przede wszystkim – jeśli nie jedynie – funkcje asystenckie, podporządkowane zarządzającym mężczyznom. Zawód wykonywany przez kobiety staje się także

przedmiotem dialogu międzypokoleniowego. W jednym z zadań komunikacyjnych kursanci mogą wcielić się w rolę córki, matki bądź babci. Córka najwyraźniej próbuje wyłamać się stereotypowemu postrzeganiu ról płciowych i jej celem jest zostanie informatykiem, choć użyta nazwa zawodu wskazuje na płęć męską. Matce marzy się, aby jej dziecko realizowało się w karierze modelki lub projektantki mody, które tym razem występują już w formie żeńskiej, natomiast babcia jest zdania, że wnuczka „może zostać lekarzem pediatrą, bo to dobry zawód dla kobiety” (H2: 29). Podobnie jak w przypadku dialogu odnoszącego się do zaburzeń odżywiania, przytoczone stwierdzenia mogą stać się przedmiotem dyskusji – na ile autorzy i autorki materiałów dydaktycznych mogą się niejako bawić stereotypem, zdając się na kompetencje nauczających lektorki lub lektora, a na ile treści prezentowane w podręcznikach powinny być możliwie neutralne i niepozostawiające pola do niedopowiedzeń? Być może w przypadku nauczania przez osobę zwracającą uwagę na ukryte treści kulturowe tego typu wymiana opinii będzie stanowiła punkt wyjścia do dyskusji. Istnieje jednak również niebezpieczeństwo, że w przypadku chociażby samodzielnej nauki tworzy się możliwość samodzielnej interpretacji tego, jak wygląda polskie społeczeństwo.

Dyskryminacja płciowa staje się widoczna także w odniesieniu do opisywanej dynamiki życia rodzinnego. W kontrze do przytoczonego już przykładu, w którym to mężczyzna jest odpowiedzialny za obowiązki domowe, pojawiają się dwa obrazujące sytuację odmienną. Wśród tradycji świątecznych odnajdujemy wspomnienie, w którym to mama z babcią przygotowały pyszne jedzenie na Wigilię (H2: 146), natomiast w życiu codziennym zapoznajemy się z przykładem żonatego Artura, który po niedzielnym obiedzie „siedzi przed szklanym ekranem” (H3: 132). Temat samego zamążpójścia również jest przedmiotem dyskusji. Być może wciąż w próbie przedstawienia dialogu międzypokoleniowego poznajemy opinię ciotki Ewy na temat statusu cywilnego jej siostrzenicy. Zdaje się ona wierzyć, że zawarcie związku małżeńskiego stanowi remedium na bliżej nieokreślone problemy, z którymi zmagają się niezamężne kobiety: „Nie wiem, dlaczego jeszcze nie wyszła za mąż. Może miałyby wtedy mniej problemów” (H2: 78). Okazuje się jednak, że same zaślubiny nie wystarczą, aby uniknąć osądów, ponieważ przyszły partner musi w świecie kreowanym przez autorki podręcznika spełniać określone kryteria. Kontrowersyjna dla tego obrazu jest np. sytuacja, w której „koleżanka wychodzi za mąż za dużo starszego mężczyznę”, w obliczu której kursant proszony jest o stosowną reakcję: „Mówisz: a) Tak mi przykro! b) Gratulacje! c) To śmieszne!” (H2: 145). O ile na podstawie przyjętych norm społecznych można łatwo stwierdzić, że najprawdopodobniej prawidłową odpowiedzią jest druga opcja, zastanawiające jest, dlaczego kryterium istotnym i być może podważającym wybór tej opcji miałby być wiek partnera. O ile podmiotowość kobiety jako jednostki dokonującej własnych wyborów jest w tym miejscu jedynie podważona, co najmniej niepokojąca jest inna sytuacja, w której kobieta tej decyzyjności nie posiada wcale. W tej samej części serii kursanci ponownie są proszeni o wcielenie się w rolę, tym razem żony i męża, a myślą przewodnią

dialogu okazuje się być zakaz: „Urodziłaś właśnie dziecko. Chcesz wrócić do pracy, ale twój mąż się nie zgadza” (H2: 69). Na szczęście, w przypadku gdy podręcznikowy mąż nie chciałby jednak iść na ustępstwa w kwestii aktywności zawodowej swojej żony, kobiety okazują się łatwe do przejednania i ugodowe, przynajmniej z perspektywy ich dzieci. Mała Julia zauważa, że „Mój tata chce, żeby mama była szczęśliwa i dlatego często kupuje jej kwiaty i pierścionki” (H2: 62). Podobnie Jaś, którego tata jest biznesmenem i dyrektorem, a mama pracuje w domu, zdaje się znać receptę na szczęśliwy związek. Tak jak w przypadku Julii, problemy rozwiązują dobra materialne: „Kiedy rodzice się kłócą, to mama płacze, a tata śpi w salonie na kanapie, a potem tata przynosi mamie kwiaty i się całują” (H2: 62).

Choć norweskie podręczniki podejmują więcej prób przedstawienia egalitarnego porządku społeczeństwa, nie udaje im się zupełnie odzégnać od seksizmu. Objawia się on przede wszystkim w zainteresowaniach i pasjach obu płci. Podczas gdy mężczyźni niejednokrotnie albo grają w piłkę nożną z przyjaciółmi, albo oglądają ją w telewizji, kobiety chodzą na dyskoteki lub udają się na zakupy (GIN1: 84). Stereotypowe postrzeganie świata przenosi się także na dzieci – w wolnym czasie mały Eivind przede wszystkim gra w piłkę nożną z kolegą Ismailem, a w przyszłości marzy o staniu się piłkarzem, podczas gdy ośmioletnia Sofie kocha kolor różowy, cieszy się ze sprezentowanego różowego swetra i bardzo chciałaby dostać własnego konia (GIN1: 139). Zainteresowanie piłką nożną wśród młodzieży nie umyka uwadze starszego Arne, który stwierdza, że „chłopcy lubią przecież wygrywać mecze i to właśnie ich motywuje” (GIN3: 20). Nie dowiadujemy się jednak, dlaczego podobnej motywacji nie posiadają małe dziewczynki.

Seksizm objawia się także w warstwie językowej. Na przestrzeni trzech części serii w odniesieniu do kobiet dwukrotnie użyty jest czasownik *å skravle*, czyli „paplać”, „gadać”. Jedna z rozmówczyń opowiada, że jeszcze przed przyjazdem do Norwegii miała w zwyczaju „paplać i śpiewać z przyjaciółkami” (GIN1: 84). Druga definiuje swój idealny wieczór jako „babski wieczór z białym winem i gadaniem do późnych godzin nocnych” (GIN3: 11). Warto zauważyć, że dany czasownik nigdy nie występuje w odniesieniu do płci męskiej.

Pozostałe przykłady dyskryminacji są jednostkowe i tym samym trudno jest je przypisać do nadrzędnych kategorii. Jedna z sytuacji odnosi się do wyglądu zewnętrznego mężczyzny, który swoje regularne ćwiczenia na siłowni argumentuje tym, że „wszystkie kobiety lubią przecież wysportowane ciało” (GIN2: 118). W innej w stereotypowe postrzeganie płci wpisuje się Marit, która wybiera się w pięciodniowe odwiedziny do przyjaciółki. Zanim jednak udaje jej się wsiąść do autobusu, musi odbyć dyskusję z drwiącym z niej kierowcą, który nie rozumie, dlaczego dziewczyna zabiera tak wiele bagażu (GIN1: 98).

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza pozwala wysnuć wnioski, że nieco odmienna wrażliwość na kwestie dotyczące dyskryminacji płciowej znajduje swoje odzwierciedlenie także w materiałach dydaktycznych prezentowanych obcokrajowcom. Tendencja ta jest widoczna w przypadku obu języków. W publikacji poświęconej feministycznej analizie podręczników Chomczyńska-Rubacha (2011: 37 i nn.) stwierdza, że w odniesieniu do dyskryminacji możemy wyróżnić trzy różne strategie kształcenia. Edukacja ślepa na rodzaj stanowi swoisty nośnik stereotypów płciowych, tym samym przyczyniając się do ich utrwalania. Edukacja neutralna rodzajowo jest świadoma ich istnienia i skupiona na ich niepowielaniu, jednak nie dąży do wprowadzenia zmian w opisywanej rzeczywistości. Edukacja wrażliwa na rodzaj jest natomiast wyczulona na kwestie dyskryminacji płciowej i ma na celu ją zwalczać poprzez promowanie kwestii równouprawnienia. Choć klasyfikacja została zarysowana głównie w odniesieniu do materiałów dydaktycznych używanych w szkołach, zdaje się mieć ona zastosowanie także w kontekście podręczników do języków obcych, przeznaczonych dla osób dorosłych. Mając na uwadze te różne cele edukacyjne, należy stwierdzić, że seria *Hurra!!! Po polsku* stanowi przykład materiałów, które są ślepe na rodzaj. Przytoczone powyżej przykłady pozwalają stwierdzić, że cykl przyczynia się do powielania i utrwalania treści stereotypowych dla obu płci, tym samym tworząc nieaktualny i krzywdzący obraz Polaka i Polki. W tym zestawieniu norweskie *God i norsk* należy natomiast do materiałów, które pozostają wrażliwe na rodzaj. Chociaż autorkom nie udaje się wymknąć stereotypowemu postrzeganiu płci w pełni, na kartach norweskich podręczników widoczna jest świadoma próba promocji równouprawnienia i inkorporowania feministycznych treści.

Bibliografia

- Berg, L., Hofset, J. (2017). *God i norsk 1: tekstbok A1/A2*. Oslo: Aschehoug.
- Berg, L., Hofset, J., Klippen, H. (2018). *God i norsk 2: tekstbok B1*. Oslo: Aschehoug.
- Berg, L., Hofset, J., Klippen, H. (2020). *God i norsk 3: tekstbok B2*. Oslo: Aschehoug.
- Brzewowska, M. (2014). Autostereotyp Polaków w wybranych podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców. *Postscriptum Polonistyczne* 1(13): 47–62.
- Burkat, A., Jasińska, A., Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. (2010). *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*. Kraków: Wydawnictwo Prolog.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). Podręczniki jako przedmiot badań genderowych (feministycznych). W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.). *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*. Kraków: Impuls, s. 31–48.
- Dąbrowska, A. (1998). Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaka? (Próba znalezienia stereotypów). W: J. Anusiewicz i J. Bartmiński (red.). *Język a kultura. Tom 12. Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, s. 278–295.

- Dixon, A., Jasińska, A. (2020). *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*. Kraków: Wydawnictwo Prolog.
- Karwatowska, M., Szpyra-Kozłowska, J. (2005). *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kola, A.M. (2013). Płeć w nauczaniu języka polskiego jako obcego. W: A. Rabczuk (red.). *Edukacja międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne: materiały z konferencji naukowej*. Warszawa: Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego, s. 412–425.
- Kwiatkowska, A. (2014). Seksizm. W: M. Rudaś-Grodzka (red.). *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Warszawa: Czarna Owca, s. 501–503.
- Małolepsza, M., Szymkiewicz, A. (2020). *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*. Kraków: Wydawnictwo Prolog.
- Nordby, L. (2018). *Lærebøkenes bidrag i arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere*. Praca magisterska. Oslo: OsloMet – storbyuniversitet.
- Norsk Språkråd (1997). *Kjønn, språk, likestilling*. Oslo: Norsk Språkråd og Kompetansesenter for likestilling.
- Pauwels, A. (1998). *Women changing language*. London & New York: Longman.
- Paździo, J. (2012). Czy podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego mają marginesy? *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura* 4: 158–170.
- Piekot, T., Żurek, A. (2008). Ideologie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. W: I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa (red.). *Ideologie w słowach i obrazach*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 206–219.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2010). Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 17: 495–505.
- Uri, H. (2018). *Hvem sa hva? Kvinner, menn og språk*. Oslo: Gyldendal.