Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Nauk Społecznych

Milena Kaczmarczyk

Mężczyzna jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej

Praca doktorska
przygotowana pod kierunkiem
dr hab. Joanny Ostrouch-Kamińskiej, prof. UWM

Olsztyn 2023

University of Warmia and Mazury in Olsztyn
Faculty of Social Sciences

Milena Kaczmarczyk

A man as a teacher of early childhood education

Doctoral dissertation
was written under the supervision of
dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska, prof. UWM

Olsztyn 2023

Spis treści

Wstęp 6

Rozdział I. Konstruowanie wiedzy o męskości(ach) 11

1.1. Męskość i kobiecość jako kategorie społeczno-kulturowe 11

1.2. Rozwój studiów nad mężczyznami (*men's studies*) 15

1.3. Koncepcja męskości według Raewyn Connell 20

1.4. Socjalizacja do męskości 24

1.4.1. Kształtowanie się rodzaju – ujęcie teoretyczne 25

1.4.2. Wybrane agendy socjalizacyjne przestrzenią transmisji (stereotypów) rodzaju 32

1.5. Płeć (na) rynku pracy 38

Rozdział II. Mężczyźni w zawodzie nauczycielskim 45

2.1. Mężczyzna-nauczyciel i/a kobieta-nauczyciel – ujęcie ewolucyjne 45

2.1.1. Płeć nauczycieli w starożytności i średniowieczu 45

2.1.2. Nowożytne zmiany zatrudnienia kobiet i mężczyzn w szkolnictwie 50

2.2. Historyczne źródła demaskulinizacji zawodu nauczyciela 57

2.3. Współczesne przyczyny utrzymującej się feminizacji kadr oświatowych 62

2.4. Nauczyciele (mężczyźni) edukacji wczesnoszkolnej jako grupa zawodowa 68

2.5. Skutki feminizacji zawodu nauczycielskiego 75

Rozdział III. Założenia metodologiczne projektu badawczego 81

3.1. Uzasadnienie wyboru jakościowej strategii badawczej 81

3.2. Interpretatywizm jako perspektywa paradygmatyczna 84

3.3. Cele i problematyka badań 87

3.4. Badania biograficzne jako sposób poznawania świata społecznego 89

3.5. Wywiad narracyjny jako sposób pozyskiwania materiału badawczego 92

3.6. Metody i kryteria doboru osób badanych 95

3.7. Ogólna charakterystyka rozmówców 97
3.8. Przebieg wywiadu narracyjnego 99
3.9. Zastosowane strategie analityczne 101
Rozdział IV. Dlaczego edukacja wczesnoszkolna? – motywy wyboru drogi zawodowej przez badanych mężczyzn-nauczycieli 105
4.1. Aplikowanie na studia 105
4.2. Zawód nauczyciela jako wzorzec instytucjonalny domu rodzinnego 110
4.3. Praca z dziećmi jako biograficzny schemat działania 115
4.4. Wsparcie otoczenia a proces wyboru zawodu 118
4.5. Wzorzec poszukiwania zatrudnienia 121
4.6. Podsumowanie 124
Rozdział V. Którą drogą podążać? – przebieg kariery zawodowej rozmówców ... 130
5.1. Konteksty rozwoju kariery 130
5.2. Procesualne modele biografii zawodowych badanych mężczyzn-nauczycieli wczesnej edukacji 132
5.2.1. Model I: *Pozostać w schronisku* 132
5.2.2. Model II: *Odnaleźć szlak* 135
5.2.3. Model III: *Zdobyć szczyt* 138
5.2.4. Model IV: *Wisieć nad przepaścią* 140
5.3. Efekt „szklanej windy" a doświadczenia rozmówców 144
5.4. Podsumowanie 149
Rozdział VI. Jaki obraz męskości? – praca w zawodzie sfeminizowanym a konstruowanie męskości przez badanych nauczycieli 154
6.1. Mężczyźni-nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w relacjach zawodowych 154
6.1.1. Nauczyciel klas I-III w sfeminizowanym środowisku pracowniczym . 154
6.1.2. Rodzice uczniów – między obawą a akceptacją 158

6.1.3. Mężczyzna-nauczyciel w relacjach z wychowankami 163
6.2. Męski „zły dotyk”? 166
6.3. Mężczyźni-nauczyciele w walce ze stereotypami (zawodu) 173
6.3.1. Męskość jako zasobność finansowa 173
6.3.2. Praca z dziećmi a (nie)męskość 178
6.3.3. Mężczyzna w roli strażnika dyscypliny 182
6.4. Typy obrazów męskości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej 185
6.4.1. Mężczyzna-nauczyciel jako „dewiant” 186
6.4.2. Mężczyzna-nauczyciel jako „ciekawostka” 191
6.4.3. Mężczyzna-nauczyciel jako profesjonalista 193
6.4.4. Mężczyzna-nauczyciel jako wzorzec męskiej roli społecznej 195
6.5. Mężczyźni-nauczyciele we wczesnej edukacji – interpretacyjny filtr teorii Raewyn Connell 198
6.6. Podsumowanie 202
Zakończenie 205
Bibliografia 211
Summary 237
Spis tabel i schematów 239
Aneks 240

Wstęp

Codzienne doświadczanie świata społecznego przez człowieka stwarza niezliczoną liczbę okazji do stawiania pytań, z których znaczna część nadaje się do przeniesienia na grunt badawczy. Z drugiej strony, tylko nieliczne zagadnienia przeradzają się w coś, co określić można mianem naukowej fascynacji. Tak było w przypadku niniejszego projektu. Zainteresowanie zjawiskiem feminizacji zawodu nauczycielskiego związane było nie tylko z tym, iż ma ono zasięg globalny[1], ale także z fenomenem jego historycznej przemiany – przejściem od profesji całkowicie zmaskulinizowanej do sfeminizowanej. Dominację kobiet wśród pracowników oświaty dostrzec można praktycznie na wszystkich poziomach edukacyjnych, jednak niewiele jest przykładów – na rynku zawodowym w ogóle – specjalizacji tak nadreprezentowanych przez przedstawicielki płci żeńskiej jak nauczanie początkowe.

Z danych udostępnionych przez Ministerstwo Cyfryzacji Rzeczpospolitej Polskiej (stan na 13 lutego 2023 roku) wynika, iż w szkołach podstawowych w Polsce udział kobiet i mężczyzn pracujących na stanowisku nauczyciela wynosi odpowiednio 85,3% oraz 14,7%[2]. Wśród wychowawców[3] klas I-III płeć męską reprezentuje mniej niż 1% ogółu zatrudnionych[4]. Odwołując się do akademickiej praktyki stwierdzić można natomiast, iż w gronie młodych osób rozpoczynających kształcenie na kierunkach pedagogicznych w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej odsetek studentów płci męskiej jest nieco wyższy. Nie daje to jednak większych nadziei na zmniejszenie wspomnianych dysproporcji wśród pracowników szkół. Gros spośród mężczyzn podejmujących studia na specjalnościach typu wczesna edukacja (bądź analogicznych)

[1] OECD, *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2022, s. 153.
[2] Na 395,8 tys. nauczycieli szkół podstawowych 337,7 tys. stanowią kobiety; na podstawie wykazu „Liczba nauczycieli w osobach według grup wiekowych, płci, miejsca pełnienia obowiązków i województw w roku szkolnym 2022/2023", dostęp online:
https://dane.gov.pl/pl/dataset/811/resource/45760/table?page=1&per_page=20&q=&sort=
[3] W niniejszym projekcie zwrot „wychowawca na poziomie edukacji wczesnoszkolnej" oraz „nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej" traktuję synonimicznie; obydwa terminy odnoszą się bowiem do tej samej osoby, czyli realizującej zajęcia na poziomie klas I-III z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz odbierającej dodatek za pełnienie funkcji wychowawcy.
[4] W świetle danych statystycznych dotyczących proporcji płci nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej gromadzonych w Systemie Informacji Oświatowej wskaźniki te są nieco wyższe, co przyczynia się w pewnym stopniu do kamuflowania faktycznego stanu feminizacji w gronie wychowawców klas I-III. Przyczyną zaistniałego stanu rzeczy jest to, iż w zestawieniach uwzględnia się wszystkie etaty nauczycielskie, a zatem księża czy katecheci realizujący zajęcia religii są liczeni jako nauczyciele (w) edukacji wczesnoszkolnej; podobnie nauczyciele języka obcego oraz etyki (a niekiedy także muzyki, edukacji informatycznej bądź wychowania fizycznego, jeśli przedmiotów tych nie prowadzi wychowawca klasy).

rezygnuje z kształcenia jeszcze w jego trakcie, inni po uzyskaniu dyplomu podejmują pracę w sektorze niezwiązanym z oświatą, nieliczni natomiast trafiają do szkół jako wychowawcy uczniów na poziomie klas początkowych. Namysł nad tym, co powoduje, że wśród tej ostatniej grupy są tacy, którzy trwale pozostają w zawodzie oraz jakie są ich doświadczenia związane z pracą w profesji skrajnie zdominowanej przez kobiety, wydał się autorce niniejszej rozprawy inspirującym kierunkiem działań badawczych.

Przekonanie o zasadności analizy problematyki wykonywania przez mężczyzn zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej umacniał ponadto fakt nikłego rozpoznania tej kwestii na rodzimym gruncie badawczym. Spośród zrealizowanych dotychczas dociekań empirycznych żadne nie obejmowało bowiem stricte mężczyzn-wychowawców klas I-III szkoły podstawowej, zaś jedyny projekt naukowy, w którego próbie badawczej znaleźli się przedstawiciele płci męskiej pracujący jako „nauczyciele nauczania początkowego”[5] zrealizowała Małgorzata Fuszara[6] (wśród jej badanych byli jednak również reprezentanci innych zawodów sfeminizowanych: pielęgniarze, pracownicy socjalni oraz pracownicy administracji). Podjęte w niniejszym opracowaniu refleksje miały z jednej strony wypełnić lukę dostrzegalną w obszarze badań pedeutologicznych, a z drugiej, osadzenie ich w przestrzeni (krytycznych) studiów nad mężczyznami i męskościami było swoistym odwołaniem do nurtu badawczego, który z powodu burzliwej przeszłości historycznej naszego kraju zaczął rozwijać się dopiero od lat 90., a więc nadal wymaga regularnych i pogłębionych analiz[7].

Celem prezentowanego projektu badawczego było ukazanie doświadczeń biograficznych związanych z realizacją drogi zawodowej przez mężczyzn pracujących jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Podkreślić przy tym należy, iż celowo wykluczono z próby osoby, które nie wykonują obowiązków wychowawcy klasy, chociaż zajęcia z dziećmi na wskazanym poziomie edukacyjnym również prowadzą (np. z języka angielskiego, religii, czy muzyki). Założenie takie wynikało z faktu, iż wybierając nauczanie początkowe mężczyźni mieli świadomość, do jakiego typu pracy są przygotowywani i zapewne byli zorientowani (choćby pobieżnie) w skali feminizacji

[5] Autorka nie charakteryzuje grupy nauczycieli w kontekście miejsca zatrudnienia, jednak z treści wywiadów wynika, iż byli to zarówno wychowawcy w oddziałach przedszkolnych, jak i klasach I-III szkoły podstawowej.

[6] M. Fuszara, *Dobrze jest być rodzynkiem, czyli mężczyźni w zawodach sfeminizowanych*, [w:] M. Fuszara (red.) *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wyd. Trio, Warszawa 2008.

[7] U. Kluczyńska, *Socjologiczne studia nad mężczyznami i męskościami w Polsce. Obszary, perspektywy, teorie*, „Wielogłos” 2018, 3(37), s. 7.

przyszłego zawodu. W tym drugim przypadku natomiast, studia kierunkowe nie wskazywały na wykonywanie obowiązków na poziomie wczesnoszkolnym i chociaż równocześnie ich nie wykluczały, to jednak można założyć, iż niewiele osób zdecydowało się na kształcenie przedmiotowe z myślą o pracy we wczesnej edukacji.

Rozprawa przygotowana została zgodzie z logiką prezentowania materiału badawczego, a więc składa się kolejno z części teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej, które zaprezentowano łącznie w sześciu rozdziałach. W rozdziale pierwszym ukazano teoretyczne rozważania dotyczące męskości, w tym krótki opis rozwoju studiów nad mężczyznami i męskościami. Oprócz konceptualizacji kluczowego pojęcia, w tej części przedstawiona została także teoria męskości hegemonicznej Raewyn Connell, która posłużyła za interpretacyjny filtr przy analizie wysłuchanych męskich narracji. Koncepcja ta opiera się na założeniu, iż istnieje wiele różnych form męskości funkcjonujących w relacjach władzy i podporządkowania, zaś na szczycie takiego hierarchicznego układu ulokowana jest męskość hegemoniczna (wzorzec, którego realizacji – lub chociaż dążeniu do niej – sprzyja presja kulturowa)[8]. Ponieważ zaprezentowana perspektywa teoretyczna ściśle wiąże się z problematyką socjalizacji rodzajowej, to dodatkowo omówiony został wątek kształtowania się rodzaju oraz przestrzenie (agendy) mające szczególny wpływ na przebieg tego procesu. Zwieńczenie tej części rozprawy stanowi analiza kwestii upłciawiania (na) rynku pracy.

Drugi rozdział – także o charakterze teoretycznym – opracowany został w celu przybliżenia zjawiska feminizacji zawodu nauczycielskiego oraz stanu wiedzy na temat mężczyzn zatrudnionych jako nauczyciele-wychowawcy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Scharakteryzowano w nim historyczny proces przejścia profesji nauczycielskiej od zmaskulinizowania do sfeminizowania, uwzględniając przyczyny oraz skutki tego fenomenu. W rozdziale tym dokonano również przeglądu dotychczasowych badań odnoszących się do problematyki zatrudniania mężczyzn w charakterze wychowawców na poziomie nauczania początkowego.

Opis zastosowanej procedury metodologicznej zawarty został w rozdziale trzecim. Przedstawiono w nim przyjęte w pracy jakościowe podejście badawcze, a także interpretatywny paradygmat, w który je wpisano. Następnie określone zostały cele oraz problemy badawcze; uzasadniono osadzenie projektu w obszarze badań biograficznych oraz uargumentowano zasadność zastosowania autobiograficznego wywiadu

[8] R.W. Connell, *Masculinities*, Polity Press, Cambridge 2005, passim.

narracyjnego według koncepcji Fritza Schützego w celu osiągnięcia przyjętych zamierzeń badawczych. Ponadto opisano także wykorzystaną strategię dotarcia do rozmówców, pokrótce scharakteryzowano wyłonioną próbę badawczą, przedstawiono zastosowane kryteria przebiegu wywiadów oraz uszczegółowiono procedurę analityczną zgromadzonego materiału empirycznego.

Analizę przeprowadzonych badań zaprezentowano w rozdziale czwartym, piątym oraz szóstym. Zostały one stworzone w odniesieniu do trzech wyróżnionych obszarów badawczych związanych z (1) wyborem profesji nauczycielskiej, (2) przebiegiem kariery rozmówców oraz (3) realizacją różnych typów męskości w toku pracy w zawodzie silnie sfeminizowanym.

Odpowiedź na pytanie o przyczyny podjęcia przez narratorów kształcenia pedagogicznego, a następnie zatrudnienia na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej zawarta została w rozdziale czwartym. W tej części przedstawiono ponadto znaczenie członków najbliższej rodziny w procesie wyboru zawodu oraz ich reakcje, gdy dowiedzieli się, iż podjęta przez badanych decyzja nie należy do typowych, kojarzonych z tradycyjnym, męskim kierunkiem rozwoju zawodowego.

Rozdział piąty poświęcony został przede wszystkim prezentacji procesualnych modeli biografii zawodowych mężczyzn-nauczycieli, które zostały wyłonione podczas analizy pozyskanych danych empirycznych. Wyróżnienie w materiale sekwencji struktur procesowych pozwoliło na stworzenie profili biograficznych badanych, natomiast w procesie ich porównania wyodrębniono cztery modele odnoszące się do typów przebiegu kariery zawodowej: *Pozostać w schronisku*, *Odnaleźć szlak*, *Zdobyć szczyt*, *Wisieć nad przepaścią*. Dodatkowo dokonano analizy kwestii uprzywilejowania mężczyzn pracujących w profesji skrajnie sfeminizowanej w zakresie awansu pionowego (punktem wyjścia tychże dociekań było odniesienie do istnienia mechanizmu „szklanej windy" opisanego przez Christine L. Williams[9]).

W rozdziale szóstym przedstawiona została problematyka realizowania różnych typów męskości w toku pracy w zawodzie skrajnie zdominowanym przez kobiety. Ukazano doświadczenia mężczyzn w odniesieniu do budowania relacji w sfeminizowanym środowisku współpracowniczym, tworzenia płaszczyzny wzajemnego zaufania z rodzicami uczniów, a także strategie budowania więzi z wychowankami. Z uwagi na kulturowe kontrowersje dotyczące postrzegania męskiego

[9] Ch. L. Williams, *The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the ‚Female' Professions,* „Social Problems" 1992, 39(3), s. 253-267.

dotyku w relacjach z dziećmi jako potencjalnie niebezpiecznego, wątek ten został zaprezentowany w osobnym podrozdziale. Ponadto, w tej części pracy przedstawiono stosunek rozmówców wobec wybranych stereotypów męskości – wypełniania roli „żywiciela rodziny", cedowania obowiązku opieki nad dziećmi na kobiety oraz czuwania nad przestrzeganiem dyscypliny (poprzez budzenie postrachu), a także scharakteryzowano cztery typy (obrazów) męskości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wyłonione w trakcie analizy. Całość zaprezentowanego materiału odczytano następnie ponownie z wykorzystaniem interpretacyjnego filtra koncepcji męskości Raewyn Connell.

Praca opatrzona została wstępem oraz zakończeniem, w którym zamieszczono refleksje końcowe autorki, w tym rekomendacje dla praktyki, streszczeniem w języku angielskim, bibliografią, spisem tabel i schematów oraz aneksem zawierającym informację o zastosowanych znakach transkrypcyjnych.

Rozdział I. Konstruowanie wiedzy o męskości(ach)

1.1. Męskość i kobiecość jako kategorie społeczno-kulturowe

Sposoby definiowania męskości i kobiecości zależą w dużej mierze od kultury oraz czasu historycznego. Na wzory zachowań podejmowanych przez jednostki w ramach realizowania społecznych oczekiwań względem płci wpływ mają również m.in. klasa, rasa, wiek, pochodzenie etniczne oraz region[10]. Jednym z pierwszych źródeł akcentujących znaczenie kultury dla sposobu realizacji ról płciowych były badania Margaret Mead, które dostarczyły dowodów na to, iż wyraźny podział na to co męskie oraz kobiece w danej społeczności nie jest wynikiem naturalnych predyspozycji, a odmiennej socjalizacji dziewcząt i chłopców[11].

W toku rozwijających się od lat 30. XX wieku analiz naukowych[12] na grunt terminologiczny stopniowo zaczęło wkraczać rozróżnienie płci biologicznej (sex) oraz społeczno-kulturowej (gender). Trudno jednoznacznie określić, kto jako pierwszy użył terminu *gender* badając relacje pomiędzy płciami, jednak przywołuje się w tym kontekście m.in. prace Roberta Stollera[13], Johna Moneya i Anke Erhardt[14] oraz Ann Oakley[15]. Mimo tego, iż publikacje wymienionych autorów ukazały się w zbliżonym czasie nakładem wydawniczym, to dostrzegalne były rozbieżności definicyjne w odniesieniu do pojęcia *gender* – sposób rozumienia tego terminu zależał w głównej mierze od celu badań, a także od dziedziny w obrębie której prowadzone były analizy[16]. Dla feminizmu eksploracje w obszarze psychiatrii i seksuologii nie miały tak dużego znaczenia jak socjologiczne dociekania Ann Oakley i to właśnie jej dzieło – *Sex, Gender & Society* – uznawane jest za kluczowe, bowiem powiązana w nim została kategoria płci z teorią nierówności kobiet. Rozważając zróżnicowanie męskich i żeńskich ról społecznych Oakley wykorzystała ponadto termin socjalizacja odnosząc ją do

[10] M. Kimmel, *Społeczeństwo genderowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 29.
[11] M. Mead, *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
[12] Pierwsze przypadki użycia terminu *gender* odnotowano w piśmiennictwie psychologicznym: A. Derra, *Meandry biologii płci. Badania feministyczne poza podziałem na sex i gender*, „Teksty Drugie" 2017, 4, s. 13.
[13] R. J. Stoller, *Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity*, H. Karnac Books, London 1968.
[14] J. Money, A.A. Erhardt, *Man and Woman, Boy and Girl: The Differentiation and Dimorphism of Gender Identity from Conception to Maturity*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1972.
[15] A. Oakley, *Sex, Gender & Society*, Harper and Row, San Francisco, 1972.
[16] A. Derra, *Meandry biologii płci*…, dz. cyt., s. 16.

analizowania kwestii płci i ukazała, w jaki sposób w przestrzeni rodziny, szkoły, miejsca pracy, czy mass-mediów uczy się dzieci zachowań właściwych dla dziewcząt oraz chłopców[17].

Ogólnie, płeć biologiczna to anatomiczne i fizjologiczne różnice pomiędzy ciałami kobiet i mężczyzn, zaś płeć społeczno-kulturowa (inaczej „rodzaj") odnosi się do tego, jak społeczeństwo określa normy kobiecości i męskości. Według Anny Titkow, płeć kulturową należy rozumieć jako „artykulację funkcjonujących zasad ustalających znaczenie i zakres różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami, a tym samym stanowiących reguły określające relacje oraz status kobiet i mężczyzn w danej kulturze[18]. Kulturowy konstrukt płci bazuje zatem na powszechnych w danej społeczności przekonaniach dotyczących tego, jacy są mężczyźni/jakie są kobiety, jak się zachowują, myślą, reagują w określonych sytuacjach, jak wyglądają, jakie mają zdolności, ograniczenia, aspiracje, jakie są względem nich społeczne oczekiwania dotyczące codziennego zachowania, zatrudnienia oraz roli jaką pełnią bądź będą pełnić w rodzinie lub danej grupie społecznej[19]. Takie rozumienie płci przyjęto w przestrzeni niniejszych rozważań, zaś stosowany niekiedy bez szczegółowego dookreślenia termin „płeć" odnosi się właśnie do kategorii społeczno-kulturowej.

W obszarze dyskursu obejmującego sex oraz gender warto zaakcentować dwie dychotomiczne perspektywy analizowania kwestii kobiecości i męskości: esencjalizm biologiczny oraz konstruktywizm. Ten pierwszy uznaje płeć za stałą i wywodzi ją z odmiennych dla kobiet i mężczyzn cech biologicznych[20]. Jednym z dowodów zasadności takiego podejścia jest niezmienność ciał kobiet i mężczyzn w odniesieniu do regulowanych przez naturę funkcji (chociażby w kwestii rozrodu). Oprócz radykalnego podkreślania dymorfizmu płciowego, charakterystyczna dla esencjalizmu jest ponadto heteronormatywność, a także przekonanie, iż jednostki nie mają wpływu na kształt wzorów kobiecości i męskości – mogą się im jedynie podporządkować, gdyż realizowane role społeczne są w pełni uwarunkowane biologicznie[21]. Zgodnie z drugą perspektywą,

[17] H. Bradley, *Płeć*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 29-30.
[18] A. Titkow, *Płeć kulturowa (gender) – potencjalny kapitał niwelowania nierówności płci*, [w:] K. Slany (red.) *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 31.
[19] I. Chmura-Rutkowska, *Być dziewczyną – być chłopakiem i przetrwać. Płeć i przemoc w szkole w narracjach młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 28-29.
[20] B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2022, s. 510.
[21] K. Leszczyńska, A. Dziuban, *Pomiędzy esencjalizmem a konstruktywizmem. Płeć (kulturowa) w refleksji teoretycznej socjologii – przegląd koncepcji*, „Studia Humanistyczne AGH" 2012, t. 11/2, s. 13-14 i 18-20.; U. Kluczyńska, *Metamorfozy tożsamości mężczyzn w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 60-62.

czyli konstruktywizmem, rzeczywistość jest zmienna, konstruowana społecznie oraz nieprzewidywalna. Istniejące w jej przestrzeni kategorie, w tym męskość i kobiecość, są uzgadniane społecznie na drodze uczestnictwa w procesach socjalizacyjnych i enkulturacyjnych. Płeć nie jest zatem cechą osobowości, a kategorią społeczną bądź też faktem społecznym, zaś kobiecość i męskość to jedynie pojęcia widziane właśnie przez pryzmat kultury[22]. Konstruktywizm nie zakłada istnienia typów uniwersalnych i nie przyporządkowuje kobiet i mężczyzn do dwóch homogenicznych w swych strukturach grup. Płeć nie ma arbitralnego wpływu na doświadczenia jednostek; niekiedy takie zmienne jak klasa, rasa, czy wykształcenie okazują się bardziej znaczące w kształtowaniu ludzkich losów, stąd zasadność wielowymiarowego analizowania rzeczywistości.

W przestrzeni refleksji naukowych esencjalistyczna wizja płci utrzymywała swoją dominującą pozycję aż do lat 70. XX wieku, skutecznie zagłuszając propozycje konstruktywistycznego konceptualizowania kobiecości i męskości. Współcześnie, relacja między esencjalistycznie rozumianą sex oraz konstruktywistycznie rozumianą gender nie jest postrzegana zwykle jako przyczynowo-skutkowa, a zatem nie uznaje się, że czynniki biologiczne determinują zachowania społeczne jednostek[23]. Takie założenie zostało przyjęte również w obszarze niniejszych rozważań naukowych.

„Obecnie cała dyskusja wokół kategorii męskości oscyluje wokół zagadnień związanych z powstawaniem nowego paradygmatu", pisze Beata Trzop[24]. Paradygmat ten stanowi kontrę do tradycyjnego, opartego na dualizmie ról płciowych tudzież na założeniu dominacji płci męskiej w najważniejszych sferach życia. Nowy paradygmat akcentuje równość mężczyzn i kobiet, uznaje koncepcje androgyniczności i samorealizacji (rozumiane jako dążenie do pełni człowieczeństwa), przyzwala na eksponowanie zarówno cech męskich, jak i tych, które tradycyjnie kojarzone są z kobiecością. Mężczyzna zamienia walkę oraz dominację na współdziałanie, staje się partnerem kobiet i dzieci[25]. Krzysztof Arcimowicz wskazuje, iż ukształtowanie się nowego paradygmatu związane jest przede wszystkim z ruchem emancypacyjnym kobiet,

[22] S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 12. W przytoczonym dziele Autorka wyróżnia trzy pryzmaty rodzaju: esencjalizm biologiczny, androcentryzm oraz polaryzację rodzajów.
[23] K. Leszczyńska, A. Dziuban, *Pomiędzy esencjalizmem…*, dz. cyt., s. 18.
[24] B. Trzop, *Mężczyźni (nie)dzisiejsi: dylematy wokół współczesnych wzorców męskości*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2019, s.38.
[25] K. Arcimowicz, *Przemiany męskości w kulturze współczesnej*, [w:] M. Fuszara (red.) *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2008, s. 22-23; B. Trzop, *Mężczyźni (nie)dzisiejsi…*, dz. cyt., s. 38-39.

myślą feministyczną, a także refleksją postmodernistyczną[26]; korzeni paradygmatu tradycyjnego upatruje natomiast w religii judeochrześcijańskiej, filozofii greckiej oraz poglądach XVII i XVIII-wiecznych myślicieli, którzy stworzyli fundamenty rewolucji naukowej – Franciszka Bacona, Isaaca Newtona oraz Kartezjusza[27].

Kwestią wymagającą dookreślenia jest ponadto sama kategoria męskości, która – jak pisze Zbyszko Melosik – jest dynamiczna, a jej „kulturowe reprezentacje stanowią przy tym wyraz obowiązującej (aktualnej) wiedzy i prawdy odnośnie do tego, co oznacza być mężczyzną"[28]. Trudności w konceptualizowaniu męskości trafnie wyraża (za Nigel Edley i Margaret Wetherell) Wojciech Śmieja: „odkąd zaczęliśmy uprawiać studia o męskości, przestaliśmy rozumieć, czym męskość jest"[29]. Michael Kimmel wprost zaleca zdystansowanie do stosowania pojęcia „męskość" (oraz „kobiecość), bowiem – jak twierdzi – taka forma prowadzi do nieścisłości, gdyż sugeruje istnienie jednego prostego ujęcia definicyjnego. Tymczasem w społeczeństwach koegzystuje wiele odmiennych znaczeń męskości, zaś różnice „wśród mężczyzn" oraz „wśród kobiet" okazują się często bardziej decydujące niż różnice pomiędzy mężczyznami a kobietami[30]. Z tego właśnie względu zasadne jest mówienie o „męskościach" (i „kobiecościach") oraz uznawanie, iż mogą być one w zróżnicowany sposób praktykowane np. w zależności od epoki historycznej, kręgu kulturowego, czy też klasy społecznej jednostek. Takie stanowisko popiera również Adam Dziadek zaznaczając, iż jest ono wynikiem badań światowych, które negują istnienie jednej wzorcowej męskości, mogącej stanowić centralny punkt odniesienia[31]. Douglas Schrock i Michael Schwalbe piszą, że pluralistyczne ujęcie męskości jest pokłosiem koncepcji teoretycznej Raewyn Connell (szerzej opisanej w podrozdziale 1.3) wyróżniającej męskość hegemoniczną oraz inne (w tym marginalizowane)[32].

Analiza literatury anglojęzycznej wskazuje na powszechność stosowania liczby mnogiej rzeczownika *masculinity*, jednak – w przeciwieństwie do polskojęzycznych opracowań – nie jest to jedyna forma pisania o męskościach. W niektórych publikacjach

[26] K. Arcimowicz, *Przemiany męskości…*, dz. cyt., s. 23.
[27] Tamże, s. 22.
[28] Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006, s. 39.
[29] W. Śmieja, *Studia o męskości – poszerzanie pola teoretyzacji*, „Teksty Drugie" 2020, 6, s. 125.
[30] M. Kimmel, *Społeczeństwo genderowe*, dz. cyt., s. 29.
[31] A. Dziadek, *Studia nad męskością*, [w:] A. Dziadek, F. Mazurkiewicz (red.), *Formy męskości 1*, Warszawa 2018, s. 9.
[32] D. Schrock, M. Schwalbe, *Men, Masculinity, and Manhood Acts*, „Annual Review of Sociology" 2009, 35, s. 280.

wykorzystuje się termin *manhood*[33] (który nie posiada formy pluralnej, ale stosowany jest zazwyczaj synonimicznie do *masculinities),* rzadziej – *manliness*[34].

Na łamach niniejszej rozprawy wielokrotnie pojawią się odwołania do męskości, a ich rozumienie zawsze będzie miało konstruktywistyczny wymiar. Mimo tego, niekiedy rzeczownik „męskość" użyty zostaje przez autorkę w liczbie pojedynczej. Zastosowanie formy singularnej w jednostkowych sytuacjach umożliwia zachowanie estetyki językowej. Problematyczne jest nie tyle stosowanie powtórzeń, co konsekwencje specyficznej deklinacji rzeczownika. Użycie liczby mnogiej, w niektórych wypowiedzeniach może wywoływać bowiem skojarzenia uchybienia stylistycznego, gdyż mianownik (męskości) pokrywa się z dopełniaczem, celownikiem tudzież miejscownikiem liczby pojedynczej.

1.2. Rozwój studiów nad mężczyznami (*men's studies*)

Zainteresowanie badaczy analizą problematyki męskości było dostrzegalne już w latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia, jednak faktyczny rozwój studiów męskich - głównie w Stanach Zjednoczonych oraz Europie Zachodniej – datuje się na lata siedemdziesiąte XX wieku[35]. Wykrystalizowanie się naukowej refleksji nad specyfiką męskich doświadczeń w kontekście zmian historycznych i społeczno-kulturowych nie było procesem opozycyjnym względem toczących się w ramach drugiej fali feminizmu debat nad sytuacją kobiet. Wręcz przeciwnie, pionierzy *men's studies* uważali się za kontynuatorów myśli feministycznej, zaś podejmowana przez nich problematyka miała być pogłębieniem i uzupełnieniem studiów kobiecych (*women's studies*)[36]. Początkowo pomysł tworzenia w przestrzeni akademickiej odrębnych kursów poświęconych stricte mężczyznom spotkał się ze sprzeciwem znacznej części środowiska naukowego. Podważano zasadność powołania kolejnej subdyscypliny naukowej w momencie równoległego, prężnego rozwoju studiów genderowych. Do tego refleksja nad męskością

[33] M. Kimmel, *Manhood in America*, Oxford University Press, New York 2017; M.C. Carnes, C. Griffen (red.), *Meanings for manhood*, University of Chicago Press, 1990; A.G. Hunter, J.E. Davis, *Constructing gender: An exploration of Afro-American men's conceptualization of manhood*, „Gender & Society" 1992, 6(3), s. 464-479.
[34] H.C. Mansfield, *Manliness*, Yale University Press, 2006; G. Bederman, *Manliness and Civilization: A Cultural History of Gender and Race in the United States, 1880-1917*, The University of Chicago Press, 2008.
[35] U. Kluczyńska, *Socjologiczne studia nad mężczyznami i męskościami...*, dz. cyt., s. 2.
[36] Tamże, s. 3.; zob. też: U. Kluczyńska, K. Wojnicka, *Wymiary* męskości, „InterAlia: Pismo poświęcone studiom queer" 2015, 10, s. 1.

w sytuacji, gdy cały dorobek akademicki z obszaru humanistyki oraz nauk społecznych skupiony był głównie na mężczyznach wydawała się bezzasadna[37]. W odpowiedzi na przytoczone zarzuty, zwolennicy utworzenia *men's studies* zaznaczali, iż będąc grupą dominującą w społeczeństwie, mężczyźni stanowią de facto „zbiorowego bohatera w dotychczasowej refleksji naukowej"[38], a namysł nad specyfiką ich genderu (decydującego o społecznym położeniu) nie był dotychczas naukowo podejmowany. Z tego też powodu, wcześni przedstawiciele tego nurtu zajmowali się badaniami nad zmianą form męskości oraz demonstrowali szkodliwość tradycyjnego postrzegania roli mężczyzny, podkreślając jednocześnie, iż konsekwencje esencjalistycznego podejścia odczuwalne są zarówno przez przedstawicieli jednej płci, jak i drugiej[39]. Badacze rzeczywiście korzystali przy tym z faktu – na co wskazuje Anna M. Kłonkowska – iż męskość funkcjonowała wcześniej jako „kulturowe uniwersum", a zatem była to swoista „*terra incognita*"[40] dająca ogromną przestrzeń do naukowych eksploracji.

Na przestrzeni lat, w obrębie studiów nad mężczyznami zgłębiano m.in. kwestie niedostatków męskiej socjalizacji, akceptowania przemocy w procesie wychowania oraz przyzwalanie na wychowanie do stosowania przemocy, problem upowszechniania zjawiska „nieobecności ojców", czy też płciowej segregacji rynku pracy[41]. Relatywnie krótki czas wystarczył, aby powszechne stało się podejmowanie różnorodnych analiz z powyższego zakresu, na co wskazywała już kilka lat temu Raewyn W. Connell pisząc, iż obecnie „istnieją badania i studia stosowane nad męskością, odnoszące się prawie do każdego kontynentu i obszaru kulturowego"[42]. Nie oznacza to bynajmniej przesadnego nasycenia prezentowanej przestrzeni badawczej. Jak pisali Kimmel, Hearn i Connell we wstępie do książki *Handbook of Studies on Men and Masculinities* nadal istnieje wiele kwestii, których zgłębienie z pewnością byłoby pożądane. Autorzy wskazywali na brak proporcji między ilością badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych (oraz ogólnie, w państwach „Pierwszego Świata") w porównaniu z tymi,

[37] K. Wojnicka, E. Ciaputa, *Wprowadzenie: refleksja naukowa nad społeczno-kulturowymi fenomenami męskości*, [w:] K. Wojnicka, E. Ciaputa (red.), *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 8.
[38] Tamże.
[39] Tamże.
[40] A.M. Kłonkowska, *Gender po polsku, gender w Polsce*, [w:] M. Kimmel, *Społeczeństwo genderowe*, Gdańsk 2015, s. 10.
[41] K. Arcimowicz, *Dyskursy o płci i rodzinie w polskich telesagach. Analiza seriali obyczajowych najpopularniejszych na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2013, s. 43; K. Arcimowicz, *Przemiany męskości…*, dz. cyt., s. 24.
[42] R. Connell, *Margines staje się centrum: studia nad męskością w perspektywie światowej*, „Teksty Drugie" 2015, 2, s. 412.

jakie realizowane są w krajach mniej rozwiniętych gospodarczo, gdzie relacje władzy i podporządkowania stanowią nie mniejszy problem. Akcentowali zasadność zgłębiania zagadnienia relacji męskości i dominacji w globalnej gospodarce kapitalistycznej (czyli analizę męskości i władzy na szerszą skalę). Za niewystarczająco rozpoznaną uznali również kwestię rozwijania męskości w toku dorastania. I choć socjalizacja rodzajowa była głównym tematem dyskusji toczących się w odniesieniu do teorii ról płciowych, to jednak wraz z rozwojem teorii ją kwestionujących (np. koncepcji męskości hegemonicznej) znacznie zubożała literatura na temat roli męskiej, a wraz z nią w stagnację popadło zagadnienie uspołeczniania chłopców oraz kształtowania się ich męskości[43].

Szeroki zakres problematyki poruszanej bądź też wartej zgłębiania w toku studiów nad mężczyznami, a także wielość perspektyw i podejść teoretycznych, uczyniło z *men's studies* kategorię wyjątkowo pojemną. Różnorodność stała się dostrzegalna także na poziomie nomenklatury stosowanej w odniesieniu do samej dziedziny badań: *men's studies, male studies, masculinit(ies) studies, men and masculinit(ies) studies, critical studies on men and masculinities*. Początkowo określenie *men's studies*, powstałe jako swoista odpowiedź na *women's studies*, wydawało najbardziej adekwatne dla tworzącego się nurtu badawczego, jednak z biegiem czasu dostrzeżono, iż stosowanie takiego zwrotu prowadzi do wielu nieporozumień w odniesieniu do tego, co i przez kogo ma być badane. Jeff Hearn akcentował ten problem już pod koniec lat 80.[44], zaś niespełna dwie dekady później pisał nie tylko o niejasnościach wyrażenia *men's studies*, ale także postulował zastąpienie go terminem precyzyjniejszym: *critical studies on men* (CSM)[45]. Badacz ten uczulał ponadto, że naukowe koncentrowanie się na mężczyznach niesie ze sobą ryzyko ponownego wykluczania kobiet, dlatego też w ramach CSM istotne powinno być skupienie na płciowych relacjach władzy, w jakich mężczyźni funkcjonują wspólnie z kobietami, dziećmi, młodzieżą i sobą na wzajem[46]. Przeciwna tendencja dotyczyła kierunku badawczego *male studies*, którego reprezentanci odcięli się od feminizmu i badań genderowych postulując równocześnie zwrot ku tradycyjnemu rozpatrywaniu

[43] M. S. Kimmel, J. Hearn, R. W. Connell, *Introduction*, [w:] M.S. Kimmel, J. Hearn, R.W. Connell (red.), *Handbook of Studies on Men and Masculinitiess*, SAGE Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 2004, s. 9.
[44] J. Hearn, *Reviewing men and masculinities – or mostly boys' own papers*, „Theory, Culture and Society" 1989, 6(4), s. 665-689.
[45] J. Hearn, *From hegemonic masculinity to the hegemony of men*, „Feminist theory" 2004, 5(1), s. 50-51.
[46] Tamże, s. 50.

kwestii męskości[47]. Natomiast *men and masculinit(ies) studies* (MMS) odnoszą się do konstruktywistycznego rozumienia problematyki płci i stanowią niejako kontynuację *men's studies* ale z precyzyjniej dookreślonym obszarem zainteresowań. I chociaż na poziomie językowym brakuje w przypadku MMS wyraźnego odwołania do perspektywy krytycznej, nie oznacza to, iż taki rodzaj analizy nie jest podejmowany. Niestety, konsekwencją wielości badań zrealizowanych w ramach *men and masculinit(ies) studies* jest ich duża różnorodność w zakresie osadzenia teoretycznego; a w przypadku niektórych przedstawicieli środowiska akademickiego publikujących w tym obszarze wręcz brakuje rzetelnego odniesienia do teorii i metodologii feministycznej[48], o czym pisały m.in. Rachel O'Neill[49] oraz Andrea Waling.

Odrębną kwestią dostrzegalną w nazewnictwie studiów nad mężczyznami i męskościami jest liczba rzeczownika *masculinity*. W literaturze anglojęzycznej zetknąć można się zarówno z użyciem formy singularnej, jak i mnogiej - *masculinities*, stąd zastosowany w powyższym akapicie zapis *masculinit(ies)*. Użycie liczby mnogiej jest swoistą odpowiedzią na upowszechniające się twierdzenie, iż nie istnieje jedna uniwersalna męskość – w różnych kręgach kulturowych obserwować można odmienne wzorce męskości, które de facto także nie są stałe; ich efemeryczność ujawnia się chociażby wraz z kolejnymi okresami historycznymi (ponieważ wątek ten został opisany w poprzednim podrozdziale, nie będzie w tym miejscu ponownie rozwijany).

Intensywny rozwój *men's studies* w Stanach Zjednoczonych, Australii czy też w krajach Europy Zachodniej nie pociągał za sobą natychmiastowej zmiany świadomości uczonych reprezentujących państwa tzw. bloku wschodniego, do którego do końca lat 80. należała Polska. Specyficzna sytuacja polityczna oraz ograniczony dostęp do światowego dorobku naukowego spowodowały, iż pierwsze akademickie badania nad mężczyznami (i męskościami) na rodzimym gruncie pojawiły się dopiero po transformacji ustrojowej, czyli w latach 90. ubiegłego stulecia. Co prawda, państwo socjalistyczne oficjalnie promowało dyskursy równości płci i wspierało – znacznie większą niż przed II wojną światową – aktywność zawodową kobiet[50], jednak w rzeczywistości nie sprzyjało

[47] K. Wojnicka, E. Ciaputa, *Wprowadzenie…*, dz. cyt., s. 10.
[48] A. Waling, *Rethinking Masculinity Studies: Feminism, Masculinity, and Poststructural Accounts of Agency and Emotional Reflexivity*, „Journal of Men's Studies" 2019, 27(1), s. 91.
[49] R. O'Neill, *Whither critical masculinity studies? Notes on inclusive masculinity theory, postfeminism and sexual politics*, „Men and Masculinities" 2015, 18 (1), s. 107-109.
[50] K. Arcimowicz, *Męskość i kobiecość we współczesnej Polsce*, [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009, s. 270.

problematyzowaniu takich pojęć jak „męskość" czy „kobiecość"[51]. Początek kapitalizmu nie zapoczątkował w tym zakresie rewolucyjnej zmiany, jednak w ciągu kilku lat kwestie feministyczno-genderowe zaczęto włączać do akademickich analiz[52].

Do grona pierwszych polskich badaczy, którzy zajęli się problematyką męskości w sposób nieincydentalny zaliczyć można Zbyszko Melosika oraz Krzysztofa Arcimowicza. Opublikowane przez nich prace (*Kryzys męskości w kulturze współczesnej*[53]; Obraz *mężczyzny w polskich mediach. Prawda Fałsz Stereotyp*[54]), wpisały się do kanonu rodzimej literatury naukowej z zakresu *men's studies*. Spośród innych znaczących monografii wymienić można *Metamorfozy tożsamości mężczyzn w kulturze współczesnej* Urszuli Kluczyńskiej[55] oraz *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne* Iwony Chmury-Rutkowskiej i Joanny Ostrouch[56]. Oprócz prac wskazanych powyżej, ukazały się ponadto wartościowe publikacje zbiorowe, jak np. *Mężczyźni na rzecz zmiany* pod redakcją Anny Lipowskiej-Teutsch[57]; Nowi *mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce* pod redakcją Małgorzaty Fuszary[58]; *Męskość w kulturze współczesnej* pod redakcją Andrzeja Radomskiego i Bogumiły Truchlińskiej[59]; *Męskość jako kategoria kulturowa. Praktyki męskości*, pod redakcją Magdaleny Dąbrowskiej i Andrzeja Radomskiego[60]; czy też *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych* pod redakcją Katarzyny Wojnickiej i Eweliny Ciaputy[61].

Mimo iż w ciągu ostatnich lat zasób rodzimych publikacji obejmujących problematykę mężczyzn i męskości poszerzył się o kolejne pozycje, to – jak pisze Adam Dziadek – nadal polskie badania nad mężczyznami i męskościami znajdują się we wstępnej fazie rozwoju i nie ma pewności, że rozwiną się w takim stopniu jak

[51] B. Kwaśny, *Polskie studia nad męskością*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej" 2009, 1(11), s. 10.
[52] Tamże, s. 11-12.
[53] Z. Melosik, *Kryzys męskości*…, dz. cyt.
[54] K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda Fałsz Stereotyp*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
[55] U. Kluczyńska, *Metamorfozy tożsamości mężczyzn…, dz. cyt.*
[56] I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007.
[57] A. Lipowska-Teutsch, *Mężczyźni na rzecz zmiany*, Wydawnictwo Dąb, Kraków 2006.
[58] M. Fuszara (red.) *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2008.
[59] A. Radomski, B. Truchlińska (red.), *Męskość w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
[60] M. Dąbrowska, A. Radomski (red.), *Męskość jako kategoria kulturowa. Praktyki męskości*, Wydawnictwo Portalu Wiedza i Edukacja, Lublin 2010.
[61] K. Wojnicka, E. Ciaputa (red.), *Karuzela z mężczyznami…*, dz. cyt.

światowe[62]. Na szczęście, powszechna dostępność zasobów naukowych umożliwia implementację teorii rozwiniętych daleko poza granicami naszego kraju – jedną z najbardziej znanych jest koncepcja męskości hegemonicznej autorstwa australijskiej badaczki Raewyn Connell.

1.3. Koncepcja męskości według Raewyn Connell

W przestrzeni analiz naukowych z zakresu studiów nad mężczyznami i męskościami ogromną popularność zdobyła koncepcja męskości stworzona przez australijską badaczkę Raewyn Connell. Kluczowe dla tego podejścia teoretycznego pojęcie męskości hegemonicznej[63] *hegemonic masculinity* zostało pierwszy raz zaproponowane na początku lat 80. w raportach z badań terenowych dotyczących nierówności społecznych w australijskich szkołach średnich[64] i – jak pisali w 2005 roku Raewyn Connell oraz James W. Messerschmidt – wystarczyła dekada, aby pojawiło się w tytułach lub abstraktach ponad 200 artykułów naukowych, zaś w setkach kolejnych bezpośrednio się do niego odwoływano[65]. Teoria męskości hegemonicznej opiera się na założeniu, iż istnieje wiele różnych form męskości, które funkcjonują w relacjach władzy i podporządkowania[66]. Innymi słowy, chociaż porządek płci kojarzony jest z dominacją mężczyzn nad kobietami, to równocześnie obserwować można dominację jednych męskości nad innymi.

Na szczycie tak rozumianego (hierarchicznie uporządkowanego) układu, Connell lokuje męskość hegemoniczną i definiuje ją jako „konfigurację praktyk rodzajowych,

---

[62] A. Dziadek, *Studia…*, dz. cyt., s. 7.

[63] Termin „męskość hegemoniczna" dominuje w polskim piśmiennictwie naukowym, jednak istnieją również publikacje, których autorzy używają w tym kontekście słowa „hegemonialna". Sytuacja taka dotyczy m.in. książki pt. *Płeć*, autorstwa Harriet Bradley, przetłumaczonej z języka angielskiego na polski przez Ewę Chomicką; a także artykułów, m.in.: M. Szczepaniak, *Libido dominandi. Męski habitus w świetle teorii socjologicznych*, [dostęp online:] www.nowakrytyka.pl/pl/artykuly/Nk_on-line/?id=590.; Z. Dziubiński, N. Organista, Z. Mazur, *O konstruowaniu męskości i kobiecości na podstawie przekazów prasowych w „Gazecie Wyborczej" dotyczących Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej z 2010 i 2014 roku*, „Studia Medioznawcze" 2015, 3, s. 105-115; M. Duda, *(auto)biografie męskości / mężczyźni i autobiografie*, „Autobiografia. Literatura. Kultura. Media" 2016, 1, s. 7-11 (w ostatniej wymienionej publikacji na jednej stronie – nr 8 – pojawia się zarówno przymiotnik „hegemoniczna", jak i „hegemonialna").

[64] J.W. Messerschmidt, *Hegemonic Masculinity: Formulation, Reformulation, and Amplification*, Rowman & Littefield, Lanham-Boulder-New York-London 2018, s. 25.

[65] R.W. Connell, J.W. Messerschmidt, *Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept*, „Gender and Society" 2005, 19(6). s. 830.

[66] Owo położenie nacisku na relacje bardziej niż na patriarchat wyróżniało Connell wśród innych badaczy zgłębiających w latach 80. Problemetykę męskości: J.W. Messerschmidt, *Hegemonic Masculinity: Formulation…*, dz. cyt., s. 22.

które uosabiają współcześnie akceptowaną odpowiedź na problem legitymizacji patriarchatu, który gwarantuje (bądź jest traktowany jako gwarancja) dominującą pozycję mężczyzn oraz subordynację kobiet”[67]. Rozumianą w taki sposób męskość charakteryzuje przede wszystkim: władza, autorytet, zasobność materialna, heteroseksualność oraz siła i sprawność fizyczna. Nie bez znaczenia pozostaje także pochodzenie jednostki, bowiem grupą dominującą są mężczyźni rasy białej[68], nienależący do żadnych mniejszości społecznych. Według Mike’a Donaldsona, męskość hegemoniczna jest ponadto ekskluzywna, pseudonaturalna i społecznie podtrzymywana; nie jest monolitem, gdyż cechuje ją wewnętrzne i hierarchiczne zróżnicowanie oraz podatność na kryzysy[69]. W różny sposób może być ona także przyjmowana przez samych mężczyzn; można ją analizować, przywłaszczać, negować, wybierać, porzucać, (z trudem) konstruować, potwierdzać, narzucać, a nawet modernizować[70]. Nie można jej jednak utożsamiać wyłącznie z siłą i bogactwem: jej uosobieniem mogą być np. aktorzy, czy też fikcyjni bohaterowie, zaś mężczyźni posiadający prywatnie znaczny majątek oraz instytucjonalną władzę od hegemonicznego wzorca mogą być bardzo odlegli[71].

Kulturowa presja sprzyja jednak temu, aby mężczyźni aspirowali do wzorca hegemonicznego i reprodukowali hierarchię. I chociaż niewielu spośród nich jest w stanie w pełni realizować model męskości hegemonicznej, to jednak przeważające grono korzysta z jego przywilejów (które Connell określa terminem „dywidenda patriarchatu”[72]) tworząc kategorię męskości współuczestniczącej (*complicit masculinity*). Co istotne, męskość współuczestnicząca nie jest niedoskonałą wersją męskości hegemonicznej, ale wyrazem uwzględnienia innych układów zależności (np. rodzinnych), które wymagają wprowadzenia określonych kompromisów. Jak pisze Urszula Kluczyńska: „Jest to zgoda na dominację męskości hegemonicznej i konstruowanie swej męskości przy uznaniu patriarchalnego podziału »bez ryzyka bycia

[67] R.W. Connell, *Masculinities,* dz. cyt., s. 77. [org.: „the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of women”]
[68] T. Carrigan, B. Connell, J. Lee, *Toward a new sociology of masculinity*, „Theory and Society” 1985, 14(5), s. 577.
[69] M. Donaldson, *What is hegemonic masculinity?*, „Theory and Society” 1993, 5, s. 645.
[70] Tamże, s. 646.
[71] R.W. Connell, *Masculinities*, dz.cyt., s. 77.
[72] Z angielskiego *patriarchal dividend*; R.W. Connell, *Masculinities*, dz.cyt., s. 82; R.W. Connell, *Masculinity Politics on a World Scale*, [w:] B.K. Scott, S.E. Cayleff, A. Donadey, I. Lara (red.), *Women in Culture: An Intersectional Anthology for Gender and Women's Studies*, Wiley Blackwell, Chichester 2017, s. 234.

na pierwszej linii«”[73]. Innymi słowy, to akceptacja dominacji oraz korzystanie z niej niejako „przy okazji” i bez napięć. Warte podkreślenia jest również to, iż wielu mężczyzn czerpiących zyski z patriarchatu szanuje swoje żony oraz matki, nie stosuje przemocy wobec kobiet, a nawet włącza się w wykonywanie obowiązków domowych. Taka postawa nie zwalnia ich jednak ze współodpowiedzialności za istniejące relacje władzy i podrzędności.

Trzecią, najniżej usytuowaną w hierarchii kategorią jest męskość podporządkowana (*subordinate masculinity*) obejmująca mężczyzn, którzy – z różnych powodów – nie realizują ani modelu hegemonicznego ani współuczestniczącego. O przynależności do kategorii podporządkowanej przesądza m.in. homoseksualność, czy też wyraźne posiadanie cech uznawanych stereotypowo za kobiece. Jak przyznaje autorka koncepcji, sama idea hierarchii męskości wyrosła właśnie z faktu istnienia silnych uprzedzeń i stosowania przemocy przez mężczyzn heteroseksualnych względem mężczyzn o orientacji homoseksualnej[74]. Także mężczyźni z niepełnosprawnościami są poddawani dominacji, a tym samym zalicza się ich zazwyczaj do kategorii męskości podporządkowanej.

Hegemonia, podporządkowanie i współuczestnictwo, to – zdaniem Connell – „relacje wewnętrzne w porządku płci”[75]. Drugi wymiar relacji powstaje w odniesieniu do takich struktur jak klasa i rasa, tworząc „męskości marginalizowane”. Marginalizacja zawsze związana jest z autoryzacją hegemonicznej męskości grupy dominującej. A zatem, dwa wspomniane typy relacji – hegemonia, podporządkowanie i współudział z jednej strony, marginalizacja/autoryzacja z drugiej – zapewniają ramy umożliwiające analizowanie określonych męskości. Connell podkreśla, iż terminy takie jak „męskość hegemoniczna” i „męskości zmarginalizowane” nie określają stałych typów postaci, ale konfiguracje praktyk, które są generowane w określonych sytuacjach w zmieniającej się strukturze relacji[76].

Mimo, iż hegemonia może kojarzyć się ze stosowaniem przemocy, nie jest równoznaczna z wyborem takiej drogi. Opiera się bowiem głównie na przewadze osiągniętej dzięki kulturze, instytucjom oraz perswazji; może być jednak także

[73] U. Kluczyńska, *Mężczyźni w pielęgniarstwie. W stronę męskości opiekuńczej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2017, s. 15.
[74] R.W. Connell, J.W. Messerschmidt, *Hegemonic Masculinity…*, dz. cyt., s. 831.
[75] R.W. Connell, *Masculinities*, dz. cyt., s. 80.
[76] Tamże, s. 80.

podtrzymywana siłą[77]. W jej obrębie da się wyróżnić dwa główne wymiary: zewnętrzny (władza nad kobietami) oraz wewnętrzny (nad innymi męskościami). W zewnętrznym kontekście, trzema głównymi strukturami, które utrzymują kobiety w podporządkowaniu są: praca, władza i kateksja[78] (przywiązanie emocjonalne). W odniesieniu do pracy, mężczyźni dominują z uwagi na posiadaną przewagę materialną, która opiera się na łatwiejszym dostępie do edukacji oraz rynku zawodowego, a także dzięki uzyskiwaniu wyższych dochodów. W kwestii władzy męska przewaga wynika ze sprawowania kontroli nad państwem i wojskiem. W strukturze przywiązania emocjonalnego, dominacja mężczyzn jest efektem przedkładania przemocy nad wzajemność i intymność. Z wymienionymi strukturami ściśle współpracują trzy instytucje – rynek pracy, państwo oraz rodzina – Raewyn W. Connell nazywa je *reżimami płci kulturowej*[79]. Jeśli chodzi natomiast o wewnętrzny wymiar dominacji (przewagę jednych męskości nad innymi), to wydaje się on skupiać szczególną uwagę Connell i jest w jej publikacjach wyraźniej akcentowany, niż ten o charakterze zewnętrznym. Takie podejście autorki stało się jednym z wielu krytykowanych elementów zaproponowanej przez nią koncepcji.

Oprócz tego, zarzuca się jej m.in. brak spójności konceptu, zredukowanie męskości hegemonicznej do zestawu praktyk[80], a także negowanie sprawczości kobiet oraz męskości niehegemonicznych[81]. Connell zdaje się ponadto pomijać fakt istnienia wielu kategorii społecznych, które krzyżując się i zazębiając wzmacniają dyskryminację grup lub jednostek (intersekcjonalność) przyzwalając na to, by różne niepożądane zachowania podejmowane przez mężczyzn były tłumaczone istnieniem wzorca męskości hegemonicznej. Krytycy sugerują ponadto, iż zaproponowany koncept dostrzega bardziej strukturę niż jednostkę i niewiele mówi o codziennych interakcjach społecznych[82]. Dyskusyjny jest ponadto sposób wyjaśniania hegemonicznej fobii względem homoseksualizmu poprzez odwołanie do rzekomej „zniewieściałości" gejów. Zgoda mężczyzny na nawiązanie relacji nieheteroseksualnej jest bowiem postrzegana jako bycie

[77] R.W. Connell, J.W. Messerschmidt, *Hegemonic Masculinity…*, dz. cyt., s. 832.
[78] R.W. Connell, *Masculinities*, dz. cyt., s. 74.
[79] Ł. Skoczylas, *Hegemoniczna męskość i dywidenda patriarchatu. O społecznej teorii płci kulturowej Raewyn Connell*, 2011, 4, s. 13.
[80] D.Z. Demetriou, *Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique*, „Theory & Society", 2001, 30(3), s. 337-355
[81] C. Beasley, *Rethinking hegemonic masculinity in a globalizing world*, „Men and Masculinities" 2008, 11(1), s. 86-102.
[82] S. Whitehead, *Hegemonic masculinity revisited*, „Gender, Work and Organization" 1999, 6(1), s. 58.

w kontrze do męskości hegemonicznej. W rzeczywistości jednak mężczyzna nie pożąda innego ze względu na jego homoseksualność, ale właśnie z uwagi na jego męskość[83].

Koncepcja męskości hegemonicznej wydaje się być interesującą propozycją teoretyczną dla analizy zawodowego funkcjonowania mężczyzn zatrudnionych jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Można przypuszczać, iż wykonywanie profesji uznanej stereotypowo za „kobiecą" przez przedstawicieli płci męskiej nie pozostaje bez wpływu na postrzeganie przez nich własnej męskości. Czy istnieje związek między pracą w zawodzie sfeminizowanym, a relacją względem hegemonicznego wzorca męskości? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie będzie celem dalszych analiz podjętych przez autorkę niniejszej rozprawy.

1.4. Socjalizacja do męskości

Analizując słynny cytat Simone de Beauvoir „Nikt nie rodzi się kobietą, ale się nią staje"[84], należałoby przyjąć, że nikt także nie rodzi się mężczyzną. Co więcej, wspomniany proces „stawania się" jest w przypadku mężczyzn trudniejszy i mniej oczywisty, czego mocne dowody przytacza m.in. Elisabeth Badinter. Umowne wejście w kobiecość wiązane jest bowiem z wystąpieniem pierwszej miesiączki; w odniesieniu do chłopców trudno wskazać tak wyraźnie regulowany przez naturę moment, dlatego też na przestrzeni dziejów pojawiały się różnorodne praktyki rytualnego wejścia w męskość. Udowodnienie, że jest się mężczyzną wymagało przejścia przez próby, wykonania konkretnego zadania (bądź cyklu zadań). I wbrew pozorom, współczesność nie zwalnia chłopców z tego obowiązku – konieczność demonstrowania swej przynależności rodzajowej jest nadal bardzo wyraźna, chociaż definitywnych jej kryteriów ciągle brakuje[85].

(Re)produkcja płci kulturowej ściśle łączy się z socjalizacją, czyli całożyciowym procesem w toku którego dzieci przyswajają normy i wartości społeczne, dzięki którym są w stanie w sposób kompetentny funkcjonować w danym środowisku[86]. Socjalizację utożsamiać należy z rozwojem ludzkiej osobowości „zachodzącym we wzajemnej relacji

[83] M. Donaldson, *What is…*, dz. cyt., s. 649.
[84] S. de Beauvoir, *Druga płeć*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2003; cyt. za: J. Mizielińska, *(De)konstrukcje kobiecości: podmiot feminizmu a problem wykluczenia*, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004, s. 43.
[85] E. Badinter, *XY Tożsamość mężczyzny*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1993, s. 24.
[86] A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 284.

ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym"[87] i wedle najbardziej podstawowej klasyfikacji, może mieć ona charakter pierwotny bądź wtórny. Ta pierwsza obejmuje bardzo wczesny okres życia człowieka i zachodzi w rodzinie, natomiast druga – późniejsza – łączy w sobie równoległe wpływy rodziny oraz innych grup społecznych, do których przynależy jednostka. Omawiając problematykę socjalizacji rodzajowej, badacze na ogół eksponują znaczenie najwcześniejszych doświadczeń z życia dziecka, koncentrując się tym samym na jej pierwotnym charakterze. Poszukiwanie odpowiedzi dotyczącej mechanizmów warunkujących formowanie się tożsamości rodzajowej było celem wielu przedstawicieli świata nauki. Zaowocowało to powstaniem licznych koncepcji, próbujących wyjaśnić, w jaki sposób konstruowana jest męskość/kobiecość.

1.4.1. Kształtowanie się rodzaju – ujęcie teoretyczne

Proces kształtowania się płci kulturowej jest skomplikowany, stąd też różne ujęcia teoretyczne próbujące wyjaśnić jego przebieg. Linda Brannon wyróżnia w tym obszarze dwie główne grupy teorii: psychoanalityczne oraz społeczne. Do pierwszej grupy zaliczyć można m.in. klasyczną teorię osobowości Zygmunta Freuda oraz feministyczną teorię psychoanalityczną Nancy Chodorow; do drugiej natomiast: teorię społecznego uczenia się, teorię poznawczo-rozwojową, teorię schematu rodzaju i teorię scenariusza rodzaju.

Według freudowskiej teorii psychoanalitycznej, w procesie rozwoju osobowości decydującą rolę odgrywają czynniki biologiczne, zaś sam przebieg można podzielić na fazy psychoseksualne. Pierwsza faza – oralna – rozpoczyna się zaraz po narodzinach i zarówno u dziewcząt, jak i chłopców przebiega w sposób analogiczny (podobnie zresztą jak kolejna – analna). Początek płciowego zróżnicowania w obszarze rozwoju osobowości zaobserwować można, zdaniem Freuda, około 3-4 roku życia, wraz z nadejściem fazy fallicznej[88]. Na tym etapie chłopcy zaczynają odczuwać pociąg seksualny do matki i traktować swojego ojca jako rywala (zjawisko kompleksu Edypa). Sytuacja zmienia się w momencie dostrzeżenia przez chłopców różnic pomiędzy żeńskimi a męskimi narządami płciowymi. Brak penisa u dziewcząt jest interpretowany

[87] K-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 6-7.
[88] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 155.

jako efekt przebytej kastracji, co wywołuje strach przed podobnym doświadczeniem. Chłopcy zaczynają dostrzegać siłę własnych ojców, przypisują im zdolność kastrowania rywali i utwierdzają się w przekonaniu, że kontynuując walkę o względy matki zostaną ostatecznie ukarani (pozbawieni genitaliów). W rezultacie rezygnują ze współzawodnictwa i rozpoczynają proces identyfikacji z ojcem[89]. Dzięki relacji seksualnej między rodzicami, chłopcy w sposób pośredni doświadczają zaspokojenia i dążąc do męskości kształtują tożsamość płciową, której elementem jest pociąg fizyczny do kobiet[90].

Przebieg fazy fallicznej u dziewcząt opiera się natomiast na zazdrości o penisa i obdarzeniu miłością ojca, gdyż to właśnie on posiada narząd, którego brak jest odczuwany przez córki. Mimo czasowej niechęci względem matek, dziewczęta ostatecznie identyfikują się z nimi, bowiem traktują je jako środek do zdobycia ojców. Pragnienie posiadania penisa jest zatem źródłem kobiecej miłości względem mężczyzn[91]. Identyfikacja z rodzicem tej samej płci zarówno u dziewcząt, jaki i u chłopców zapoczątkowuje okres latencji (uśpienia czynności seksualnych), który trwa aż do okresu dojrzewania, kiedy to jednostki wchodzą w fazę genitalną (rozbudzenia pragnień seksualnego zbliżenia z osobami płci przeciwnej)[92].

Teoria Freuda spotkała się z bardzo dużą krytyką; po pierwsze, z powodu braku możliwości obiektywnej jej weryfikacji (identyfikacja jest procesem nieuświadomionym; brakuje także znaczących dowodów, które potwierdziłyby zjawisko kompleksu Edypa i zazdrości o penisa), po drugie, z uwagi na pomijanie czynników osobistych oraz społecznych, a także – po trzecie – ze względu na jej przesadną fallocentryczność tudzież antykobiecy charakter przekazu (postrzega się w niej kobiety jako niepełne, zazdrosne i stanowiące odstępstwo od męskiego standardu)[93].

Od mizoginistycznego wydźwięku klasycznej teorii osobowości wyraźnie zdystansowała się Nancy J. Chodorow[94]. Chociaż, podobnie jak Freud, dostrzegła zróżnicowanie płciowe w kwestii kształtowania się rodzaju, to źródeł jego istnienia doszukiwała się we wczesnodziecięcych relacjach z matką. Zdaniem Chodorow, chłopcy

[89] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 105-106.
[90] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz. cyt., s. 157.
[91] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety…*, dz. cyt., s., 106.
[92] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz. cyt., s. 157.
[93] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety…*, dz. cyt., s. 106-107.
[94] N.J. Chodorow, *The reproduction of mothering. Psychoanalysis and the sociology of gender: with a new preface*, University of California Press, Berkeley 1999.

trudniej przechodzą proces identyfikacji, gdyż w pewnym momencie – mimo bliskiej więzi z matką – muszą dokonać emocjonalnego oddzielenia od niej i wykrystalizować męskie „ja" wzorując się na ojcu, który często w domu jest nieobecny. Dziewczęta nie doświadczają tego typu psychicznej separacji. Nie tylko zachowują stałe bliskie relacje z matkami, ale też formują bardzo podobną tożsamość (żeńską). W przypadku chłopców, proces oddzielenia wymaga sporego wysiłku i choć przebiega w pełni instynktownie, to odciska się wyraźnym piętnem na osobowości. Ceną jaką płacą za niego mężczyźni jest całkowite odrzucenie kobiecości oraz zaprzeczenie własnej zależności od matki i kobiet w ogóle, co niekiedy połączone jest z jawną nieufnością względem przedstawicielek żeńskiej płci (stąd właśnie, zauważalne niemal we wszystkich kulturach zjawisko deprecjonowania kobiet)[95].

Feministyczne podejście Nancy Chodorow nie ustrzegło jej koncepcji przed głosami krytyki. Podzieliła – wraz z Freudem – m.in. zarzut nieweryfikowalności sformułowanej przez siebie teorii oraz wątpliwość dowodów empirycznych, które przytaczała na jej obronę. Zakwestionowana została także możliwość uniwersalnego zastosowania zaproponowanego konstruktu teoretycznego, który z uwagi na etnocentryzm wydaje się pomijać kwestię różnic rasowych, etnicznych i klasowych[96].

Odmienne podejście do problematyki kształtowania (się) rodzaju proponowane jest w grupie teorii społecznych. Do tej kategorii zaliczyć można m.in. teorię społecznego uczenia się, w której płeć kulturowa zostaje przypisana do zachowań nabytych. Podobnie, jak w przypadku klasycznej teorii uczenia się, także i w tej propozycji uwzględniane są zasady warunkowania sprawczego zaproponowane przez Burrhusa F. Skinnera, jednak oprócz wzmocnień (kar oraz nagród) podkreśla się znaczenie procesów poznawczych. Rzecznicy teorii społecznego uczenia się doniosłe znaczenie przypisują aktowi obserwowania, który stwarza mnóstwo okazji do przyswajania zachowań związanych z rodzajem. Otoczenie społeczne dostarcza bowiem dzieciom wielu modeli męskich i żeńskich, demonstrujących określone zachowania. Modelami są nie tylko osoby z najbliższego otoczenia, ale także np. medialne wizerunki dziewcząt, chłopców, kobiet, mężczyzn. Nie każdy model ma natomiast podobny wpływ na dziecko – spośród zaobserwowanych zachowań, jedne zostaną zinternalizowane, a inne nie. Zakres wpływu danego modelu zależy od jego prestiżu, siły, a także podobieństwa pomiędzy nim

[95] S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość…*, dz. cyt., s. 132; C.M. Renzetti, D.J. Curran, Kobiety…, dz. cyt., s. 108; L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz. cyt., s. 166-167.
[96] C.M. Renzetti, D.J. Curran, Kobiety…, dz. cyt., s. 108-109.

a obserwatorem. Znaczącym czynnikiem, który wpływa na demonstrowanie danego, wyuczonego zachowania jest reakcja otoczenia. W sytuacji, gdy dziecko obserwuje, iż dane zachowanie jest nagradzane, będzie bardziej skłonne się w nie zaangażować, niż w sytuacji, kiedy dostrzeże ryzyko ukarania bądź pozostania bez nagrody. Wzmocnienia mają zatem wpływ na działanie, czyli podejmowanie danego, wyuczonego zachowania, ale nie wpływają zauważalnie na sam proces uczenia się, gdyż ten ostatni zachodzi poprzez obserwację[97].

Teoria poznawczo-rozwojowa zakłada, że przyswajanie zachowań związanych z płcią kulturową stanowi element ogólnego rozwoju poznawczego dziecka. Wraz z upływem czasu jednostka dojrzewa, wchodzi w interakcje z otoczeniem i kształtuje coraz bardziej złożony obraz własnego „ja". Podobnie jak w teorii społecznego uczenia się, także i w tym podejściu podkreśla się znaczenie sfery poznawczej, ale – dla odróżnienia – sam proces formowania się rodzaju jest postrzegany jako nieciągły (stanowi serię etapów, z których każdy jest odmienny od pozostałych). Według teorii poznawczo-rozwojowej przyswajanie przez dziecko zachowań związanych z kobiecością/męskością jest efektem ubocznym poznawczego rozwoju tożsamości rodzajowej. W momencie, gdy dzieci uzyskują zdolność pojmowania kategorii związanych z płcią kulturową, zaczynają klasyfikować kobiety i mężczyzn według niezmiennych cech fizycznych bądź też behawioralnych. Stereotypizacja rodzajowa stanowi zatem jeden z etapów rozwoju płciowego, co znajduje potwierdzenie w badaniach. Z drugiej strony, charakterystyczne dla prezentowanej teorii założenie, iż najważniejszym aspektem tożsamości rodzajowej jest świadomość niezmienności rodzaju, poparcia w analizach empirycznych niestety już nie ma[98].

Rozwinięciem podejścia poznawczo-rozwojowego jest natomiast teoria schematu rodzaju. Zakłada ona, że dziecko przyswaja sobie zachowania związane z rodzajem dzięki temu, iż wykształca specjalne struktury, którymi może się kierować (schematy). Punktu odniesienia dla ich formowania dostarcza kultura. Dziecko musi być oczywiście gotowe do rejestrowania i organizowania informacji na temat rodzaju, ale niezbędne jest ponadto środowisko społeczne, które definiuje kobiecość oraz męskość. Przyswajane schematy ukierunkowują spostrzeżenia związane z rodzajem, wpływają na proces przetwarzania informacji oraz regulują zachowanie. Są one ponadto swoistym wskaźnikiem kobiecości oraz męskości i pomagają jednostce ocenić, w jakim stopniu

[97] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz. cyt., s. 183-185.
[98] Tamże, s. 188-191.

pasuje do tych pojęć[99]. Sandra L. Bem pisze, że z uwagi na silne nacechowanie kultury polaryzacją rodzaju, konsekwencją przyswajanego przez dzieci schematyzmu jest to, iż wyrastają one „na osobników typowych płciowo"[100]. Także zrealizowane badania empiryczne potwierdzają, że dzieci mające dobrze zdefiniowane schematy rodzaju, lepiej zapamiętują informacje, które są zgodne z rodzajem, niż te, które są niestandardowe.

Sporo wspólnego z teorią schematu rodzaju ma ostatnia spośród prezentowanych – teoria scenariusza rodzaju. W świetle jej założeń, nabywana przez dziecko wiedza odnosząca się do płci kulturowej jest zorganizowana w formie sekwencyjnej, czyli przebiega według uporządkowanego łańcucha wydarzeń, zwanego scenariuszem[101]. Dodatkowo, charakterystyczne dla scenariusza jest to, że zawiera „[…] element stereotypowej roli rodzajowej, definiujący, która płeć stereotypowo angażuje się w daną sekwencję wydarzeń"[102]. Ponieważ element sekwencyjny w teorii scenariusza rodzaju stanowi uzupełnienie pojęcia schematu, to w badaniach empirycznych dotyczących roli scenariuszy rodzaju w zapamiętywaniu i przetwarzaniu informacji stosowane były podobne metody do tych, które wykorzystywano przy testowaniu teorii schematu rodzaju. I chociaż na poziomie wyników dostrzeżono sporo analogii, to jednak weryfikacja teorii scenariusza rodzaju nie była tak dokładna, jak innych hipotez wyjaśniających rozwój roli rodzajowej. Niemniej jednak propozycja ta stanowi interesujące uzupełnienie pozostałych teorii społecznych[103].

Trudno jednoznacznie określić kiedy rozpoczyna się proces rozwoju tożsamości rodzajowej, jednak rodzicielskie plany dotyczące zróżnicowania ze względu na płeć przestrzeni życia, doboru zabawek, koloru ubrań, czy preferowanych aktywności, jakie dziecko w przyszłości podejmie, pojawiają się na długo przed jego narodzinami. Ponieważ płeć udaje się zazwyczaj określić mniej więcej w połowie życia płodowego, to wraz z przyjściem na świat noworodek ma wybrane nie tylko imię, ale i pokaźny zestaw „dziewczęcych" lub „chłopięcych" akcesoriów. Odmienny jest także sposób opisu, jaki na temat swoich dzieci formują rodzice. Eugenia Mandal pisze, że różnice w tym zakresie można zaobserwować już 24 godziny po narodzinach – dziewczynki określane są jako delikatniejsze, spokojniejsze i słabsze niż chłopcy[104]. Rodzice

[99] Tamże, 192-193.
[100] S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość…*, dz. cyt., s. 122.
[101] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz. cyt., s. 196
[102] G. Levy, R. Fivush, *Scripts and gender: A new approach for examining gender-role development*, „Developmental Review" 1993, 13, s. 113, cyt. za: L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz.. cyt., s. 197.
[103] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz. cyt., s. 197.
[104] E. Mandal, *Kobiecość i męskość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003, s. 37-38.

przywiązują ponadto dużą wagę do prawidłowego identyfikowania płci dziecka przez osoby z otoczenia, stąd też na ogół bardzo dbają o to, aby ubiór jednoznacznie wskazywał, czy ich potomek jest dziewczynką czy chłopcem. Stroje chłopięce są z reguły ciemniejsze, dekorowane symbolami kojarzonymi z męskością (pojazdami, emblematami związanymi ze sportem, wzorami militarnymi bądź wizerunkami superbohaterów); liczy się również to, aby nie krępowały ruchów. Odzież dla dziewcząt jest natomiast jaśniejsza (dominują róże, biel i kolory pastelowe), zwykle ozdobiona falbankami, koronkami, wzorami kwiatowymi bądź żeńskimi postaciami z bajek/baśni; ponadto w jej doborze zazwyczaj przedkłada się wygląd nad wygodę. W rezultacie, od chwili, gdy niemowlęta zaczynają się przemieszczać, określone typy garderoby wspierają bądź utrudniają wykonywanie konkretnych działań. Ponieważ od chłopców oczekuje się większej aktywności ruchowej, to projektowane dla nich stroje zazwyczaj sprzyjają przestrzennemu eksplorowaniu otoczenia[105].

Różnice w traktowaniu dziewcząt i chłopców obserwowalne są także na poziomie interakcji, w jakie wchodzą z dziećmi dorośli. Rodzice inaczej odczytują niemowlęce gesty i w zależności od płci potomka różnorako oceniają jego osobowość[106]. Kilkumiesięczne dziewczęta otrzymują zdecydowanie więcej komunikatów werbalnych niż chłopcy, ci drudzy zaś są silnie stymulowani do podejmowania aktywności motorycznych. Relacje z córkami są ponadto w większym zakresie oparte na emocjonalności; charakteryzuje je częstsze odwoływanie do uczuć i pobudzanie empatii np. chcąc okazać rozczarowanie, matki demonstrują smutek jako reakcję na zachowanie dziewcząt, natomiast w odniesieniu do synów częściej przejawiają złość. Nierówne traktowanie widoczne jest również w przestrzeni swobodnego odkrywania świata: chłopcy nie podlegają tak ścisłej kurateli, są mniej ograniczani przez dorosłych i mają znacznie większą możliwość rozwijania poczucia własnej niezależności[107].

Istotnym elementem wspierającym rozwój dzieci są zabawki. Dorośli, dokonując wyboru w tym zakresie zazwyczaj bardzo wyraźnie odwołują się do typowych kobiecych bądź męskich ról płciowych. Dziewczynki otrzymują zatem lalki lub też miniatury sprzętów związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego, chłopcy zaś modele pojazdów, zabawkowe militaria oraz sprzęty sportowe. W toku przeprowadzonych badań

[105] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety…*, dz. cyt., s. 123.
[106] A. Giddens, *Socjologia*, dz. cyt., s. 291.
[107] D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 75.

wyciągnięto wnioski, iż oferta dla dzieci płci męskiej jest znacznie bardziej zróżnicowana: chłopcom częściej proponuje się zabawki konstrukcyjne, edukacyjne oraz elektroniczne. I chociaż rodzice zazwyczaj twierdzą, iż owo płciowe stypizowanie kupowanych dzieciom produktów jest wynikiem określonych preferencji dziecięcych, to wspomniane upodobania mogą być wynikiem wcześniejszych postaw, zachowań lub zachęt ze strony dorosłych. Potwierdzeniem takiej hipotezy są obserwacje empiryczne ujawniające, iż dzieciom zaledwie trzymiesięcznym dorośli dobierają zabawki – odpowiednio – „dziewczęce" bądź „chłopięce". Nie bez znaczenia są w tym kontekście sugestie pochodzące z reklam, zdjęć na opakowaniach, ulokowanie produktów w przestrzeni sklepowej (w sekcjach dla dziewcząt bądź chłopców) oraz porady osób zajmujących się sprzedażą[108].

Opisane powyżej wymiary socjalizacji pierwotnej wpływają na zakres dziecięcej wiedzy na temat rodzaju. W momencie narodzin jednostka jest w tej kwestii czystą kartą – nie posiada umiejętności rozróżniania płci i nie jest świadoma istnienia jakichkolwiek różnic w tym zakresie. Niemowlęta mogą zacząć rozpoznawać twarze kobiet i mężczyzn, ale kierują się przy tym długością włosów danej osoby, nie rozumieją jednak, na czym polega odrębność rodzajowa jednostek. Wraz z rozwojem mowy, dzieci uczą się słów używanych do określania płci, ale zdolność prawidłowego etykietowania rodzaju zaczyna się kształtować zazwyczaj około drugiego roku życia. Trzylatki potrafią dzielić się na grupy na podstawie rodzaju i posiadają ogólną wiedzę na temat zachowań kojarzonych typowo z mężczyznami bądź kobietami[109], jednak świadomość niezmienności rodzaju pojawia się dopiero u dzieci pięcio- bądź sześcioletnich[110]. Oznacza to, że zdolność przyswajania stereotypów rodzajowych (czyli „uproszczonych sądów i koncepcji zachowania osobników żeńskich lub męskich, podzielanych przez ogół danego społeczeństwa, uczonych w procesie wzrastania i socjalizacji w tym społeczeństwie"[111]) rozwija się wcześniej, aniżeli świadomość stałości rodzaju. Co więcej, powielać stereotypy rodzajowe są w stanie dzieci nieobjęte żadną instytucjonalną opieką. Z tego właśnie względu w literaturze odnoszącej się do (re)produkcji rodzaju tak wyraźnie akcentowane jest znaczenie środowiska rodzinnego i socjalizacji pierwotnej dla

[108] C.M. Renzetti, D.J. Curran, Kobiety…, dz. cyt., s. 127-129; D. Pankowska, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 73-74.
[109] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz. cyt., s. 199-200.
[110] A. Giddens, *Socjologia*, dz. cyt., s. 291.
[111] E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 13.

przebiegu tego procesu. Nie zmienia to jednak faktu, iż pierwsze lata od narodzin nie są okresem wystarczającym na pełne ukształtowanie się męskości bądź kobiecości. Nie można zatem marginalizować wpływu innych – poza rodziną – agend socjalizacji: szkoły, grupy rówieśniczej czy też mediów.

1.4.2. Wybrane agendy socjalizacyjne przestrzenią transmisji (stereotypów) rodzaju

„Największą przestrzenią (re)produkcji kształtu ról kobiecych i męskich jest szkoła”[112], gdyż dysponuje całym szeregiem mechanizmów sprzyjających utrwalaniu porządku społecznego oraz wzorów kultury. W świetle przepisów oświatowych oraz programów nauczania, kobiety i mężczyźni (dziewczęta i chłopcy) są równi. Dzieci obojga płci kształci się w placówkach koedukacyjnych, w oparciu o te same cele, treści oraz zakres oczekiwanych umiejętności. Można zatem stwierdzić, iż w oficjalnym założeniu program kształcenia dystansuje się od problemu utrwalaniu stereotypów rodzajowych; największe znaczenie ma tak naprawdę to, co dzieje się w jego ukrytej warstwie[113].

W pewnym sensie, przejawy segregacji ze względu na płeć dostrzegalne są już na poziomie organizacyjnym – popularną praktyką jest dzielenie uczniów na mniejsze zespoły i bardzo często podstawę tego typu podziału stanowi płeć. Tworzenie grup jednorodnych rodzajowo, podkreślanie różnic pomiędzy płciami oraz nakłanianie dziewcząt i chłopców do współzawodnictwa, to powszechne strategie organizacyjne, motywacyjne, a niekiedy nawet dyscyplinujące. W placówkach każdego szczebla praktykowane jest rozdzielanie uczniów na zajęciach wychowania fizycznego oraz wspieranie męskiej aktywności sportowej. Nauczyciele są w stanie zaakceptować obniżenie osiągnięć szkolnych chłopców, a nawet naruszanie przez nich dyscypliny, o ile tylko odnoszą sukcesy lekkoatletyczne. Ogólnie, sport w wydaniu przedstawicieli płci męskiej jest ceniony zdecydowanie wyżej, stąd też w miarę przesuwania się na wyższe

[112] J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 57.
[113] D. Pankowska, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 89.

poziomy kształcenia, dziewczęta coraz częściej pełnią jedynie bierną rolę widzów i kibiców, podczas sportowych zmagań kolegów[114].

Utarte przekonania na temat ról rodzajowych oraz rzekomo odmiennych zainteresowań, zdolności i możliwości uczniów (zależnie od płci) pojawiają się mimochodem w codziennych komentarzach nauczycieli[115]. Na początkowym etapie kształcenia głośno komplementowany bywa wygląd fizyczny dziewcząt („taka ładna dziewczynka") – niekiedy w postaci pochwał złożonych (np. „ładna i grzeczna"). Lucyna Kopciewicz podkreśla, że uwagi tego typu niemalże w ogóle nie są kierowane do chłopców, przez co sugerują, iż sfera atrakcyjności fizycznej jedynie w przypadku płci żeńskiej przesądza (przynajmniej w pewnym zakresie) o społecznej wartości jednostek[116]. Chłopcy ponadto otrzymują więcej nauczycielskiej uwagi, wskazówek i krytycznych komentarzy niż dziewczęta; są też zauważalnie częściej ganieni, jednak kierowana do nich krytyka dotyczy przede wszystkim zachowania[117] (zakłócania toku zajęć, ewentualnie braku motywacji do nauki), podczas gdy ich koleżanki dostają reprymendy głównie w odniesieniu do jakości pracy[118].

W przypadku pochwał również dostrzegalne jest ich rodzajowe zróżnicowanie: uczennice chwali się za zachowanie i staranność, natomiast uczniów za merytoryczną wartość tego, co wypracowali[119]. Ogólnie, chłopcy częściej są „skazani na sukces" prawdopodobnie dlatego, iż nauczyciele przypuszczają, że to, „co widać" w ich pracy stanowi jedynie część potencjału intelektualnego, który z powodu nagannych zachowań

---

[114] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Szkoła jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001, 1, s. 33.; Por. też: M. Jankowska, *Świat ucznia-świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalanie społecznych ról płciowych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica" 2009, 34, s. 16.

[115] W świetle badań Marioli Chomczyńskiej-Rubachy, nauczycielskie przekazy o charakterze stereotypowym dominują nad tymi, które mają charakter egalitarny: M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004, s. 56.

[116] L. Kopciewicz, *Wczesna edukacja i płeć kulturowa,* [w] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 293.

[117] Choć de facto chłopięce występowanie przeciw ustalonym regułom jest traktowane jako „naturalne" i wręcz społecznie oczekiwane. Zob. L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Diffin SA, Warszawa 2011, s. 90.

[118] D. Pankowska, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 100; E. Muszyńska, *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha, Płeć i rodzaj…, dz. cyt., s. 46-47; C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety…*, dz. cyt., s. 147-149

[119] D. Pankowska, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 100; C.M. Renzetti, D.J. Curran, Kobiety…, dz. cyt., s. 151-152; L. Kopciewicz, *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej* [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, dz. cyt., s. 83.

nie jest w pełni wykorzystany[120]. Brak chłopięcej subordynacji jest zresztą usprawiedliwiany – tłumaczony uwarunkowaniami biologicznymi. W odniesieniu do dziewcząt jest odwrotnie, wszelkie zachowania wbrew ustalonym zasadom są piętnowane; uczennice otrzymują wyraźne sygnały, iż to właśnie od nich „oczekuje się »cywilizowania« klasy (»łagodzenia obyczajów«), traktując ich przestrzenne umiejscowienie w sposób »strategiczny«, o czym świadczy na przykład praktyka sadzania uczniów w parach chłopiec-dziewczynka, często wbrew woli samych zainteresowanych, w celu poprawienia efektywności ich uczenia się lub za karę"[121].

Nauczyciele umacniają również ogólne przeświadczenie, o większych predyspozycjach chłopców do opanowywania wiedzy i umiejętności z zakresu przedmiotów ścisłych (matematyka, fizyka, chemia, informatyka). W klasach początkowych dzieci nie mają rozwiniętego przekonania o tym, że jakieś obszary edukacyjne są „bardziej dziewczęce", a inne „bardziej chłopięce". W miarę przechodzenia do starszych klas, zmniejsza się pozytywne nastawienie uczennic względem nauk matematycznych oraz przyrodniczych i umacnia się pogląd, iż przedstawiciele płci męskiej mają większe kompetencje opanowywania treści z tych obszarów[122]. Roland Meighan konstatuje, iż można tutaj mówić o efekcie samospełniającej się przepowiedni, której bazę stanowi powszechne przekonanie o słabej orientacji przestrzennej dziewcząt[123]. W rzeczywistości, od najmłodszych lat chłopcy otrzymują zabawki konstrukcyjne, ojcowie stymulują ich zainteresowania techniczne i zachęcają do udziału w grach opartych o zasady logiczne. Dziewczętom nie tylko brakuje tego typu treningu, ale także nie otrzymują w szkole (i poza nią) komunikatów, jakoby przedmioty ścisłe wiązały się z ich przyszłą karierą zawodową[124].

Pomimo tych widocznych dysproporcji, od pewnego czasu wyniki szkolne dziewcząt zaczęły się sukcesywnie poprawiać. Niebagatelną rolę odegrały w tym procesie „działania naprawcze" powstałe w oparciu o prace feministyczne, w których poddano diagnozie przyczyny oraz skutki nierówności rodzajowych, w tym w przestrzeni edukacyjnej[125]. Niektórzy przedstawiciele środowiska naukowego upatrują jednak

[120] L. Kopciewicz, *Wczesna edukacja…*, dz. cyt., s. 296.
[121] Tamże, s. 293.
[122] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 602.
[123] R. Meighan, *Socjologia* edukacji, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Totuniu, Toruń 1993, s. 335.
[124] M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Szkoła jako agenda…*, dz. cyt., s. 39.
[125] L. Kopciewicz, *Chłopcy – nowi opresjonowani? Zwrot w genderowych badaniach edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2015, 2(70), s. 37-38.

szkodliwości tych zmian, utożsamiając je z dyskryminowaniem chłopców. Odwołując się do *backlashu* (czyli ataku na osiągnięcia ruchu feministycznego i emancypacyjnego w sferze społecznej, kulturowej, politycznej, a także w edukacji), postulują powrót do „naturalnego porządku rzeczy", czyli „przywrócenia zaburzonej równowagi", która powstała w wyniku błędnie rozumianej idei równości[126]. W kontrze do takiej *backleshowskiej* retoryki pojawiają się głosy, iż zadowalające wyniki uzyskiwane przez dziewczęta podczas egzaminów testowych w ogóle nie przekładają się na lepszy status społeczno-ekonomiczny młodych kobiet[127]. I jak twierdzi R.W. Connell, „szkolne upośledzenie" chłopców to de facto krótkoterminowy koszt odroczonych zysków i przywilejów, którymi będą się cieszyć w poszkolnej przyszłości[128].

Przestrzenią stereotypowego ukazywania płci są także podręczniki szkolne, aczkolwiek z uwagi na dynamiczne zmiany oferty rynkowej, rzetelne omówienie tej kwestii wymagałoby przeprowadzenia bieżących badań. Katarzyna Banach, porównując wyniki analiz empirycznych prowadzonych na początku XXI wieku[129], oraz własnych, uzyskanych kilkanaście lat później[130], dostrzega progres, jednak sformułowane przez nią wnioski nie napawają optymizmem. Autorka podkreśla, iż równowaga między częstością prezentacji postaci żeńskich i męskich jest obecnie zachowana[131], ale nadal wyraźnie zauważalne jest stereotypowe postrzeganie ról rodzajowych oraz tradycyjny podział sfer funkcjonowania kobiet i mężczyzn. Modele rodziny ukazane w podręcznikach nie przedstawiają w sposób adekwatny aktualnej rzeczywistości społecznej – trudno dopatrzyć się partnerstwa oraz egalitarnego podziału obowiązków. Widoczne jest hołdowanie tradycji – takie formy życia rodzinnego jak np. rodzina patchworkowa, rodzicielstwo monoparentalne, rodzina bezdzietna, wydają się być uznawane za temat tabu[132].

---

[126] Tamże, s. 38.
[127] Tamże s. 49.
[128] R.W. Connell, *The men and the boys*, University of California Press, Berkeley 2000. Za: L. Kopciewicz, Chłopcy…, dz. cyt., s. 49.
[129] E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002; L. Kopciewicz, *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; D. Pankowska, *Wychowanie…*, dz. cyt,; I. Chmura-Rutkowska, *„Fartuchowce" i strażacy – czyli płeć w elementarzu*, „Forum Oświatowe" 2002, 27(2), s. 47-64.
[130] K. Banach, *Tata pracuje, a mama prasuje? Kulturowe reprezentacje płci, modele rodziny i edukacja równościowa w polskich i hiszpańskich podręcznikach szkolnych*, „Societas/Communitas" 2017, 1(23), s. 121-138.
[131] Tamże, s. 127-129.
[132] Tamże, s. 133-134.

Kolejnym obszarem uwypuklającym stereotypy rodzajowe jest struktura szkolnego personelu. Problemem jest nie tylko zdominowanie zawodu nauczycielskiego przez kobiety[133], ale także różnice w proporcji kobiet i mężczyzn zatrudnionych na stanowiskach kierowniczych[134]. Zauważalną prawidłowością jest to, że wraz z wiekiem uczniów oraz stopniem złożoności materiału, wzrasta prestiż i zarobki nauczycieli (także dzięki możliwości uzyskiwania dodatkowych dochodów np. poprzez udzielanie korepetycji), a wraz z nimi procentowy udział mężczyzn w zawodzie. Obserwowalne jest także utrwalanie stereotypu „męskich przedmiotów", gdyż odsetek nauczycieli matematyki, fizyki, czy też technicznych przedmiotów zawodowych nadal jest znaczny (w porównaniu z procentowym udziałem nauczycielek tych przedmiotów). Szerzej o feminizacji sektora edukacyjnego, w tym przyczynach i skutkach tego zjawiska przeczytać można w rozdziale II niniejszego opracowania.

Oprócz rodziny i szkoły, niebagatelną rolę w kształtowaniu się rodzaju odgrywa grupa rówieśnicza. Już w przypadku trzyletnich dzieci dostrzegalne są tendencje do inicjowania zabaw z przedstawicielami własnej płci, co łączyć można z zachodzącymi w tym wieku procesami identyfikacji rodzajowej[135]. Ponadto, interakcje w ramach grup jednopłciowych wydają się w tym okresie bogatsze niż w grupach mieszanych[136]. W miarę rozwoju, coraz wyraźniejszemu rozluźnieniu ulegają więzy rodzinne i od okresu szkolnego czas spędzany w towarzystwie dorosłych stanowi jedynie niewielki odsetek tego, który dzieci poświęcają na kontakty ze środowiskiem rówieśniczym[137]. Dzięki takiemu przekierowaniu własnej aktywności już kilkulatki zaczynają zdobywać umiejętności w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi, przyswajania zasad i wartości społecznych oraz dostosowania się do nich. Wraz z wiekiem coraz bardziej nasila się jednak segregacja oraz antagonizm między płciami – dzieci bawią się w grupach jednorodnych ze względu na płeć i złośliwie komentują próby łamania separatystycznych norm[138]. Ponadto, na etapie szkolnym dostrzegają, iż nie tylko współbycie z osobami tej samej płci jest istotne, ale również sposób wyrażania w ich

[133] Według danych GUS w 2020 roku, w szeroko rozumianym sektorze edukacyjnym odsetek zatrudnionych kobiet wynosił 79,29%; *Rocznik statystyczny pracy 2021*, GUS, Warszawa 2021, s. 133.
[134] Nawet w przypadku szkolnictwa podstawowego, znaczny odsetek dyrektorów to mężczyźni, chociaż de facto stanowią oni niewielki procent kadry nauczycielskiej: I. Chmura-Rutkowska, *Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj…*, dz. cyt., s. 111.
[135] A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016, s. 232.
[136] D. Pankowska, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 79.
[137] R.H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2013, s. 135.
[138] D. Pankowska, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 79.

obecności własnej przynależności rodzajowej. I tak, chłopcy uczą się, że istnieje wiele różnych, często konkurencyjnych sposobów na wyrażanie męskości i że niektóre z nich są bardziej cenione, prestiżowe i umożliwiają zajęcie silniejszej pozycji w grupie rówieśniczej[139]. Konieczność tłumienia uczuć oraz zachowań będących w sprzeczności z wizerunkiem twardości i dzielności, jest w przypadku chłopców bardzo wyraźna. Wynika to zapewne z różnej tolerancji środowiska względem zachowań sprzecznych ze stereotypem rodzaju przejawianych przez dzieci jednej i drugiej płci. Badania wykazują bowiem, iż na chłopców wywiera się większą presję, aby przejawiali zachowania typowe dla męskiej roli rodzajowej, a zatem „dziewczynki-»chłopczyce« są lepiej tolerowane niż chłopcy-»baby«".

Jedną z ważniejszych współcześnie agend socjalizacyjnych są ponadto szeroko rozumiane media. Do najstarszych środków kulturowego przekazu należy literatura, stwarzająca istotną przestrzeń utrwalania stereotypów rodzajowych. Analizy książek dla dzieci i młodzieży przeprowadzone przez Adriannę Zabrzewską dowodzą, iż uproszczony sposób prezentacji bohaterów ma miejsce już na poziomie wyglądu zewnętrznego: opis dziewczęcych postaci skoncentrowany jest na atrakcyjności fizycznej wyznaczanej przez szczupłą sylwetkę, długie i zdrowe włosy oraz stereotypowo kobiecy ubiór; postacie męskie są natomiast waloryzowane w kategoriach siły, sprawności i muskulatury. Męska atrakcyjność utożsamiana jest z tężyzną fizyczną bądź też z wiedzą (intelektem) i zaradnością życiową. Bohaterowie chłopięcy są ponadto emocjonalnie zdystansowani wobec siebie nawzajem, a jedyną dopuszczalną formą cielesnej interakcji między nimi jest „przemoc fizyczna pod postacią przyjacielskich przepychanek i kuksańców"[140]. Zróżnicowany jest ponadto obraz życia postaci męskich i żeńskich – ci pierwsi przeżywają wiele ekscytujących przygód, dokonują bohaterskich czynów i zawsze są czymś zajęci; bohaterki przedstawiane są dla odmiany w codziennych sytuacjach wypełnionych kontaktami z ludźmi i przeżywanymi uczuciami[141].

Podobne tendencje dostrzec można w programach telewizyjnych i to zarówno tych skierowanych do dzieci, jak i do osób dorosłych. Zasięg oddziaływania jest w tym przypadku jednak większy, gdyż telewizję można określić mianem najpopularniejszego środka masowego przekazu. Co więcej, stanowi ona potężne narzędzie socjalizacji –

[139] J. Swain, *Masculinities in Education,* [w:] M.S. Kimmel, J. Hearn, R.W. Connell (red.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, SAGE Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 2004, s. 214.
[140] A. Zabrzewska, *Gender w literaturze dla dzieci. Feministyczna metodologia: Ciało, Głos, Opowieść*, „Avant" 2020, 11(3), s. 8.
[141] D. Pankowska, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 82.

wiedza przekazywana za pośrednictwem „szklanego ekranu" jest dobrze przyswajana, a jej zdobycie nie wymaga posiadania żadnych specjalnych kompetencji, jak np. umiejętność czytania bądź pisania[142]. Gigantyczna oferta programów telewizyjnych, w tym tych dla najmłodszych, oraz łatwy dostęp do nich powoduje, iż rodzice decydują się na telewizyjną inicjację własnych dzieci niedługo po ich narodzinach: „w latach siedemdziesiątych przeciętny wiek dziecka wchodzącego w realny kontakt ze światem telewizji wynosił cztery lata – dzisiaj zmniejszył się on do czterech miesięcy"[143]. Mimo zauważalnych na przestrzeni lat zmian w prezentacji wizerunków kobiet i mężczyzn, nadal wyraźnie można dostrzec polaryzację rodzajową. Kobiety, chociaż coraz częściej niezależne i aktywne zawodowo, przesadnie koncentrują się na własnym wyglądzie zewnętrznym; ich rozmowy oscylują wokół tematyki związków/uczuć, a źródłem identyfikacji jest stan cywilny. Typowo kobiecym deficytem jest brak stabilności emocjonalnej, stąd skłonności do płaczu i rozpaczania. Prezentowani w mediach mężczyźni (bądź bohaterowie płci męskiej) są przedstawiani jako aktywni wykonawcy własnych zobowiązań zawodowych; często rozmawiają o pracy i gotowi używać siły fizycznej, by osiągnąć określone cele[144].

W procesie socjalizacji człowiek nieustannie utwierdza się w przekonaniu, że kobiecość i męskość to kategorie dychotomiczne. Korzystając ze stereotypów ludzie teoretycznie ułatwiają sobie funkcjonowanie w świecie, ale ponoszą również poważne koszty – ryzyko ograniczenia możliwości samorozwoju oraz szans życiowych, trudności w realizacji planów, narażanie na przemoc fizyczną bądź psychiczną oraz ogólne poczucie niespełnienia.

1.5. Płeć (na) rynku pracy

Płeć ma zauważalne znaczenie w procesie lokowania jednostek w systemie hierarchii społecznej, co dostrzegalne jest wyraźnie m.in. w strukturze zawodowej. Przez wiele wieków mężczyźni stali na straży utrzymania „męskiego porządku na rynku pracy", a aktywność zawodowa stała się dla nich źródłem statusu oraz obszarem definiowania i reprodukowania męskości[145]. Współczesne urynkowienie gospodarki przejawiające się

[142] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety…*, dz. cyt., s. 217.
[143] M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 119.
[144] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety…*, s. 218-219.
[145] U. Kluczyńska, *Mężczyźni w pielęgniarstwie…*, dz. cyt., s. 47.

ekspansją korporacji jako „podstawowej jednostki dojrzałego kapitalizmu" skłania w kierunku wyrównywania szans, uzależniając (przynajmniej teoretycznie) dostęp do prestiżowych stanowisk biznesowych od wiedzy, umiejętności i uprawnień posiadanych przez kandydatów. W rzeczywistości jednak, obok niebagatelnego znaczenia jednostkowych kompetencji dla odniesienia sukcesu zawodowego, istotną rolę odgrywają głęboko zakorzenione mechanizmy prowadzące do (re)produkowania i utrwalania nierówności społecznych istniejących w innych (poza zawodowymi) obszarach życia[146]. Tym samym, zneutralizowanie wpływu ról genderowych na losy kobiet i mężczyzn w sferze zatrudnienia staje się bardziej idealistyczną wizją, niż faktyczną zmianą będącą znakiem współczesnych czasów.

Pierwszym z wymiarów nierówności na rynku pracy jest segregacja pozioma (horyzontalna), która przejawia się tendencją do obsadzania wybranych sektorów zawodowych pracownikami jednej płci, przez co można mówić o istnieniu profesji „typowo męskich" i „typowo kobiecych"[147]; przy czym wyraźnie uwidacznia się nadreprezentacja mężczyzn w rolach zawodowych wzmacniających hierarchię i nadreprezentacja kobiet w rolach zawodowych osłabiających hierarchię[148]. Według danych GUS najbardziej sfeminizowanymi sektorami zatrudnienia w 2018 roku były opieka medyczna i pomoc społeczna (83,28%) oraz edukacja (78,88%), zaś najbardziej zmaskulinizowanymi górnictwo i wydobywanie (89,86%) oraz budownictwo (87,43)[149]. Analizując genezę segregacji rynku pracy, Pierre Bourdieu wskazuje na trzy obowiązujące w przestrzeni społecznej „zasady": po pierwsze, przekonanie, iż zawody wykonywane przez kobiety powinny być kontynuacją ich obowiązków domowych, stąd lokowanie płci żeńskiej w sektorze opieki, usług oraz edukacji dzieci; po drugie, podległą rolę kobiet względem mężczyzn i rezerwowanie dla tych ostatnich stanowisk związanych z władzą i autorytetem; po trzecie, pozostawienie mężczyznom monopolu w zakresie

[146] J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska…*, dz. cyt. s. 64.
[147] P. Zwiech, *Segregacja zawodowa kobiet w Polsce*, [w:] M. Gawrycka, J. Wasilczuk, P. Zwiech (red.), *Szklany sufit i ruchome schody – kobiety na rynku pracy*, CeDeWu, Warszawa 2007, s. 29.
[148] Role wzmacniające hierarchię związane są z kontrolowaniem przepływu cennych zasobów w górę i w dół (zazwyczaj czynią to elity oraz przedstawiciele biznesu); natomiast role osłabiające hierarchię dostęp do zasobów otwierają (do nich zaliczamy m.in. zawód nauczyciela czy bibliotekarza. Zob.: F. Pratto, *Polityka płci: różnice między kobietą a mężczyzną w sypialni, kuchni i gabinecie*, [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 159.
[149] *Rocznik statystyczny pracy 2019*, GUS, Warszawa 2019, s. 136.

obsługi maszyn i urządzeń technicznych[150]. Z kolei, w europejskim raporcie *The role of men in gender equality - European strategies & insights* wymienione zostały czynniki bezpośrednio umacniające poziomą segregację rynku pracy. Zaliczono do nich stereotypy płciowe; specyficzny wybór kierunków studiów przez młode osoby; zapotrzebowanie kobiet na krótsze lub bardziej elastyczne godziny pracy z uwagi na nierówno rozłożony ciężar opieki nad dziećmi i osobami starszymi w rodzinie; a także ukryte bariery i uprzedzenia obecne w praktykach organizacji[151].

Jedną z najpoważniejszych konsekwencji genderowego podziału sektorów zatrudnienia jest utrzymywanie gorszej pozycji kobiet, bo chociaż negatywne skutki segregacji dotyczą obydwu płci, to właśnie kobiety doświadczają ich boleśniej, choćby z uwagi na charakterystyczną percepcję społeczną „kobiecych zawodów"[152]. Ograniczenie dostępu do prestiżowych i wysokopłatnych stanowisk umacnia powszechne przekonanie, że profesje sfeminizowane są nieatrakcyjne, nudne i mało skomplikowane, a tym samym nie wymagają od ich wykonawczyń posiadania szczególnych zdolności, szerokich kwalifikacji, czy wysokiego poziomu inteligencji. Słabością „zawodów przeznaczonych dla kobiet" są relatywnie niskie wynagrodzenia, ograniczone możliwości awansu[153] oraz mało przywilejów pracowniczych[154]. Co więcej, problem niskiego poziomu zarobków uzyskiwanych przez kobiety pojawia się nie tylko w kontekście wykonywania przez nie niżej opłacanych zawodów, ale wynika z ogólnie lepszego wynagradzania mężczyzn, bez względu na branżę, w jakiej są zatrudniani. Z opracowanego w 2018 roku przez GUS raportu *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy* wynika, że we wszystkich grupach zawodowych przedstawiciele płci męskiej uzyskują wyższe płace niż ich współpracowniczki[155] i mimo zagwarantowanego konstytucyjnie prawa do jednakowego wynagradzania kobiet i mężczyzn za pracę jednakowej

[150] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 112; A. Gromkowska-Melosik, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne" 2013, 25, s. 86.
[151] E. Scambor, K. Wojnicka, N. Bergmann (i in.), *The role of men in gender equality - European strategies & insights. Study on the Role of Men in Gender Equality*, Biuro Wydawnicze Unii Europejskiej (Publications Office of the European Union), Luksemburg 2013, s. 48.
[152] C.M. Renzetti, D.J. Curran, Kobiety…, dz. cyt., s. 312-313.
[153] W niektórych zawodach możliwości awansu są tak znikome, że mówi się o zjawisku „lepkiej podłogi", czyli „przyklejeniu" osób zatrudnionych do najniższego poziomu. Sytuacja ta dotyczy głównie zawodów silnie sfeminizowanych jak np. sekretarka, kosmetyczka, urzędniczka, pomoc domowa. Patrz: T. Kupczyk, *Kobiety w zarządzaniu i czynniki ich sukcesów*, Wyższa Szkoła Handlowa, Wrocław 2009, s. 22.
[154] C.M. Renzetti, D.J. Curran, Kobiety…, dz. cyt., s. 313.
[155] *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, GUS, Warszawa 2018, s. 16

wartości[156], dysproporcje w poziomie wynagrodzeń są wyraźnie zauważalne (w przywołanym raporcie czytamy, iż w grupie zawodowej *przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy* różnice w miesięcznej pensji brutto wynosiły aż 26%[157]). Jednocześnie, według tego samego źródła danych, to kobiety są pracownikami lepiej wyedukowanymi – 44,7% spośród nich mogło pochwalić się wyższym wykształceniem, podczas gdy wśród mężczyzn dominującą grupę (31,5%) stanowili pracownicy, którzy zakończyli edukację na poziomie zasadniczym zawodowym[158].

Harriet Bradley pisząc o powszechności zjawiska „upłciawiania" w miejscu pracy[159], zwraca uwagę na fakt, iż wybory ludzi dotyczące kształcenia zawodowego przypadają na okres dorastania, kiedy stereotypy płciowe oraz presja rówieśnicza są wyjątkowo silne. Ta sama autorka uwypukla nie tylko problem segregacji horyzontalnej na rynku pracy, ale i kwestię specyficznych wzorców zachowania dotyczących ubioru, postrzegania ciała, czy podziału ról zawodowych kobiet oraz mężczyzn. Kobiecy strój powinien być wyważony, niezbyt prowokacyjny, ale i odmienny od męskiego, co powoduje, że dla wielu przedstawicielek płci żeńskiej właściwe jego skomponowanie staje się wyzwaniem. Zaznaczyć ponadto należy, iż nawet odpowiedni dobór ubioru może nie uchronić od komentarzy sugerujących seksualny wymiar kobiecego wizerunku. W przypadku mężczyzn niuanse dotyczące garderoby nie mają zazwyczaj istotnego znaczenia przy postrzeganiu wiarygodności jednostki w miejscu pracy, kobiety na taką „pobłażliwość" niestety liczyć nie mogą. Warto podkreślić ponadto, iż układ ról zawodowych często stawia przedstawicielki płci żeńskiej w niekorzystnym położeniu. Nawet w przypadku osób zatrudnionych na tym samym stanowisku, czynności związane z usługiwaniem innym (np. parzenie i serwowanie kawy) cedowane są głównie na kobiety. Podobne zjawisko zaobserwować można wśród mężczyzn odnoszących sukcesy – potwierdzeniem ich wysokiej pozycji jest między innymi zatrudnienie osobistej asystentki (w tym przypadku zastosowany rodzaj gramatyczny jest celowy, gdyż tego typu stanowiska piastują niemal wyłącznie kobiety)[160].

---

[156] Art. 33, ust.2 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej brzmi następująco: „Kobieta i mężczyzna mają w szczególności równe prawo do kształcenia, zatrudnienia i awansów, do jednakowego wynagradzania za pracę jednakowej wartości, do zabezpieczenia społecznego oraz do zajmowania stanowisk, pełnienia funkcji oraz uzyskiwania godności publicznych i odznaczeń".
[157] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety i mężczyźni*…, s.16.
[158] Tamże, s. 6.
[159] H. Bradley, dz. cyt., s. 123.
[160] Tamże, s. 122-126.

Mimo posiadania przez przedstawicielki płci żeńskiej szerokiego zakresu wiedzy i umiejętności, a także dobrego wykształcenia, już na etapie rekrutacji do pracy widoczna jest uprzywilejowana pozycja mężczyzn. Powszechne przekonanie, iż jednym z nadrzędnych elementów kobiecości jest bycie matką[161] przyczynia się do postrzegania pracownic przez pryzmat stereotypowo przypisanej im roli. Z uwagi na plany macierzyńskie (niekiedy jedynie potencjalne) oraz zobowiązania rodzinne kobiet, są one uznawane za pracowników mniej stabilnych i trudniej jest im spełnić popularny wymóg „pełnej dyspozycyjności". Co więcej, to mężczyznom przypisuje się większą determinację w osiąganiu sukcesów zawodowych[162], co jest równocześnie jednym z powodów kolejnego (obok segregacji horyzontalnej) wymiaru nierówności na rynku pracy – segregacji pionowej (wertykalnej), która wyraża się znacznie niższą proporcją kobiet w stosunku do mężczyzn na stanowiskach kierowniczych[163]. I chociaż niewidzialne bariery ograniczające możliwości awansu zawodowego kobiet i blokujące im drogę na szczyt – „szklany sufit" (*glass ceiling*)[164] – dostrzeżone zostały w odniesieniu do kadry kierowniczej w firmach[165], to zjawisko utrudnionego dostępu do wierzchołków hierarchii pracowniczej obserwować można w przypadku różnych karier zawodowych[166]. Z segregacją wertykalną łączy się ponadto pojęcie „aksamitnego getta", czyli niedopuszczania kobiet do kierowania konkretnymi wydziałami np. technicznymi, produkcyjnymi czy marketingowymi[167], a zatem takimi, które stereotypowo uznawane są za domenę mężczyzn i jednocześnie są silnie zmaskulinizowane. Co godne podkreślenia, „aksamitne getto" nie ma swojego definicyjnego odpowiednika obrazującego sytuację mężczyzn zatrudnionych w zawodach sfeminizowanych, gdyż w tym przypadku analogia nie występuje.

Według Rosabeth Moss Kanter, autorki teorii tokenizmu[168], w grupach zawodowych, w których reprezentanci jednej płci stanowią mniej niż 15% ogółu

[161] Niekiedy nacisk społeczny jest tak duży, że można mówić wręcz o „nakazie macierzyństwa".
[162] B. Budrowska, *Znikoma reprezentacja kobiet w elitach – próby wyjaśnień*, [w:] A. Titkow (red.), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 62.
[163] P. Zwiech, *Segregacja zawodowa…*, dz. cyt., s. 29.
[164] Tamże.
[165] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, dz. cyt., s. 403-404
[166] Szczególnie wyraźne jest to w zawodach o wysokim prestiżu; Tamże.
[167] T. Kupczyk, *Kobiety w zarządzaniu*…, dz. cyt., s. 22.
[168] Oprócz klasycznego rozumienia pojęcia „tokenizm" (zaprezentowanego przez R. M. Kanter w pracy *Men and women in the corporation*, Basic Books, Nowy Jork 1977: zjawisko podlegania różnym formom dyskryminacji, której poddawani są członkowie grupy stanowiący jej zdecydowaną mniejszość, czyli poniżej 15% ogółu), w niektórych opracowaniach przywoływane jest ono w kontekście pozornego przeciwdziałania dyskryminacji i rozumiane jako zatrudnianie przedstawicieli pewnych kategorii mniejszości (dotyczących np. płci, rasy, niepełnosprawności) w celu poprawienia wizerunku danego

zatrudnionych obserwować można charakterystyczne, negatywne zjawiska obniżające status przedstawicieli danej mniejszości (tokenów). Pierwszym z nich jest zwiększona *widoczność (visibility)* takich osób w zespole pracowniczym, koncentrowanie na sobie uwagi i w efekcie odczuwanie większej presji w zakresie właściwego wykonywania obowiązków. Drugi to *kontrast (contrast),* czyli problem wyolbrzymiania różnic między tokenami a dominującą większością mogący skutkować społeczną izolacją grupy mniejszościowej. Trzecie zjawisko określone zostało mianem *hermetyzacji ról (role encapsulation)*; polega ono na częstej niezgodności stereotypowych ról płciowych z rolami zawodowymi tokenów oraz wynikającymi z tego tytułu ograniczeniami[169]. Niewątpliwie, *widoczność, kontrast* i *hermetyzacja ról* noszą znamiona zjawisk uniwersalnych genderowo, nie oznacza to jednak, że w środowisku pracowniczym kobieta-token i mężczyzna-token są postrzegani tożsamo. Segregacja pionowa na rynku zawodowym jest bowiem na tyle silna, iż nawet w sektorach zdominowanych przez kobiety krótka droga awansu zawodowego mężczyzn i szanse na objęcie przez nich stanowisk kierowniczych pozostają na wysokim poziomie prawdopodobieństwa. Niekiedy odbywa się to z nawet z pominięciem zasad formalnych rzekomo koniecznych do uzyskania bardziej intratnej posady w firmie[170].

W przeciwieństwie do kobiet napotykających na „szklany sufit", mężczyźni wykonujący zawody kulturowo identyfikowane jako „kobiece" mogą zetknąć się z efektem tzw. „szklanej windy"[171] (określanym również jako „szklane ruchome schody"[172], ang. *glass escalator*), czyli presją w zakresie awansu, której wyrazem może być zarówno osiągnięcie wyższego szczebla w hierarchii zatrudnienia, jak też przyjęcie dodatkowych funkcji zwiększających prestiż jednostki w środowisku pracowniczym. Istnienie zjawiska „szklanej windy" potwierdziły badania przeprowadzone przez Christie

pracodawcy i przyczyniające się do złudnego przekonania, że ich obecność jest świadectwem istnienia równości, co automatycznie zwalnia grupę dominującą z hamowania własnych dyskryminujących postaw czy zachowań. Patrz np.: K. Hajder, *Zmiany na rynkach pracy państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem Unii Europejskiej w latach 2000–2016*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009, s. 13; T. Kupczyk, *Kobiety w zarządzaniu…,* dz. cyt., s. 22.

[169] J. D. Yoder, *Looking Beyond Numbers: The Effects of Gender Status, Job Prestige, and Occupational Gender-Typing on Tokenism Processes*, „Social Psychology Quarterly" 1994, 57(2), s. 150.

[170] M. Hultin, *Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation*, „Work and Occupations" 2003, 30(1), s. 36.

[171] U. Kluczyńska, *Mężczyźni w pielęgniarstwie…*, dz. cyt., 106, J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska…*, dz. cyt., s. 67, C.M. Renzetti, D.J. Curran, Kobiety…, dz. cyt., s. 314.

[172] L. Brannon, Psychologia rodzaju, dz. cyt., s. 404; T. Kupczyk, *Kobiety w zarządzaniu*…, dz. cyt., s. 22; E. Lisowska, *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie,* Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2008, s. 138.

Williams, która analizowała funkcjonowanie mężczyzn w zawodach sfeminizowanych (bibliotekarze, pielęgniarze, nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego oraz pracownicy socjalni). Autorka przeprowadziła wywiady pogłębione z przedstawicielami powyższych profesji (76 mężczyzn, 23 kobiety) w celu nakreślenia obszarów nierówności[173]. W świetle uzyskanych wyników, posiadanie statusu tokena w sfeminizowanym gronie pracowniczym nie ogranicza możliwości awansu, a wręcz przeciwnie – istnieją mechanizmy, które wydają się wzmacniać pozycję mężczyzn wykonujących zawody uznawane za „kobiece". Preferencyjne traktowanie dostrzec można nie tylko w toku analizy tempa przejmowania stanowisk funkcyjnych przez pracowników płci męskiej (korzystanie ze „szklanej windy"), ale już na etapie poszukiwania przez nich zatrudnienia w profesjach sfeminizowanych. Mężczyźni zatem „przenoszą swoje rodzajowe przywileje podejmując pracę w zdominowanych przez kobiety zawodach", co – jak ujmuje Williams – „mimo liczebnego niedoboru daje im przewagę"[174]. Jednocześnie, pomimo akceptacji ze strony pracodawców oraz współpracowników, mężczyźni-tokeni stykają się z silną dyskryminacją pochodzącą ze sfery pozazawodowej; ich specyficzne ulokowanie na rynku pracy jest postrzegane jako wynik nieudacznictwa, bądź też dowód przejawiania skłonności dewiacyjnych. Dodatkowym czynnikiem umacniającym krzywdzące są negatywne przekazy medialne; w wielu programach dostrzec można swoiste sympatyzowanie z kobietami wykonującymi zawody zmaskulinizowane, zaś mężczyzn pracujących w profesjach kobiecych przedstawia się jako anomalie i czyni z nich obiekt żartów[175].

W odniesieniu do teorii tokenizmu oraz przywołanych powyżej badań, analiza funkcjonowania mężczyzn w sfeminizowanym środowisku zawodowym wydaje się zagadnieniem o dużym potencjale do naukowych eksploracji. W następnym rozdziale przybliżona zostanie problematyka feminizacji zawodu nauczycielskiego oraz aktualny stan wiedzy na temat mężczyzn pracujących w niemal całkowicie zdemaskulinizowanym obszarze edukacji wczesnoszkolnej.

[173] Ch. L. Williams, *The Glass Escalator: Hidden Advantages…*, dz. cyt., s. 254-255.
[174] Tamże, 263.
[175] Tamże, 264.

Rozdział II. Mężczyźni w zawodzie nauczycielskim

2.1. Mężczyzna-nauczyciel i/a kobieta-nauczyciel – ujęcie ewolucyjne

Analizując źródła historyczne traktujące o wychowaniu i kształceniu, niełatwo jest dotrzeć do wzmianek o proporcjach kobiet i mężczyzn trudniących się nauczaniem. Problem stanowi nie tylko brak dokumentów, które uprawniałyby do wyciągnięcia na ich podstawie wniosków umożliwiających statystyczne ujęcie tematyki, ale przede wszystkim fakt, iż silna epistemologia maskulinistyczna wpłynęła na specyficzną retorykę pomijania kwestii kobiecej w ogóle. W efekcie, w literaturze opisującej historię wychowania i edukacji pisze się o „nauczycielach" oraz „uczniach" konsekwentnie bagatelizując problematykę płci. Na powszechność prezentowania dziejów z wykluczeniem zagadnień dotyczących roli kobiet[176] oraz ich miejsca w strukturze społecznej zwróciła uwagę Adele Aldridge proponując w 1972 roku dekonstrukcję słowa „historia" (*history)*. Odwołując się do domniemanej etymologii (z języka angielskiego *his story*) wskazała na zdominowanie powyższej dyscypliny męską perspektywą (jest to „jego historia") i zaproponowała zamianę przedrostka *his* na *my,* uzyskując tym samym termin zbliżony brzmieniowo do *mystery* – tajemnica[177]. Owa tajemniczość historii w odniesieniu do dziejów nauczycielstwa jest bardzo wyraźna; nie brakuje w niej wątków pomijanych, niekiedy sprzecznych, niejednoznacznych i raczej zreinterpretowanych aniżeli w pełni zbieżnych z rzeczywistym biegiem wydarzeń. Zrozumienie teraźniejszości bez odwołania do przeszłości jest jednak trudne, dlatego też w pierwszej części niniejszego rozdziału przedstawione zostaną historyczne uwarunkowania problemu feminizacji zawodu nauczycielskiego.

2.1.1. Płeć nauczycieli w starożytności i średniowieczu

Niemalże od zarania dziejów przez wiele stuleci dominująca pozycja mężczyzn w zakresie przekazywania młodemu pokoleniu wiedzy i umiejętności nie była w ogóle

[176] Por. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, *„Niegodne historii"? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015.
[177] E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005, s. 204

kwestionowana[178]. Marginalne, a niekiedy wręcz nieistniejące szanse kobiet na dostęp do edukacji powodowały, iż uczniowie, podobnie jak nauczyciele, byli przedstawicielami tożsamej płci – męskiej. Już w starożytności, pomimo początkowego braku zinstytucjonalizowanych form wychowania i kształcenia, sukcesywnie tworzono ich podwaliny organizując planowe nauczanie oraz uczenie. Rola kobiet w przygotowywaniu dzieci do życia społecznego ograniczała się głównie do sprawowania funkcji opiekuńczych, mężczyźni natomiast przekazywali umiejętności, których opanowanie miało wpływ na osiąganą pozycję w grupie. Zasada ta była powszechna nawet mimo faktu, iż ówczesne zbiorowości różniły się kulturowo i zamieszkiwały niekiedy znacznie oddalone od siebie obszary. I tak, jedna z pierwszych w dziejach ludzkości cywilizacja – stworzona na terenie Mezopotamii przez Sumerów – wykształciła zręby edukacji, której najistotniejszym elementem było osiągnięcie kompetencji w zakresie posługiwania się pismem klinowym. Nauka nie była powszechna ani obowiązkowa, wymagała wieloletniej, systematycznej pracy i było na nią stać jedynie zamożnych obywateli. Analiza tysięcy tabliczek gospodarczych i administracyjnych sporządzonych 2000 lat p.n.e. wykazała, iż wśród pisarzy sumeryjskich nie było ani jednej kobiety[179]. Pozwala to wnioskować, że kształcenie stanowiło przywilej zarezerwowany wyłącznie dla mężczyzn, gdyż jedynie nabycie umiejętności pisarskich otwierało drogę do pełnienia funkcji urzędniczych, w tym nauczycielskiej.

W starożytnym Egipcie, w okresie Starego Państwa, edukacją obejmowano przede wszystkim potomków władców – nauczycielem był wyznaczony książę posiadający oprócz wiedzy doświadczenie w ceremoniale dworskim[180]. W czasach średniego Państwa zaczęto zakładać szkoły, do których dostęp był mniej ograniczony (naukę rozpocząć mogły bystre dzieci w wieku 5-10 lat), zaś obowiązki nauczycielskie sprawowali nie książęta, a pisarze. Egipcjanie, podobnie jak Sumerowie, uznawali

[178] Analizując źródła opisujące historię ludzkości, można co prawda dotrzeć do informacji o relatywnie wysokiej pozycji kobiet w pierwszych stworzonych przez człowieka społecznościach (główną przyczyną takiego stanu rzeczy była zdolność wydawania na świat potomstwa, świadcząca o wyjątkowości przedstawicielek płci żeńskiej i ich biologicznej przewadze nad mężczyznami, których udział w procesie przekazywania nowego życia był nieznany), jednak męska potrzeba kontroli w kwestii podziału dóbr oraz przewaga fizyczna przyczyniły się do szybkiego zepchnięcia kobiet na podrzędną pozycję. Zob. W. Durant, *Our oriental heritage: being a history of civilization in Egypt and the Near East to the death of Alexander, and in India, China and Japan from the beginning to our own, with an introduction on the nature and foundation of civilization*, Simon and Schuster, Nowy Jork 1954, s. 32-33.

[179] S.N. Kramer, *Historia zaczyna się w Sumerze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961, s. 24.

[180] H.A. Schlögl, *Starożytny Egipt: historia i kultura od czasów najdawniejszych do Kleopatry*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 110.

pisarstwo za zajęcie wyłącznie męskie; podjęcie zatrudnienia opierającego się na przekazywaniu wiedzy było natomiast możliwe tylko przez osoby, które nabyły umiejętność posługiwania się pismem[181].

Na terenach stanowiącej kolebkę kultury europejskiej Grecji, trudno mówić o jednolitym podejściu do kwestii edukacji. W Sparcie do około VII wieku p.n.e. nauczaniem[182] obejmowano przede wszystkim synów królewskich, a także potomków najbardziej wpływowych rodów arystokratycznych[183]. W późniejszym okresie wychowanie państwowe uległo upowszechnieniu; do siódmego roku życia pieczę nad dzieckiem sprawowały matki zapewniając wyżywienie i bezpieczeństwo, a następnie siedmioletni Spartanin przechodził pod nadzór urzędnika państwowego – pajdonomosa i przez kolejne 13 lat życia był przygotowywany do bycia żołnierzem[184]. Po zakończeniu efebii, przez następne 10 lat mężczyźni przebywali w koszarach pełniąc służbę garnizonową i dopiero po tym czasie uzyskiwali pełne prawa obywatelskie[185]. Typowo wojskowym wychowaniem obejmowano w Sparcie również dziewczęta – miały one być silne, szybkie oraz odważne, dlatego też organizowano im ćwiczenia rozwijające przede wszystkim tężyznę fizyczną. Brakuje wzmianek o ewentualnych spartańskich wychowawczyniach, jednak uwzględniając fakt, iż w państwie dominowało przekonanie, że dziewczęta należy „pozbawić wszelkiej niewieściej subtelności i miękkości”[186], to nad ich fizycznym rozwojem równie dobrze mogli czuwać mężczyźni. Jest to prawdopodobne choćby z uwagi na fakt, iż nie wszystkie kobiety w Sparcie miały status obywatelek, a nawet jeśli status takowy uzyskały, to i tak nie mogły prawnie siebie reprezentować, były pozbawione możliwości jakiegokolwiek uczestnictwa w życiu politycznym i wymagano, aby posiadały oficjalnego opiekuna w postaci mężczyzny, który będzie je chronił fizycznie oraz prawnie[187].

---

[181] Tamże.
[182] Termin „nauczanie” został użyty celowo, z powodu dominującego wówczas przekonania, że cnoty dziedziczy się po przodkach i nie można ich nikomu wpoić. Takie podejście skutkowało odłączeniem wychowania od edukacji. Por. Ł. Kurdybacha, *Starożytna Grecja*, [w:] Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 58.
[183] Ł. Kurdybacha, *Starożytna Grecja*, [w:] Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 58.
[184] H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969, s. 52-53.
[185] Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 61.
[186] H.I. Marrou, dz. cyt., s. 57.
[187] T.R. Martin, *Starożytna Grecja. Od czasów prehistorycznych do okresu hellenistycznego*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1998, s. 74-75.

W odróżnieniu od Spartan, Ateńczycy nie koncentrowali się na wychowaniu stricte wojskowym, lecz starali się zapewnić dzieciom możliwie wszechstronny rozwój. Chłopcy po ukończeniu szóstego roku życia zaczynali uczęszczać do szkół pokonując codziennie drogę w towarzystwie niewolników zwanych pedagogami. Młodzieńcy swoją tężyznę fizyczną mogli następnie rozwijać w gimnazjach, po ukończeniu których przechodzili dodatkowo przygotowanie wojskowe (efebię)[188]. Aż do nastania epoki hellenistycznej dziewczęta nie miały możliwości uczęszczania do szkół[189] – od siódmego roku życia pod opieką matek były przygotowywane do prowadzenia w przyszłości gospodarstwa domowego[190]. Brak możliwości uzyskiwania wykształcenia przez kobiety sprawiał, iż obowiązki nauczycielskie pełnili wówczas wyłącznie mężczyźni. Grecy ponadto wartościowy środek wychowawczy upatrywali w pederastii[191]. Miłość między dojrzałym mężczyzną (nauczycielem) i młodzieńcem miała korzystnie wpływać na każdą ze stron: starszy dążył do tego, by się samodoskonalić, gdyż chciał olśnić wychowanka, zaś młodszy starał się być coraz lepszym, ażeby dorównać swojemu mistrzowi[192]. Związki tego typu nie były aprobowane między chłopcami oraz prowadzącymi ich do szkół pedagogami – ci ostatni nie mieli praw obywatelskich i byli zazwyczaj kastratami[193].

Wraz z nadejściem epoki hellenistycznej nastąpił znaczny rozwój nauki, a ludność grecka zyskała szerszy niż wcześniej dostęp do edukacji. W tym okresie urzeczywistnił się ponadto postulat Platona na temat zasadności oferowania kobietom identycznego wychowania fizycznego i duchowego, jakie przewidziane było dla mężczyzn[194]. Do szkół publicznych zostały dopuszczone dziewczęta i można przypuszczać, iż niektórym z nich udało się także uzyskać dostęp do zawodu nauczycielskiego. Hipoteza ta wydaje się tym bardziej prawdopodobna, iż nauczanie nie należało do zajęć wysoce prestiżowych i było bardzo słabo wynagradzane[195].

W starożytnym Rzymie, w okresie ustroju republikańskiego, za wykształcenie dzieci po ukończeniu przez nie siódmego roku życia odpowiedzialny był ich ojciec. Pełnił

[188] Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 64-67.
[189] A. Ziółkowski, *Historia powszechna. Starożytność*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 442.
[190] Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 65.
[191] Marrou podkreśla, że pederastia nie występowała jedynie wśród rasy doryckiej, ale wiązała się ściśle z całą tradycją helleńską: H. I. Marrou, dz. cyt., s. 61.
[192] H.I. Marrou, dz. cyt, s. 64-65.
[193] A. Nalaskowski, *Widnokręgi edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002, s 30.
[194] W. Jaeger, *Paideia: formowanie człowieka greckiego*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 818.
[195] H.I. Marrou, dz. cyt., s. 214-216.

on rolę nauczyciela-wychowawcy i przekazywał synom wiedzę oraz umiejętności niezbędne w życiu prywatnym, publicznym, a także w czasie pełnienia służby wojskowej[196]. Dziewczęta pozostawały pod opieką matek i wykonywały podstawowe prace w gospodarstwie domowym. Ubożsi obywatele, którzy nie byli w stanie zapewnić należytej edukacji własnym dzieciom, mogli posyłać je do powstałych w IV w. p.n.e. szkół elementarnych nazwanych ludus. W późniejszym okresie – od II w. p.n.e. – pod wpływem kultury greckiej zaczęto powoływać średnie szkoły gramatyczne przeznaczone dla potomków zamożniejszych obywateli[197]. W przeciwieństwie do Greków, Rzymianie byli bardzo otwarci na kwestię edukacji kobiet. Zarówno dziewczęta z wyższych sfer, jak i te z ubogich rodzin miały dostęp do szkół, a realizowany przez nie program nauczania praktycznie nie różnił się od tego, jaki proponowano chłopcom. Chociaż w Rzymie kobiety wykształcone stanowiły istotny procent populacji, nie przekładało się to bezpośrednio na ich zwiększony udział w grupie zawodowej nauczycieli. Obowiązki w zakresie nauczania spoczywały zazwyczaj na wyzwoleńcach i nie było to typowe wyłącznie dla szkoły elementarnej. Znaczny odsetek gramatyków stanowili niewolnicy, dlatego też przekazywanie wiedzy nie cieszyło się społecznym poważaniem, a zatrudnienie w tym obszarze obywateli dobrze wyedukowanych byłoby traktowane jako ujma[198].

Po upadku cesarstwa zachodniorzymskiego, w miarę umacniania władzy papieskiej w Rzymie, społeczeństwo dystansowało się do nauk świeckich, czego efektem była zmniejszająca się liczba nauczycieli, a tym samym i redukcja liczby szkół wywodzących się z wcześniejszej tradycji rzymskiej[199]. Okres średniowiecza kojarzony jest zazwyczaj z męską dominacją w obszarze edukacji, ale de facto izolowanie kobiet od kształcenia nie było charakterystyczne dla całej epoki. Nim ostatecznie uczenie się i nauczanie stało się przywilejem męskim, toczono liczne spory na temat kwestii kształcenia dziewcząt. Przypadki przyjmowania tych ostatnich do szkół parafialnych na terenie Włoch, Francji, Niemiec czy Anglii nie należały do rzadkości i nie budziły sprzeciwu duchowieństwa[200] pod warunkiem, że edukacja dziewcząt i chłopców

[196] S. Truchim, *Starożytny Rzym*, [w] Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 112.
[197] S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Kielce 2005, s. 82-83.
[198] Tamże, s. 87-88.
[199] S. Truchim, *Szkolnictwo świeckie wieków średnich*, [w:] Ł. Kurdybacha (red.), dz. cyt., s. 167.
[200] J. Ryś, *Szkolnictwo parafialne w miastach Małopolski w XV wieku*, Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki PAN, Warszawa 1995, s. 46.

realizowana była oddzielnie (od IX w. nadzór kościelny restrykcyjnie zakazywał koedukacji)[201]. Niestety, sytuacja zmieniła się wraz z powstaniem uniwersytetów. Uczelnie wyższe od początku były instytucjami typowo męskimi, niewzruszonymi na potrzeby edukacyjne kobiet. Radykalna postawa władz uniwersyteckich względem przedstawicielek płci żeńskiej wyrażająca się zamykaniem im drogi do uzyskania wykształcenia, odbiła się dość szybko także na szkołach niższych. Ostatecznie niechęć do kształcenia dziewcząt uległa rozpowszechnieniu i w okresie późnego średniowiecza nauka stała się przywilejem typowo męskim. Jedną z niewielu szans kobiet na edukację stanowiły klasztory żeńskie, w których nieprzerwanie od XIII wieku podejmowane były inicjatywy w zakresie kształcenia córek ówczesnych możnowładców. Do nauczycielek zakonnych należały norbertanki, cysterki, dominikanki, franciszkanki, a późniejszych wiekach także wizytki, sakramentki, urszulanki czy niepokalanki[202]. Pedagogiczna aktywność kobiet poświęcających się życiu zakonnemu była jednak bardzo ograniczona i miała przede wszystkim charakter wychowawczy, a nie naukowy – niekiedy dziewczęta nie nabywały nawet umiejętności czytania ani pisania[203].

2.1.2. Nowożytne zmiany zatrudnienia kobiet i mężczyzn w szkolnictwie

Nadejście epoki nowożytnej nie przyniosło istotnych zmian ani w kwestii kształcenia dziewcząt, ani też utrzymującej się, niemal całkowitej maskulinizacji zawodu nauczycielskiego. Na ziemiach polskich aż do powstania Komisji Edukacji Narodowej do szkół parafialnych uczęszczali praktycznie wyłącznie chłopcy. Jeśli zdarzały się sytuacje, iż w szkołach uczyły się dziewczęta, to miało to miejsce na obszarach pozostających pod silnym wpływem kultury niemieckiej[204]. Na Warmii już w XVII wieku ze szkolnictwa korzystały młode przedstawicielki płci żeńskiej, jednak nie zmienia to faktu, iż obowiązki nauczycielskie pełnili wówczas wyłącznie mężczyźni. W 1623 roku olsztyńscy wizytatorzy zasugerowali nawet, że dobrze byłoby, gdyby

[201] S. Kot, *Historia wychowania. Tom 1. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010, s. 212.
[202] A. Smołalski, *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1996, s. 49.
[203] M. Janik, *Dzieje szkolnictwa polskiego z rzutem na jego przyszłość*, Wydawnictwo Księgarni A. Gmachowskiego, Częstochowa 1924, s. 30-31.
[204] S. Litak, *Edukacja początkowa w Polskich szkołach w XIII-XVIII wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010, s. 193.

nauczania dziewcząt podjęła się kobieta[205]. Niestety brakuje informacji na temat tego, jak przebiegała ewentualna realizacja powyższego postulatu, choć jego urzeczywistnienie należało z pewnością do zadań niełatwych. Nauczanie wymagało posiadania podstawowej wiedzy i umiejętności, które kobietom trudno było nabyć w obliczu ograniczonego dostępu do edukacji. Pierwsze seminaria nauczycielskie zakładane w XVII i XVIII wieku były szkołami wyłącznie męskimi, dlatego też liczba kobiet nauczycielek jeszcze na początku XIX wieku była znikoma[206]. Problem ten dotyczył nie tylko ziem polskich, w równym stopniu występował w państwach Europy Zachodniej czy Ameryki Północnej. Na terenie Stanów Zjednoczonych zdarzało się, że kobiety sporadycznie zastępowały mężczyzn pracujących w zawodzie nauczyciela. W drugiej połowie XVIII wieku na obszarze Nowej Anglii władze niektórych miast zezwalały dziewczętom na pobieranie nauki w szkołach (odbywało się to na przykład po zajęciach chłopców) i wówczas do grupy żeńskiej mogły w razie potrzeby przychodzić nauczycielki[207]. Poza tym, przypadki przejmowania przez kobiety obowiązków nauczycielskich miały miejsce w okresach letnich, kiedy mężczyźni zawieszali swoją działalność edukacyjną na rzecz uprawy roli. Wynagrodzenie kobiet podejmujących w ramach zastępstw pracę w szkolnictwie było przy tym trzykrotnie niższe, co powodowało, iż w perspektywie czasu stały się one atrakcyjną ekonomicznie konkurencją[208].

Wiek XIX stanowił niewątpliwy przełom w obszarze wychowania i kształcenia dziewcząt. Powstała wówczas sieć szkół ludowych, które zaczęły stopniowo otwierać się na potrzeby związane z edukacją kobiet. W niewielkich miastach i na wsiach dziewczęta kształcono wspólnie z chłopcami, zaś w większych ośrodkach tworzono dla nich odrębne szkółki. Bez względu na to, czy nauczanie odbywało się w koedukacji, czy w grupach jednorodnych ze względu na płeć – w pierwszej połowie stulecia przekazywaniem wiedzy zajmowali się zazwyczaj mężczyźni. Obecność nauczycielek[209] należała do

[205] A. Kopiczko, *Szkolnictwo parafialne na Warmii w XVII i XVIII wieku*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie" 1998, 3, s. 357
[206] A. Smołalski, dz. cyt., s. 50.
[207] M.H. Strober, A.G. Lanford, *The Feminization of Public School Teaching: Cross-sectional Analysis, 1850-1880*, "Journal of Women I Culture and Society" 1986, 11(2), s. 216.
[208] M.R. Grumet, *Bitter Milk: Women and Teaching*, University of Massachusetts Press, Massachusetts 1988, s. 37.
[209] Geraldine J. Clifford pisze, że nieznane było wówczas nawet określenie *nauczycielka*, gdyż „nauczanie absolutnie nie było pracą kobiecą, tak samo jak dojenie krów nie było pracą dla mężczyzn": G.J. Clifford, *Man/woman/teacher: Gender, Family and Career in American Educational History*, [w:] D. Warren (red.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, Macmillan Publishing, New York 1989, s. 293.

zjawisk niecodziennych[210], gdyż uzyskanie przez kobiety prywatnego przygotowania do wykonywania zawodu wymagało poświęcenia niebagatelnych środków finansowych[211], co w obliczu powszechnego ubożenia rodzin szlacheckich stanowiło niemałe wyzwanie[212]. Powstająca na początku XIX wieku sieć seminariów nauczycielskich z założenia przeznaczona była dla mężczyzn. Fakt ten nie budził sprzeciwu, gdyż powszechnie uważano, iż kobiety, z uwagi na swą wątlejszą budowę ciała, małostkowość, drażliwość oraz mniejszą pewność w postępowaniu metodycznym, nie nadają się do pracy w szkolnictwie[213].

Swoistą prognozą nadchodzących zmian w zakresie edukacji żeńskiej było powołanie w 1825 roku w Warszawie Szkoły Guwernantek, która była pierwszą na ziemiach polskich państwową placówką zajmującą się kształceniem kobiet[214]. Wśród zatrudnionych w niej pracowników dydaktycznych była jednak zaledwie jedna nauczycielka – Klementyna z Tańskich Hoffmanowa[215]. Jak łatwo domniemywać, wspomniana instytucja nie przyczyniła się do znacznego wzrostu liczby kobiet podejmujących zatrudnienie w oświacie, gdyż jej możliwości w zakresie promowania absolwentek były ograniczone (w roku szkolnym 1829/1830 naukę pobierało ogółem 60 uczennic)[216]. Zauważalne zmiany nastąpiły dopiero w drugiej połowie XIX wieku, kiedy to wraz z upowszechnieniem edukacji zwiększyła się liczba seminariów nauczycielskich, a dzięki ustawodawstwu regulującemu prawno-zawodową sytuację kobiet, przedstawicielki płci żeńskiej zyskały niemal nieskrępowany dostęp do zawodu

[210] Udział kobiet w szkolnictwie publicznym był znikomy. Przedstawicielki płci żeńskiej podejmowały się nauczania na prywatnych pensjach dla dziewcząt, aczkolwiek na początku XIX wieku, z powodu pogłębiającego się kryzysu w rolnictwie, popularność takiej formy edukacji gwałtownie malała. Mniej zamożne rodziny szlacheckie preferowały zatrudnianie guwernantek, gdyż ich wynagrodzenie było niższe aniżeli nauczycielek. Por. A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807-1831)*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002, s. 322.

[211] S. Kot, *Historia wychowania. Tom 2, Wychowanie nowoczesne: od połowy wieku XVIII do współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010, s. 231.

[212] Wpływ na zaistniały stan rzeczy miał przede wszystkim postępujący kapitalizm oraz zachwianie gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej, por. M. Dobrowolska, *Początki szkolnictwa dla dziewcząt i literatury dziecięcej*, [w:] Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania. Tom 2*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 189.

[213] J. Buzek, *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego. I. Szkolnictwo ludowe*, Wydawnictwo Towarzystwa dla Popierania Nauki Polskiej, Lwów 1904, s. 332.

[214] R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1996, s. 65.

[215] J. Dąbrowska, *Początki szkolnictwa żeńskiego – Instytut Guwernantek*, [w:] K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 124-125; J. Schiller, *Nauczyciele szkół średnich Warszawy w pierwszej połowie XIX w.: szkic do portretu grupy zawodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1988, 31, s. 85.

[216] K. Poznański, *Szkoła i wychowanie w Królestwie Polskim w początkach lat trzydziestych XIX*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia. Sectio F" 1999/2000, LIV/LV, s. 181.

nauczycielskiego[217]. I chociaż decyzja o podjęciu pracy w szkolnictwie wiązała się niekiedy ze znacznymi ograniczeniami, np. na terenie Austrii kobiety zatrudnione na stanowiskach dydaktycznych nie mogły, w przeciwieństwie do mężczyzn, zawierać związków małżeńskich[218] (również w krajach Europy Zachodniej, a także w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej wyraźnie artykułowano preferencje dotyczące tego, by nauczycielki pozostawały niezamężne[219]; na niektórych obszarach praktyki zwalniania kobiet z pracy w szkolnictwie tuż po zmianie stanu cywilnego utrzymały się niemal do połowy XX wieku[220]), to jednak istniejące obwarowania nie działały na dziewczęta demobilizująco. Młodych Polek nie zniechęcała także powszechna w okresie zaborów determinacja do blokowania rozwoju oświaty – na wyższych szczeblach generowana przede wszystkim przez obce rządy, na niższych zaś przez niechęć klasy panującej do emancypacji chłopów – skutkująca analfabetyzacją społeczeństwa na poziomie 79,2% (dane na rok 1860)[221]. Pomimo niełatwej sytuacji społeczno-politycznej, pod koniec stulecia odsetek zatrudnionych nauczycielek zaczął zwiększać się lawinowo. We Lwowie od roku szkolnego 1884/1885 w ciągu ośmiu kolejnych lat liczba kobiet nauczających w szkołach ludowych wzrosła o 61% (ze 170 do 274)[222]; na terenie całej Galicji stanowiły one w 1902 roku 51,3% ogółu nauczycieli, jednak podkreślić należy, iż grono tzw. nauczycielek klasowych w ciągu niespełna trzydziestu lat powiększyło się na tym terytorium ponad szesnastokrotnie (z 242 w 1871 r. do 4010 w 1900 r.)[223].

Gwałtowny wzrost liczby kobiet podejmujących pracę w sektorze oświaty[224] obserwować można było również poza obszarem ziem polskich. Na przełomie wieku

---

[217] J. Woskowski, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 203.
[218] J. Buzek, dz. cyt., s. 361-362.
[219] Szerzej na ten temat pisze J.M. Blount: *Manly and Womanly Women: Deviance, Gender Role Polarization, and the Shift in Women's School Employment, 1900-1976*, „Harvard Educational Reviev" 1996, 66(2), s. 318-320.
[220] W niektórych miastach stanu Missouri w połowie lat 40. XX wieku kobiety nauczycielki zmuszane były zrezygnować z wykonywania zawodu po zawarciu związku małżeńskiego, Zob.: E.F. Provenzo, Jr., *Feminization of the Teaching Profession*, [w:] E.F. Provenzo, Jr., J.P. Renaud, A.B. Provenzo (red.), *Encyclopedia of the Social and Coultural Foundations of Education T. 1*, SAGE, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington 2009, s. 344.
[221] S. Kieniewicz, *Historia Polski 1755-1918*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 209-210.
[222] A. Smołalski, dz. cyt., s. 50.
[223] J. Buzek, dz. cyt., s. 361.
[224] Jego zakres bardzo dobrze unaocznia zwiększająca się liczba nauczycielek na terenie Anglii: w 1870 roku na 100 mężczyzn przypadało 99 kobiet zatrudnionych w nauczycielstwie, zaledwie 10 lat później (1880 rok) było już 156 kobiet na 100 mężczyzn; wskaźnik ten wzrósł do 207/100 w 1890 roku, a w 1900 wynosił już 287/100. Zob. M.W. Apple, *Teaching and Women's Work: A Comparative Historical and Ideological Analysis*, Department of Secondary Education, Faculty of Education, University of Alberta, Edmonton 1983, s. 4.

XIX i XX w Stanach Zjednoczonych przedstawicielki płci żeńskiej stanowiły niemal 75% ogółu nauczycieli szkół podstawowych[225], w Anglii 73%, w Rosji około 70%, we Włoszech 68%, w Szwecji zaś 66%. W Ameryce Północnej dysproporcje między liczbą kobiet i mężczyzn zajmujących się nauczaniem wzrastały na tyle lawinowo, iż w 1891 roku Chicagowska Komisja Edukacji (Chicago Board of Education) zaczęła zachęcać do przywrócenia „brakującego pierwiastka" poprzez zwiększenie zatrudnienia mężczyzn w zawodzie[226]. Na uwagę zasługuje jednak fakt, iż wspólne dziedzictwo kulturowe i religijne oraz relatywnie podobny poziom rozwoju ekonomicznego nie warunkowały zbieżnego poziomu feminizacji zawodu nauczycielskiego. W niektórych państwach Europy Środkowej wzrost liczby kobiet zatrudnionych w szkolnictwie przebiegał bowiem wyraźnie wolniej; jako przykład posłużyć może zdumiewająco niski odsetek kobiet w szkołach w Niemczech[227] – 20%, czy też Danii[228], gdzie przedstawicielki płci żeńskiej stanowiły 28% nauczycieli w szkolnictwie podstawowym. Dość niskie wskaźniki notowano także w Norwegii – 34%, Szwajcarii – 36%, czy Francji – 49%[229].

Na początku XX wieku oraz w okresie Polski niepodległej (1918-1938) zjawisko feminizacji zawodu nauczycielskiego utrzymywało się na względnie stałym poziomie[230]. Jego gwałtowny postęp hamowany był przede wszystkim przez niesłabnącą gotowość mężczyzn do podejmowania pracy w zawodzie, co było wynikiem nadmiaru siły roboczej w kraju, niedoboru pracowników w szkolnictwie oraz w miarę korzystnych wynagrodzeń

[225] Dla porównania w szkolnictwie średnim kobiety nadal stanowiły mniejszość; szczególnie niski był ich odsetek na stanowiskach kierowniczych, gdyż w 1905 roku wynosił zaledwie 5%. Zob.: J. L. Rury, *Who Became Teachers? The Social Characteristics of Teachers in American History,* [w:] *American Teachers: Histories of a Profession at Work,* Donald Warren (red.), Macmillan, New York 1989, s. 27.

[226] S.E. Montgomery, *Why men left: Reconsidering the feminization of teaching in the nineteenth century*, "American Educational History Journal" 2009, 36(1), s. 220-221.

[227] Nazwa państwa została zachowana zgodnie ze źródłem – „Germany", chociaż oficjalnie było to „Cesarstwo Niemieckie" bądź też „Rzesza Niemiecka": J.C. Albisetti, *The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective*, "History of Education" 1993, 22(3), s. 255.

[228] Podobny do duńskiego zakres feminizacji zawodu nauczycielskiego obserwować można było w tym czasie w Holandii – 27%. Wato zaznaczyć, iż pół wieku wcześniej – w 1850 roku – w holenderskich szkołach publicznych zaledwie 2% nauczycieli stanowiły kobiety. W szkolnictwie prywatnym (nauczyciele tam zatrudnieni stanowili 40% ogółu) kobiet było więcej – 27%, jednak większość z nich była członkiniami katolickiej kongregacji sióstr prowadzących szkoły żeńskie. Zob. M.Van Essen, *Strategies of women teachers 1860-1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective*, "History of Education" 1999, 28(4), s. 417, 428.

[229] J.C. Albisetti, dz. cyt., s. 255-256.

[230] Podobne zjawisko obserwować można było także w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, gdzie rosnąca feminizacja zawodu nauczycielskiego była równoważona przez niedobór nauczycieli (bardzo wyraźny w latach 1905-1925), polepszające się warunki pracy oraz nieznaczny wzrost płac (szczególnie znaczący jeśli zastawi się go ze spadkiem poziomu wynagrodzeń w innych zawodach). Zob.: M.W. Sedlak i S. Schlossman, *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*, CA: Rand Corporations, Santa Monica 1986, s. 26

kadry oświatowej[231]. W roku szkolnym 1935/1936 stosunek liczby kobiet i mężczyzn w ogólnej liczbie nauczycieli wynosił około 1:1, z czego najliczniej reprezentowane przez kobiety było grono wychowawców przedszkolnych (99,97%), zaś najniższy był ich odsetek wśród osób zatrudnionych w szkolnictwie wyższym (4,63%). W tej ostatniej grupie znaczący udział (47,3%) miały nauczycielki, dla których szkoły wyższe były dodatkowym miejscem pracy (kobiety te równolegle wykonywały obowiązki zawodowe także w szkolnictwie niższego szczebla)[232]. Konsekwencją dużego zapotrzebowania na pracowników dydaktycznych była jednak ograniczona selekcja kandydatów do zawodu. W efekcie nauczanie niejednokrotnie stawało się alternatywą dla osób, które (z uwagi na zakres własnych kompetencji) nie mogły znaleźć zatrudnienia na innych, bardziej intratnych stanowiskach[233].

Okres drugiej wojny światowej zapisał tragiczną kartę w dziejach nauczycielstwa polskiego. Działania eksterminacyjne okupantów pozbawiły życia około 6,5 tysiąca pracowników naukowych i oświatowych; ponad 600 zmarło z powodu szykan, więzień, represji; wielu poległo w walce bądź też zaginęło bez wieści. Na samej ziemi gdańskiej straty osobowe w grupie zawodowej nauczycieli wynosiły 50% w porównaniu ze stanem z 1939 roku[234]. Bezpośrednio po wojnie, w roku szkolnym 1945/1946, w szkołach podstawowych pracowało 58567 nauczycieli zatrudnionych na pełnym etacie. W ciągu dwudziestu lat liczba ta wzrosła ponad trzykrotnie i wyniosła 189180 (dane na rok szkolny 1966/1967), z czego 76,8% stanowiły kobiety (145251)[235]. Szeroki zakres feminizacji zawodu nauczycielskiego obserwować można było wówczas także poza granicami naszego kraju. W szkołach podstawowych na terenie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej 87% personelu dydaktycznego stanowiły przedstawicielki płci żeńskiej, identyczny wskaźnik odnotowano w Portugalii, zaś nieznacznie niższy na terenie ZSRR (81%). Na obszarze Anglii i Walii odsetek nauczycielek pracujących w szkołach podstawowych był na poziomie tego, jaki występował w Polsce (75%) i tylko o 2% mniejszy zarejestrowano w tym czasie we Francji (73%). Wśród krajów o nadal silnej maskulinizacji zawodu nauczycielskiego – powyżej 50% – znalazły się Republika

[231] A. Smołalski, dz. cyt., s. 51-52.
[232] M. Falski, *Nauczyciele w liczbach: liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie 1935/6*, Wyd. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1938, s. 7, tab. VII.
[233] B. Bromberek, *Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce: lata 1918-1932*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1964, s. 174.
[234] S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918-1945*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2006, s. 213.
[235] *Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45-1966/67*, Główny Urząd Statystyczny Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej, Warszawa 1967, s. 92.

Federalna Niemiec, Albania i Turcja (udział kobiet zatrudnionych w szkolnictwie podstawowym wynosił w tych państwach odpowiednio 48%, 42% i 26%)[236].

Przez kolejne lata obserwować można było stopniowe, aczkolwiek konsekwentne zwiększanie liczby kobiet w oświacie. Umacniająca się feminizacja zawodu nauczycielskiego nie obejmowała jednak stanowisk kierowniczych: w roku 1971 kobiety stanowiły 80% kadry polskich szkół podstawowych, natomiast wśród dyrektorów wspomnianych placówek ich udział wynosił zaledwie 34,6%[237]. W połowie lat 80. odsetek nauczycielek w szkolnictwie elementarnym w Polsce osiągnął 82% (rok 1985). Zbliżony poziom notowano wówczas w innych krajach europejskich: Austria – 79%, Czechosłowacja – 82%, NRD – 88%, RFN – 78%, Szwecja – 82%, Węgry – 82%, Wielka Brytania – 79%, Włochy – 89%. Relatywnie niewiele było natomiast przedstawicielek płci żeńskiej w szkołach podstawowych w Belgii (63%) oraz Holandii (46%)[238]. Koniec wieku XX i początek XXI nie przyniosły w kwestii feminizacji zawodu nauczycielskiego radykalnych zmian. Pomimo iż zjawisko zwiększającego się udziału kobiet zatrudnionych w sektorze oświaty miało i nadal ma charakter postępujący, to duże nasycenie grupy zawodowej nauczycieli przedstawicielkami płci żeńskiej (we wszystkich państwach rozwiniętych) powoduje, iż zmiany te są słabo zauważalne. Niewątpliwe jednak nadreprezentacja kobiet w szkolnictwie, szczególnie niższego szczebla, stała się problemem globalnym, co potwierdzają prowadzone statystyki. W świetle danych z 2015 roku opublikowanych przez UNESCO kobiety zatrudnione w zawodzie nauczyciela w szkołach podstawowych stanowiły 85% ogółu osób wykonujących ten zawód w Europie Środkowej i Wschodniej; 84,8% w Ameryce Północnej i Europie Zachodniej; 91,5% w Środkowej Azji oraz 78,1% w Ameryce Łacińskiej. Nieco mniejszy był udział nauczycielek w szkołach podstawowych na terenie Azji Wschodniej – 65,7% oraz Azji Południowej i Zachodniej – 51,1% (w krajach arabskich wskaźnik ten wynosił 60,7%); i tylko w Afryce kobiety stanowiły mniej niż połowę ogółu nauczycieli zatrudnionych na pierwszym szczeblu edukacyjnym – 43,5%[239]. Przyjrzyjmy się zatem czynnikom warunkującym zaistniały stan rzeczy.

---

[236] Tamże, s. 542.
[237] W. Iwanowski, *Oświata, nauczyciele, liczby*, Państwowy zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973, s. 46.
[238] *Rocznik statystyczny szkolnictwa 1987/88*, Główny Urząd Statystyczny Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej, Warszawa 1988, s. 256-257.
[239] Na podstawie danych UNESCO; Percentage of female teachers by teaching level of education, dostęp online: http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178

2.2. Historyczne źródła demaskulinizacji zawodu nauczyciela

Dokonując analizy przyczyn odwrócenia struktury zatrudnienia pod względem płci wśród nauczycieli wyodrębnić można kilka wzajemnie zazębiających się determinantów. Niewątpliwie wielowiekowe izolowanie kobiet od edukacji i uniemożliwianie im podejmowania pracy w zawodzie nauczycielskim nie było jedynie wynikiem historycznie uwarunkowanej tradycji deprecjonowania możliwości intelektualnych kobiet oraz dominującego przekonania, iż to mężczyźni są szczególnie predysponowani do przekazywania młodemu pokoleniu wiedzy i umiejętności. Niestety wśród badaczy brakuje jednomyślności odnośnie do tego, co w największym stopniu przyczyniło się do feminizacji zawodu nauczycielskiego. Dokonanie próby wyodrębnienia powodów demaskulinizacji wśród pracowników sektora oświaty wymaga jednoczesnego uwzględnienia czynników polityczno-ekonomicznych, biologicznych oraz społeczno-kulturowych.

Epokowy zwrot stanowiący zarzewie dla zwiększenia liczby kobiet podejmujących pracę w sektorze edukacyjnym jest ściśle związany z okresem rewolucji przemysłowej. Gwałtownie postępujący proces zmian technicznych i gospodarczych, a także zauważalny postęp w medycynie oraz towarzysząca mu eksplozja demograficzna sprawiły, iż konieczne stało się pomnożenie dostępnej na rynku siły roboczej. Powstaniu nowych stanowisk pracy sprzyjały przede wszystkim innowacje stosowane w przemyśle i transporcie m.in. skonstruowanie oraz wykorzystanie na szeroką skalę maszyn narzędziowych, czy też wynalezienie silnika parowego[240]. Gwałtowny wzrost populacji oraz rosnący popyt na różnorodne produkty wymusił masową rozbudowę szlaków komunikacyjnych w celu usprawnienia wymiany towarowej[241]. Rynek zawodowy przyparty koniecznością pozyskania wielu pracowników kusił perspektywami korzyści wynikających z podejmowania nowo tworzonych stanowisk pracy. W obliczu zwiększających się możliwości znalezienia przez mężczyzn intratnego zatrudnienia poza sektorem oświaty, zawód nauczycielski szybko zaczął tracić na atrakcyjności[242]. Jednocześnie stale rosnąca liczba uczniów sprawiała, iż zapotrzebowanie na pracowników dydaktycznych zwiększało się nieustannie. W zaistniałej sytuacji

[240] J. Skodlarski, *Historia gospodarcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 114-115.
[241] Tamże, s. 110.
[242] Por. E. Boyle, *The Feminization of Teaching in America*, Louis Kampf writing prize essay, Massachusetts Institute of Technology 2004, dostęp online: https://wgs.mit.edu/s/2004Boyle.pdf

koniecznym okazało się znalezienie rozwiązania, które pozwoliłoby wypełnić braki kadrowe w szkolnictwie – najtańszym i najskuteczniejszym antidotum było dopuszczenie przedstawicielek płci żeńskiej do wykonywania profesji nauczycielskiej.

Gaby Weiner i Daniel Kallós uważają, iż w wielu częściach Europy jedną z głównych przyczyn uzyskania przez kobiety dostępu do pracy w szkolnictwie było umasowienie edukacji. Zwiększająca się liczba szkół powodowała, że podjęcie zawodu nauczycielskiego stało się zdecydowanie łatwiejsze do osiągnięcia. Ponieważ wychowanie i nauczanie młodszych dzieci było postrzegane jako wyraz naturalnych predyspozycji kobiet i stanowiło swoiste przygotowanie do macierzyństwa, to najbardziej adekwatnym obszarem dla żeńskiej aktywności zawodowej wydawał się elementarny poziom kształcenia[243]. Powszechnie uważano bowiem, iż „'kochająca i troskliwa natura' kobiety czyni ją idealną nauczycielką małych dzieci, ale jej 'słabość' może podważać jej autorytet w pracy ze starszymi chłopcami, którzy, jak to się mówi, potrzebują silnej ręki przedstawiciela własnej płci"[244]. Właśnie z tego powodu mężczyźni zachowali swoje stanowiska oraz pozycję na wyższych, bardziej elitarnych szczeblach edukacyjnych, zaś nauczanie na etapie wczesnoszkolnym oraz przedszkolnym szybko stało się domeną panien. Podejmowanie zatrudnienia w sektorze oświaty umożliwiało przedstawicielkom płci żeńskiej otrzymywanie wynagrodzenia z pracy wykonywanej poza domem, a także pozwalało uzyskać poważanie społeczne w czasach, kiedy powszechna była wrogość względem kobiet pracujących w sferze publicznej[245].

Od początku wynagrodzenie nauczycielek było nieporównywalnie niższe z tym, jakie otrzymywali mężczyźni wykonujący tę samą profesję[246]. Co więcej, do pracy angażowano często bardzo młode dziewczęta – zdarzało się, że nawet trzynasto-/czternastoletnie, gdyż pokornie godziły się na oferowane im warunki zatrudnienia[247]. Pomimo znacznie niższych kosztów utrzymania pracowników płci żeńskiej, początkowo wiele szkół z dużą determinacją poszukiwało mężczyzn gotowych podjąć pracę dydaktyczną z dziećmi. Feminizacja zawodu nauczycielskiego nie była zatem wynikiem specyficznych preferencji placówek, niekiedy wręcz przeciwnie, komisje szkolne

[243] Podaję za: M. Griffiths, *The Feminization of Teaching and the Practice of Teaching: Treat or Opportunity*, "Educational Theory" 2006, 56(4), s. 400-401.
[244] M. Van Essen, dz. cyt., s. 420.
[245] M. Griffits, dz. cyt., 401.
[246] W 1880 roku w Stanach Zjednoczonych podstawowa pensja nauczycielek pracujących w szkołach średnich wynosiła 850 dolarów rocznie, natomiast zatrudnieni na tożsamych stanowiskach mężczyźni zarabiali niemal dwa i pół razy więcej (2000 dolarów rocznie). Zob.: E.F. Provenzo, Jr., dz. cyt., s. 344.
[247] E.F. Provenzo, Jr., dz. cyt., s. 343-344.

faworyzowały nauczycieli płci męskiej i przyjmowały ich do pracy w pierwszej kolejności, ponieważ istniało przekonanie, iż lepiej radzą sobie z utrzymaniem dyscypliny[248]. Na terenach wiejskich, gdzie pozyskanie lukratywnego zatrudnienia miało nikłe szanse ziszczenia (brakowało alternatywnych do posady nauczycielskiej stanowisk pracy), odsetek mężczyzn pracujących w szkolnictwie długo utrzymywał się na wysokim poziomie. Co więcej, na obszarach tych kobiety i mężczyźni byli opłacani porównywalnie, gdyż zarówno jedni jak i drudzy wykazywali gotowość podjęcia zatrudnienia za niewygórowaną pensję. Przedstawiciele „silniejszej płci", z powodu przypisywanych im kompetencji w zakresie dyscyplinowania wychowanków, mogli jednak liczyć na okazjonalne premie[249]. I chociaż w literaturze naukowej można zetknąć się z twierdzeniem, jakoby nie tyle postępująca urbanizacja, co pogarszające się warunki płacowe stanowiły przyczynę feminizacji zawodu nauczycielskiego[250], to niewątpliwie słuszna wydaje się teza Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, iż zwiększająca się liczba kobiet w nauczycielstwie była konsekwencją utraty atrakcyjności przez ten zawód[251]. Powyższy punkt widzenia znajduje potwierdzenie także w różnicach dotyczących skali feminizacji kadr oświatowych w poszczególnych państwach.

Pomimo iż, we wszystkich krajach procesy industrializacji przyczyniły się do wzrostu liczby kobiet w szkolnictwie, to w odniesieniu do tempa zmian, nie był to warunek sine qua non. Zwykło się uważać, iż spowolniony rozwój gospodarczy państw, szczególnie w połączeniu z niską pozycją społeczną kobiet skutecznie blokuje feminizację zawodu nauczycielskiego. Więcej kłopotów sprawia natomiast jednoznaczne określenie, dlaczego w niektórych krajach o dynamicznym rozwoju przemysłu (np. Niemcy) zmiany proporcji płci w grupie zawodowej nauczycieli przebiegały z widocznym opóźnieniem. Trudno uznać, iż przyczyną zaistniałego stanu rzeczy były obowiązujące obwarowania dotyczące konieczności opuszczenia zawodu po zawarciu związku małżeńskiego przez kobiety (*marriage bar*), gdyż w innych państwach szybko rozwijających się, jak np. Stany Zjednoczone restrykcje te nie hamowały wzrostu liczby kobiet zatrudnionych w oświacie, a podkreślić należy, że praktyki zwalniania zamężnych przedstawicielek płci żeńskiej z pracy w szkolnictwie zdarzały się tam jeszcze w latach

[248] J.L. Rury, *Who became teachers...*, s. 16.
[249] E. Boyle, dz. cyt., s. 3-4.
[250] Por: M.H. Strober, A.G. Lanford, dz. cyt., s. 217.
[251] A. Gromkowska-Melosik, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne" 2013, 25, s. 86.

40. XX wieku[252]. Można byłoby przypuszczać, iż decydującą rolę odgrywał różny poziom konsekwencji w przypadku nieprzestrzegania wspomnianego zakazu, ale i ten kierunek wnioskowania wydaje się błędny. Wysoki poziom maskulinizacji profesji nauczycielskiej w krajach o prężnej gospodarce był jednak w znacznej mierze rezultatem długo utrzymującego się, wysokiego prestiżu zawodu oraz skorelowanego z nim atrakcyjnego wynagrodzenia, które stanowiło dla mężczyzn skuteczny motywator podejmowania zatrudnienia w oświacie[253].

Przemiany skutkujące zwiększeniem dostępu do nauki oraz możliwości uzyskiwania pracy przez przedstawicielki płci żeńskiej były ponadto związane z działalnością XIX-wiecznych emancypantek walczących przede wszystkim o zniesienie nierówności społecznych pomiędzy kobietami i mężczyznami oraz dążących do uzyskania przez te pierwsze pełni praw politycznych. Choć już w pierwszej połowie XIX wieku wiele grup kobiet poświęcało życie domagając się, aby edukacja żeńska była równoważna (aczkolwiek niekoniecznie identyczna) względem tej, jaką otrzymują mężczyźni, to jednak skutki tych oddolnych inicjatyw widoczne były dopiero ponad pół wieku później[254]. W 1869 roku w Stanach Zjednoczonych powołane zostało Krajowe Stowarzyszenie na rzecz Praw Wyborczych Kobiet, którego członkinie żądały równego z mężczyznami prawa do nauki, głosowania, publicznego wypowiadania się, posiadania własności, prowadzenia kancelarii adwokackich, a nawet noszenia spodni[255]. Prężny rozwój ruchu feministycznego, a także gwałtownie rosnąca od 1870 roku liczba szkół koedukacyjnych na poziomie średnim budziły wiele kontrowersji – nie tylko w środowisku związanym z edukacją[256]. Dokonujące się zmiany na tyle wyraźnie zakłócały porządek społeczny, iż koniecznym stało się zwiększenie intensywności badań biologicznych nad różnicami pomiędzy kobietami i mężczyznami w celu utrzymania „naturalnej równowagi"[257]. Wyniki naukowych dociekań miały służyć usankcjonowaniu zakorzenionego w kulturze wyraźnego podziału przestrzeni publicznej oraz prywatnej na „żeńską" i „męską". Na tej kanwie zaczęły się prężnie rozwijać badania w nurcie tzw. esencjalizmu biologicznego, który opierał się na twierdzeniu, iż ukształtowane historycznie role kobiet i mężczyzn wynikają z naturalnych predyspozycji

[252] E.F. Provenzo, Jr., dz. cyt., s. 344.
[253] Por. M.Van Essen, dz. cyt., s. 428.
[254] J.L. Rury, *Education and Women's Work: Female Schooling and the Division of Labor in Urban America, 1870-1930*, SUNY Series on Women and Work, New York 1991, s. 12
[255] S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość...*, dz. cyt., s. 22.
[256] J.L. Rury, *Education and Women's Work…*, dz. cyt., s. 12.
[257] S. L. Bem, dz. cyt., s. 22.

warunkowanych biologicznie. Uznawani badacze, których aktywność naukowa przypadała na II połowę XIX wieku (m.in. Edward Clarke, Herbert Spencer, Charles Darwin, Patrick Geddes i John Arthur Thomson) formułowali radykalne tezy uzasadniające izolowanie kobiet od aktywności zarezerwowanych zwyczajowo dla mężczyzn. Wnioskowali między innymi, iż edukacja nie wpływa pozytywnie na zdrowie kobiety. Wyjaśnienie powyższego twierdzenia opierali na naukowej teorii dowodzącej, że ludzki system nerwowy posiada ograniczoną ilość energii i dlatego też konieczne jest racjonalne jej wydatkowanie. Energia kierowana u kobiet na rozwój mózgu powoduje, że niewystarczająca jej ilość trafia do narządów rozrodczych, którym w okresie menstruacji niezbędna jest maksymalna wydolność. Oznaczało to, iż wzmożona aktywność intelektualna odbija się negatywnie na układzie rozrodczym kobiet i może powodować obniżenie płodności[258]. Upowszechnienie powyższych wniosków nie przyczyniło się jednak do zahamowania aspiracji edukacyjnych dziewcząt i nie zatrzymało postępującego procesu feminizacji zawodu nauczycielskiego.

Wraz z upływem czasu obserwować można było stałą tendencję do zmniejszania się liczby mężczyzn decydujących się na pracę w szkolnictwie. Jednocześnie przekształceniom ulegały twierdzenia próbujące wyjaśnić zaistniały stan rzeczy. I tak, biolodzy zaniechali głoszenia tez o szkodliwym wpływie nauki na organizm kobiety, niemniej jednak przedstawiali wyniki badań dowodzące, iż kobiecość i męskość należy ujmować jako kategorie biologiczne. Podstawą tego typu twierdzeń (utrzymujących moc do tej pory) są przede wszystkim dane na temat różnic w budowie mózgu żeńskiego oraz męskiego, a także wskazujące determinujący wpływ hormonów na funkcjonowanie układu nerwowego[259]. Czynniki te przyczyniają się do występowania szeregu cech charakterystycznych dla przedstawicieli konkretnej płci. Niestety, silne przekonanie o binaryzmie płciowym, które rozwijało się na początku XX wieku wzmacniało powszechne opinie, iż mężczyźni przeznaczeni są do wykonywania bardziej skomplikowanych i odpowiedzialnych zadań zawodowych, dlatego też wzrastająca liczba kobiet wybierających zawód nauczycielski w sposób niemal automatyczny powodowała obniżenie jego prestiżu.

Według angielskiego raportu rządowego z 1925 roku ukazującego opinie na temat nauczycieli szkół podstawowych, nauczanie można uznać za odpowiednie zajęcie dla

[258] Tamże, s. 22-23.
[259] Por. A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, Warszawa 2000.

dziewczyny „o przeciętnych zdolnościach intelektualnych oraz normalnym instynkcie macierzyńskim", a z drugiej strony za najgorsze wyjście dla mężczyzny, „który chcąc spędzić całe życie ucząc dzieci w wieku szkolnym zmarnuje je na wykonywaniu łatwej i niezbyt docenianej pracy, której nie podjąłby, jeśli tylko byłby zdolny do robienia czegoś innego"[260]. Podczas rekrutacji dziewcząt do zawodu nauczycielskiego faktycznie nie przykładano kluczowej wagi do ich wysokiego poziomu inteligencji, dokładano za to wszelkich starań, aby wybierać kandydatki szczycące się nieskalaną wręcz moralnością. Powszechne były praktyki wymagania od panien zaświadczenia lekarskiego potwierdzającego dziewictwo oraz składania przyrzeczeń, iż będą troszczyć się o własną nienaganną reputację. Dziewczęta musiały ponadto być skromne, sumienne i mieć pozytywny stosunek do pracy z dziećmi[261]. Chociaż wydawać by się mogło, iż przedmiotowe traktowanie kobiet oraz nakładane na nie ograniczenia np. w postaci nakazu rezygnacji z zatrudnienia po zawarciu związku małżeńskiego miały działanie zniechęcające do podejmowania pracy w szkolnictwie, to w rzeczywistości nie zredukowały one postępującego zjawiska feminizacji zawodu nauczycielskiego, które było procesem trwającym nieprzerwanie przez cały XX wiek.

2.3. Współczesne przyczyny utrzymującej się feminizacji kadr oświatowych

Przed niemal pięćdziesięcioma laty jako kluczowe czynniki determinujące wzrost odsetka kobiet zatrudnionych w szkolnictwie wymieniano „tradycje oraz wychowanie, wpływ postaw środowiska limitującego aspiracje zawodowe, realne możliwości kształcenia się w danym środowisku społecznym, konkretne postawy kobiet wobec zawodu nauczycielskiego i nadal niedostateczną wiedzę o poszczególnych zawodach"[262]. Z pierwszym elementem związane były „historycznie uwarunkowane tradycje tej pracy [nauczycielskiej – M.K.] wyrażające się (…) w niższych płacach kobiet"[263], a także wyraźne rozgraniczenie ról męskich i żeńskich oraz kojarzenie tych drugich z opieką tudzież wychowaniem dzieci. Zawód nauczyciela, szczególnie na niższym szczeblu

[260] C. Skelton, *Schooling the boys. Masculinities and primary education*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia 2001, s. 121.
[261] M. Segalen, J. Chamarat, *La rosière et la "Miss": les "reines" des fêtes populaires*, "L'Histoire" 1983, 53, s. 44-55, za: A. Gromkowska-Melosik, dz. cyt., s. 90.
[262] B. Bromberek, *Feminizacja zawodu* nauczycielskiego, „Nauczyciel i Wychowanie" 1971, 1(69), s. 100.
[263] Tamże.

edukacyjnym, wpisywał się w kanon profesji „typowo kobiecych" i jednocześnie cechował się względnie łatwą dostępnością. Owa „dostępność" była przeciwwagą do nierzadko spotykanej w środowiskach chłopskich i robotniczych niechęci wobec kształcenia dziewcząt na poziomie akademickim. Pokaźna liczba zakładów przygotowujących przyszłych nauczycieli do pracy umożliwiała kontynuowanie edukacji bez konieczności opuszczania środowiska rodzinnego, a zatem pozwalała młodym kobietom przysposabiać się do zawodu i równocześnie realizować obowiązki domowe. Zauważalne tendencje do wybierania przez przedstawicielki płci żeńskiej pracy w szkolnictwie wynikały ponadto ze swoistych preferencji dotyczących codziennych kontaktów interpersonalnych (nie tylko z dziećmi) oraz dostrzegania korzyści związanych ze specyfiką organizacyjną szkół – chodziło głównie o relatywnie krótki wymiar czasu pracy realizowanego poza domem, czy też korzystanie z dużej ilości urlopu (wakacje, ferie zimowe, przerwy świąteczne). Ostatnim czynnikiem sprzyjającym feminizacji zawodu nauczycielskiego była niedostateczna wiedza o innych/alternatywnych zawodach, skłaniająca ku wyborowi tego, co zostało uprzednio poznane w toku bezpośredniej obserwacji.

Współcześnie grupa czynników pogłębiających proces feminizacji zawodu nauczycielskiego odbiega nieco od przytoczonej powyżej. Niewątpliwie kształcenie na poziomie wyższym uległo tak znacznemu upowszechnieniu, iż trudno mówić o blokującym wpływie środowiska na karierę edukacyjną młodych ludzi. Kluczowego znaczenia nie odgrywa również niewiedza nastolatków na temat mnogości zawodów, chociaż przyznać należy, iż pomimo powszechnego dostępu do informacji, preorientacja zawodowa nadal nie osiągnęła zadowalającego poziomu[264]. Warto zwrócić ponadto uwagę na fakt, iż feminizacja zawodu nauczycielskiego nie należy do zjawisk homogenicznych – jej zakres jest różny na poszczególnych etapach kształcenia – a zatem znaczenie poszczególnych czynników ją warunkujących także nie może mieć charakteru uniwersalnego.

Według Kristin Jewell, do kwestii, które współcześnie zniechęcają mężczyzn do podejmowania zawodu nauczyciela, należą przede wszystkim: ukształtowany historycznie niezadowalający poziom wynagrodzenia; stosunkowo niski status zawodu; skala feminizacji profesji nauczycielskiej (obejmująca zarówno środowisko pracy składające się niemal wyłącznie ze współpracowników płci żeńskiej, jak i problem

[264] Częściowym usprawiedliwieniem dla tej sytuacji może być fakt nieustannie zwiększającej się liczby zawodów, których w 2016 roku według klasyfikacji było już 2455. Zob. Dz.U. z 2016 r. poz. 1876.

postrzegania nauczania dzieci jako aktywności typowo kobiecej) oraz obawy dotyczące fizycznego kontaktu z wychowankami (potencjalne ryzyko bycia oskarżonym o dewiacje seksualne)[265]. Oprócz wymienionych, Heather Rolfe, wskazuje dodatkowo niekorzystne warunki zatrudnienia, na które składają się częste przypadki zawierania umów na czas określony, niezadowalający pakiet świadczeń socjalnych oraz ograniczone możliwości rozwijania kariery zawodowej[266]. Spośród wszystkich wyróżnionych czynników za kluczowy zwykło uważać się nieatrakcyjne wynagrodzenie; Martin Mills, Wayne Martino oraz Bob Lingard przyznają, że jest ono jednym z głównych powodów zniechęcających mężczyzn do pracy w szkolnictwie[267]. Podobne opinie wyrażają również polscy badacze: Anna Dudak[268], Danuta Piróg oraz Daria Wiejaczka[269]. Podkreślić ponadto należy, iż niski poziom wynagrodzeń nie tylko blokuje rekrutację nowych pracowników, ale także wzmacnia zjawisko porzucania zatrudnienia w oświacie przez dotychczasową kadrę – potwierdzają to m.in. badania zrealizowane przez Penni Cushman[270]. Skala problemu jest znacząca, o czym ostrzegają Tony Bertram i Christine Pascale przedstawiając niepokojące dane z Wielkiej Brytanii, gdzie corocznie 30% nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach składa rezygnację z pracy wyłącznie z pobudek finansowych[271]. Można byłoby przypuszczać zatem, iż podniesienie poziomu płac przyczyniłoby się do wzrostu atrakcyjności zawodu nauczycielskiego oraz do podwyższenia jego statusu, co dawałoby realną szansę ograniczenia postępującej feminizacji. Taką hipotezę zdecydowanie jednak Heather Rolfe odrzuca. Według niej wysokość pensji nie ma najistotniejszego wpływu na liczbę mężczyzn podejmujących pracę w zawodzie nauczyciela i nie ulegnie to zmianie tak długo, dopóki utrzymają się funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy. Satysfakcjonujące wynagrodzenie, biorąc pod uwagę powszechną opinię, iż edukowanie dzieci jest profesją „typowo kobiecą", nie

[265] K. Jewell, *Last Men Standing: The Absence of Males in K-12 Education and the Impact on Adolescent Males*, Boston 2016, s. 7.
[266] H. Rolfe, *Men in childcare*, National Institute of Economic and Social Research, Manchester 2005, s. 18 i 20-21.
[267] M. Mills, W. Martino, B. Lingard, *Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate*, "British Journal of Sociology of Education" 2004, 25(3), s. 358.
[268] A. Dudak, *Wybrane aspekty funkcjonowania mężczyzn w zawodach sfeminizowanych*, „Problemy Profesjologii" 2016, 2, s. 29.
[269] D. Piróg, D. Wiejaczka, *Fazy feminizacji profesji nauczycielskiej: Przykłady z Polski i wybranych krajów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica" 2020, *14*, 143.
[270] P. Cushman, *Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers*, "Teaching and Teacher Education" 2005, 21(3), s. 231-232.
[271] T. Bertram, C. Pascale, *The OECD thematic review of early childhood education and care: background report for the United Kingdom*, Centre for Research in Early Childhood, Worcester 2000, s. 40.

będzie dla przedstawicieli płci męskiej wystarczającym motywatorem[272]. Podejmowanie zatrudnienia w zawodzie niemal całkowicie sfeminizowanym jest bowiem niezgodne ze stereotypem „prawdziwego mężczyzny" i wiąże się z ryzykiem bycia podejrzewanym o zniewieściałość bądź też o skłonności do dewiacji seksualnych. Choć godziwa płaca mogłaby stanowić w tej kwestii swoistą rekompensatę, to w praktyce koszty jej pozyskania okazują się być nazbyt wysokie.

W tym miejscu należy jednak zaakcentować, iż poczyniona przez Rolfe konstatacja odnosi się przede wszystkim do nauczycieli pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. O ile bowiem podejmowanie pracy w charakterze wychowawcy kilkulatków nie przystaje do stereotypowej koncepcji męskości, o tyle zauważalny wzrost płac w szkolnictwie na poziomie średnim rzeczywiście mógłby wpłynąć pozytywnie na liczbę mężczyzn skłonnych do podjęcia zatrudnienia w sektorze oświaty. Takiej maskulinizacji zawodu nauczycielskiego hipotetycznie sprzyjałby dodatkowo fakt, iż obecność „silnej ręki" w grupie „krnąbrnych nastolatków" jest niemal jednoznacznie postrzegana jako wartość dodana i nie budzi negatywnych konotacji. W przypadku grona nauczycieli zatrudnionych na niższych szczeblach edukacyjnych niezadowalający poziom płac jest tylko jednym z niekorzystnych czynników, który w konserwatywnym środowisku (zamkniętym na pracujących z małymi dziećmi mężczyzn) może mieć de facto wartość marginalną.

Na rolę, jaką odgrywają stereotypy w demotywowaniu przedstawicieli płci męskiej do podjęcia pracy z najmłodszymi uczniami zwrócił uwagę Bryan G. Nelson. W raporcie przygotowanym dla Men In Child Care & Elementary Education Project zaprezentował wyniki przeprowadzonych badań, w których wzięło udział 507 członków NAEYC (The National Association for the Education of Young Children). W świetle pozyskanych danych empirycznych, czynnikami zniechęcającymi mężczyzn do pracy we wczesnej edukacji są przede wszystkim: stereotypy (53% wskazań), obawy o bycie posądzanym o nadużycia na tle seksualnym (25% wskazań) oraz niski status zawodu (20% wskazań)[273]. Niestety nie można rozstrzygnąć, jaką pozycję w tym zestawieniu zająłby problem niskich płac, bowiem został on wyartykułowany w pytaniu kierowanym do respondentów: „Obecnie 97% nauczycieli wczesnej edukacji to kobiety. Niskie wynagrodzenia są jednym z powodów, dla których tak niewielu mężczyzn podejmuje

[272]H. Rolfe, dz. cyt., s. 21.

[273] B.G. Nelson, *The Importance of Men Teachers And Reasons Why There Are So Few*, NAEYC, Minneapolis 2002, s. 17-20.

pracę w charakterze nauczycieli w edukacji elementarnej. Jakie są w Pani/Pana opinii, inne przyczyny zaistniałego stanu rzeczy?"[274]. Warto podkreślić, iż otrzymanych wyników nie należy utożsamiać z potocznymi opiniami członków społeczeństwa, gdyż NAEYC zrzesza osoby zawodowo związane z kształceniem dzieci: nauczycieli, dyrektorów placówek edukacyjnych oraz pracowników uczelni wyższych. Odsetek przedstawicieli płci męskiej w omawianej próbie badawczej wyniósł 35,9%, zaś jedną czwartą spośród nich stanowili nauczyciele wczesnej edukacji.

Znaczenie czynników deprymujących młodych mężczyzn do wyboru zawodu nauczycielskiego było natomiast jednym z przedmiotów analizy, którą podjęli Sheelagh Drudy, Maeve Martin, Máiríde Woods oraz John O'Flynn. Stosując metodę sondażu diagnostycznego pozyskali dane od 1049 uczniów (631 dziewcząt i 418 chłopców) kończących szkołę średnią oraz 457 studentów (411 kobiet, 46 mężczyzn) drugiego roku wydziałów pedagogicznych[275]. Wyniki przeprowadzonych analiz ujawniły tendencję do tradycyjnego postrzegania predyspozycji zawodowych kobiet i mężczyzn oraz gotowości wyboru studiów zgodnie ze stereotypami rodzaju (wśród chłopców planujących własną przyszłość edukacyjną zaledwie dwóch, czyli 0,6% ogółu reprezentantów płci męskiej, uwzględniało studiowanie na specjalności przygotowującej do pracy w szkolnictwie niższego szczebla[276]). Nie jest zatem zaskakujące, iż w przekonaniu obydwu grup respondentów najistotniejszym czynnikiem demotywującym mężczyzn do wykonywania zawodu nauczycielskiego na poziomie szkoły podstawowej jest powszechność opinii, że praca ta należy do „typowo kobiecych" (42% maturzystów i 45% kandydatów na nauczycieli wskazało ten powód). Warto jednak zaakcentować, iż przeświadczenie o kluczowej roli stereotypów pojawiało się niemal dwukrotnie częściej u przedstawicielek płci żeńskiej. W odniesieniu do innych wymienianych przyczyn utrzymującej się feminizacji kadr oświatowych, występowały pewne różnice między obydwiema grupami wiekowymi: uczniowie szkół średnich uznawali, iż niebagatelny wpływ na rezygnację mężczyzn z kariery w szkolnictwie ma atrakcyjność innych ścieżek zawodowych, relatywnie niska atrakcyjność pracy w sektorze oświaty (m.in. z uwagi na stres oraz potencjalne trudności wychowawcze, jakie mogą sprawiać uczniowie), zaś w mniejszym stopniu upatrywali winy

[274] Tamże, s. 17.
[275] S. Drudy i in., *Men and the Classroom: Gender imbalances in teaching*, Routledge, London-New York 2005, s. 29.
[276] Tamże, s. 30.

w niekorzystnych warunkach wynagrodzenia (wszystkie trzy czynniki były częściej wskazywane przez chłopców niż dziewczęta). Dla odmiany studenci wydziałów pedagogicznych za znacznie ważniejszy uznawali problem niskich płac i twierdzili, iż jest on istotnym powodem niechęci do wykonywania zawodu nauczycielskiego (czynnik ten był w ich opinii równie ważny jak duża dostępność bardziej intratnych zawodów)[277].

Zanalizowanie przyczyn niskiej popularności specjalności „nauczanie początkowe" wśród mężczyzn przygotowujących się do pracy w szkolnictwie było także celem dociekań, jakich podjęły się Deevia Bhana i Shaaista Moosa. Badaczki przeprowadziły wywiady częściowo ustrukturyzowane ze studentami, którzy zrezygnowali ze specjalizowania się w zakresie nauczania dzieci w wieku 5-9 lat (*Foundation Phase*). Dążąc do tego, aby rozpoznać problem niejako od środka, autorki całkowicie wykluczyły przedstawicielki płci żeńskiej z próby badawczej. Wyniki analiz potwierdziły, iż najistotniejszą rolę w demotywowaniu mężczyzn do pracy na początkowym szczeblu edukacyjnym odgrywa przekonanie, iż jest to praca kobieca, wymagająca instynktu macierzyńskiego, który nie jest wpisany w męską naturę. Studenci obawiali się, iż wybór skrajnie sfeminizowanego zawodu mógłby zachwiać ich wizerunek „prawdziwego mężczyzny" i narazić na śmieszność oraz krytykę otoczenia (byłby zatem zagrożeniem dla hegemonicznej męskości). Co więcej, badani wyrazili przekonanie, że zajmowanie się kilkulatkami prowokuje otoczenie do tego, aby kwestionować heteroseksualną orientację mężczyzn-wychowawców. Decyzja o podejmowaniu „kobiecego zawodu" była utożsamiana z dyskredytacją własnej męskości, dlatego też rozmówcy byli skłonni usprawiedliwiać społeczne tendencje do krzywdzącego etykietowania i nazywania nauczycieli początkowego szczebla „gejami"[278].

Niewątpliwie, rozpatrując skalę feminizacji w gronie pracowników sektora oświaty, jak i przyczyny unikania przez mężczyzn pracy w szkolnictwie, dostrzec można, iż nauczyciele wczesnej edukacji są grupą o specyficznym położeniu. Odsetek przedstawicieli płci męskiej zatrudnionych jako wychowawcy w przedszkolach lub klasach I-III szkoły podstawowej jest znikomy, zaś próby przełamywania stereotypów

[277] Tamże, s. 106-107; Zob. też: S. Drudy, *Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation*, "Gender and Education" 2008, 20(4), s. 311-312.
[278] D. Bhana, S. Moosa, *Failing to attract males in foundation phase teaching: an issue of masculinities*, "Gender and Education" 2016, 28(1), s. 7-13.

wywołują skrajne reakcje otoczenia. I choć „bycie rodzynkiem" może być postrzegane jako atut, to – z drugiej strony – niesie ryzyko stygmatyzacji, dewaluując jakość zawodowego funkcjonowania jednostek.

2.4. Nauczyciele (mężczyźni) edukacji wczesnoszkolnej jako grupa zawodowa

Jak już podkreślono[279], nauczyciele pracujący z dziećmi w najniższych klasach szkoły podstawowej należą do jednego z najbardziej sfeminizowanych środowisk zawodowych. Mężczyźni reprezentujący tę grupę pracowników stanowią zaledwie niespełna 1% ogółu zatrudnionych. Tak znaczne dysproporcje umacniają społeczne przekonanie, iż specjalistkami od wychowywania i nauczania kilkulatków są kobiety. Co więcej, już w samej warstwie językowej zetknąć się można z określeniami jednoznacznie wskazującymi żeńską płeć osoby zatrudnionej w szkolnictwie niższego szczebla, czego dobitnym przykładem jest tytuł czasopisma metodycznego *Nauczycielka Szkoły Podstawowej Klasy I-III*[280]. I chociaż kwestia podejmowania przez mężczyzn pracy w obszarze edukacji wczesnoszkolnej wydaje się być zagadnieniem interesującym badawczo, na gruncie polskim stanowi przestrzeń, która nadal jest słabo rozpoznana. Uwagi na temat skali feminizacji zawodu nauczycielskiego na początkowym szczeblu edukacyjnym pojawiają się w publikacjach pedagogicznych zazwyczaj na marginesie głównych wątków omawianych przez badaczy.

W podobny sposób pisze się o mężczyznach pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym – łatwiej natrafić na krótkie twierdzenia, aniżeli wnikliwą analizę, chociażby o charakterze typowo teoretycznym. W niektórych źródłach można zetknąć się ponadto z próbą oceny wychowawców wystawianą przez pryzmat płci. Jako historyczny przykład posłużyć może stanowisko Janusza Korczaka, który uznawał, iż w pracy w przedszkolach i młodszych klasach szkoły podstawowej lepiej sprawdzają się mężczyźni. Przekonanie to uzasadniał twierdzeniem, że kobiety są nazbyt pedantyczne, opiekuńcze i „łagodne w obejściu"[281]. Wyższości mężczyzn „Stary Doktor" upatrywał również w odmiennym podejściu do wychowanków: „Kobieta jest zbyt miękka, od razu

[279] Patrz rozdział *Płeć (na) rynku pracy*.
[280] Wydawcą periodyku jest EDIBA, nr ISSN 2083-5272.
[281] J. Korczak, cyt. za: I. Merżan, *Janusz Korczak – zagadki rozszyfrowane,* „Rodzina i Szkoła" 1978, 6(345), s. 7.

spieszy z pomocą w trudnościach z opanowywaniem sztuki czytania i prawideł rachunkowych. A niechaj dziecko poboryka się samodzielnie z tymi trudnościami, tylko na dobre mu to wyjdzie"[282]. Przeciwne zdanie do prezentowanego przez Korczaka wyraził natomiast Kazimierz Żegnałek: „Dobrze się składa, że nauczycielami kształcenia zintegrowanego są głównie kobiety. Dobra nauczycielka to dla dziecka jak gdyby druga matka. Jej czynności wychowawcze nie powinny w swej istocie różnić się za bardzo od wykonywanych w domu przez matkę. Różnica może sprowadzać się głównie do tego, że nauczycielka podejmuje je świadomie"[283]. Te ostatnie słowa zostały opublikowane na łamach czasopisma kierowanego przede wszystkim do praktyków, co dodatkowo umacnia zawarty w nich przekaz.

Spośród autorów, którzy zwrócili uwagę na problem niedoboru badań dotyczących mężczyzn zatrudnionych jako nauczyciele w klasach początkowych, wymienić można Marzenę Rusaczyk. Autorka, w oparciu o literaturę anglojęzyczną, dokonała analizy teoretycznej tematu, eksponując przede wszystkim potencjalne koszty oraz zyski wynikające z podejmowania przez mężczyzn pracy w nauczaniu początkowym[284].

Niedostatki wiedzy empirycznej w obrębie omawianej problematyki były akcentowane także przez Piotra Kowolika, który próbował określić wynikające z płci różnice w osobowości wychowawców klas I-III. Ponieważ jednak podjęte rozważania nie miały charakteru badawczego, autor skoncentrował analizę na wątkach dotyczących kobiecości i męskości w ujęciu ogólnym, nie otrzymując tym samym odpowiedzi na pytania, które zostały wskazane w tytule jego artykułu[285].

Iwona Czaja-Chudyba, Beata Drwal i Magdalena Miłosz[286] przeprowadziły analizy empiryczne wśród 130 „nauczycieli"[287] klas I-III, by przekonać się, jakie cechy przypisuje się mężczyznom pracującym jako wychowawcy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki badania wskazały silnie stereotypowe postrzeganie

[282] Tamże.
[283] K. Żegnałek, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły" 2006, 3, s. 4.
[284] M. Rusaczyk, *Nauczyciele-mężczyźni w edukacji i wychowaniu początkowym*, Edukacja: Studia, Badania, Innowacje" 2009, 3(107), s. 119-126.
[285] P. Kowolik, *Kim jest? Co wie i potrafi? – współczesny nauczyciel (mężczyzna) w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (zarys teoretyczny tematu)*, „Nauczyciel i Szkoła" 2009, 1-2(42-43), s. 41-48.
[286] I. Czaja-Chudyba, B. Drwal, M. Miłosz, *Mężczyzna jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna" 2017, 5(2/2), s. 267-281.
[287] Pomimo męskoosobowego rodzaju użytego rzeczownika, autorki nie zawarły informacji czy w próbie badanych znajdował się jakikolwiek mężczyzna.

przedstawicieli płci męskiej[288] zatrudnionych w charakterze nauczyciela klas początkowych szkoły podstawowej. Pomimo iż, 81% badanych wyrażało akceptację, by tego typu zawód wykonywały nie tylko kobiety, to zaledwie 14% uznawało obecność mężczyzn za konieczną. Ponadto 23% uczestników badania wyrażało obawy przed dwuznacznym zachowaniem nauczycieli płci męskiej wobec dziewcząt, 15% przypisywało im agresję i wybuchowość, 15% niską wrażliwość, zaś 11% brak cierpliwości[289].

Dane pozyskane bezpośrednio od mężczyzn pracujących w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej zgromadzono natomiast w toku międzynarodowych badań naukowych, którymi na rodzimym gruncie kierowała Małgorzata Fuszara. W próbie badawczej znaleźli się przedstawiciele płci męskiej pracujący w zawodach silnie sfeminizowanych: pielęgniarze, pracownicy socjalni, pracownicy administracji oraz nauczyciele nauczania początkowego. Ci ostatni, w liczbie 10 osób, stanowili 25% ogółu uczestników[290]. W świetle uzyskanych wyników, mężczyźni pracujący w „typowo kobiecych zawodach" są akceptowani przez otoczenie, chętnie wspierani przez środowisko współpracowniczek i mogą liczyć na preferencyjne traktowanie. Niejednokrotnie łatwiej jest im także pozyskać zatrudnienie, gdyż wyróżniają się na tle wielu aplikujących o pracę kobiet i stanowią godną uwagi alternatywę. Niestety całościowa prezentacja materiału badawczego przez autorkę (bez wyróżnienia poszczególnych grup zawodowych) spowodowała, iż nie można na tej podstawie uchwycić specyfiki zawodowego funkcjonowania mężczyzn pracujących we wczesnej edukacji. Fuszara zaznaczyła, że ze strony rozmówców pojawiło się niewiele sygnałów budzących obawy o to, iż bywają dyskryminowani ze względu na płeć, ale podkreślić należy, że jedyny zaprezentowany w raporcie przykład dotyczył właśnie nauczyciela nauczania początkowego. Mężczyźni pracujący z dziećmi przyznali ponadto, że nie mogą podejmować względem wychowanków niektórych zachowań, które uchodzą za naturalne

[288] Znacznie mniej nacechowane stereotypami wyniki otrzymała Anna Dudak realizując badania dotyczące postrzegania mężczyzn-nauczycieli przez studentów studiów nauczycielskich (głównie anglistyki, logopedii, filogogii polskiej i lingwistyki). Niestety, z uwagi na to, iż analizy te nie dotyczyły stricte wychowawców w klasach I-III, a ogólnie mężczyzn zatrudnionych w zawodzie nauczycielskim, to nie mogą w tym przypadku stanowić punktu odniesienia. Zob.: A. Dudak, *Postrzeganie mężczyzn wykonujących zawód nauczyciela przez studentów kierunków nauczycielskich*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2022, 41(4), s. 39-51.
[289] I. Czaja-Chudyba, B. Drwal, M. Miłosz, dz.cyt., s. 278.
[290] M. Fuszara, *Dobrze jest być rodzynkiem...,* dz.cyt., s. 329.

w przypadku kobiet wykonujących tożsamą profesję, gdyż mogliby w ten sposób sprowokować podejrzliwość otoczenia[291].

Ogólnie, według Doroty Klus-Stańskiej, skala feminizacji zawodu nauczycielskiego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej powoduje, że nauczycielki są postrzegane jako banał, zaś mężczyźni stają się „nadwaloryzowaną ciekawostką przyrodniczą albo lekką patologią"[292]. Ambiwalentna ocena obecności przedstawicieli płci męskiej zatrudnionych w nauczaniu początkowym jest wyraźnie widoczna także w literaturze zachodniej[293]. W źródłach empirycznych traktujących o mężczyznach pracujących jako wychowawcy na niższym szczeblu edukacyjnym akcentuje się przede wszystkim specyficzne trudności, z jakimi muszą się zmagać podejmując pracę w zawodzie. Spośród autorów realizujących badania w tym obszarze (np. Rebecca P. Coulter i Margaret McNay[294], Jennifer Sumsion[295], Kathy Roulston i Martin Mills[296], Penni Cushman[297], Orla McCormack i Simon Brownhill[298], Stephen I. Tucker[299]) na szczególną uwagę zasługuje analiza, której dokonał Paul Sargent[300]. Zgromadził on szczegółowy materiał badawczy, realizując wywiady z trzydziestoma pięcioma mężczyznami pracującymi jako wychowawcy w klasach początkowych na terenie

[291] Tamże, s. 329-356.
[292] D. Klus-Stańska, *Infantylizujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani"*, „Kultura i Edukacja" 2010, 2(76), s. 20.
[293] Podkreślić należy, iż z uwagi na różną organizację systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach, terminy „edukacja wczesnoszkolna" tudzież szerzej rozumiane „nauczanie początkowe" nie zawsze obejmują dzieci w identycznych przedziałach wiekowych. Większość prezentowanych w tym rozdziale badań dotyczy nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku 5-9 lat, aczkolwiek grono wychowawców zatrudnionych we „wczesnej edukacji" często jest traktowane całościowo i obejmuje zarówno nauczycieli przedszkolnych, jaki i wczesnoszkolnych. W większości krajów anglojęzycznych poziom Early Education to wychowanie i nauczanie dzieci do ósmego roku życia włącznie, jednak niekiedy trudno odgraniczyć go od edukacji na poziomie podstawowym (Primary Education), który w Wielkiej Brytanii odnosi się do dzieci w wieku 4-11 lat.
[294] R.P. Coulter, M. McNay, *Exploring Men's Experiences as Elementary School Teachers*, "Canadian Journal of Education" 1993, 18(4), s. 398-411.
[295] J. Sumsion, *Critical Reflections on the Experiences of a Male Early Childhood Worker*, "Gender and Education" 1999, 11(4), s. 455-466.
[296] K. Roulston, M. Mills, *Male Teachers in Feminised Teaching Areas: marching to the beat of the men's movement drums?*, "Oxford Review of Education" 2000, 26(2), s. 221-235.
[297] P. Cushman, dz. cyt., s. 227-240.
[298] O. McCormack, S. Brownhill, *'Moving away from the caring': exploring the views of in-service and pre-service male teachers about the concept of the male teacher as a role model at an early childhood and post-primary level*, International Journal of Academic Research in Education and Review 2014, 2(4), s. 82-94.; Zob. też: S. Brownhill, *'Build me a male role model!' A critical exploration of the perceived qualities/characteristics of men in the early years (0–8) in England*, "Gender and Education" 2014, 26(3), s. 246-257.
[299] S.I. Tucker, *Three Men and a Maybe: Identity and Privilege in Male Preservice Elementary School Teachers*, "Journal of Men's Studies" 2015, 23(I), s. 3-18.
[300] P. Sargent, *Real Men or Real Teacher? Contradictions in the Lives of Men Elementary School Teachers*, Men's Studies Press, Harriman 2001, passim.

Stanów Zjednoczonych. Pozyskane dane ujawniły, iż nauczyciele (płci męskiej) niejednokrotnie muszą się zmagać ze stereotypami oraz krzywdzącymi opiniami na swój temat. Badani przyznali, iż z powodu pracy z dziećmi są powszechnie uznawani za „dziwaków", bywają również podejrzewani o homoseksualizm i/lub pedofilię. Ich sposoby budowania relacji z uczniami są przez otoczenie wnikliwie analizowane i surowo oceniane. Gros zachowań, które w sposób „naturalny" mogą podejmować kobiety, nie przystoi w opinii społecznej nauczycielom mężczyznom. O istnieniu takich podwójnych standardów można mówić chociażby w kwestii okazywania wychowankom serdeczności w codziennych kontaktach fizycznych, czego jaskrawym przykładem jest wypowiedź jednego z rozmówców: „Kobiece kolana są strefą miłości. Męskie strefą niebezpieczeństwa"[301]. Nie chcąc prowokować pomówień, nauczyciele mężczyźni często utrzymują sztuczny dystans pomiędzy sobą i uczniami – dokładają starań, by hamować zażyłość, do jakiej niejednokrotnie dążą dzieci, gdyż każde zachowanie mogące uchodzić za nadużycie jest realnym zagrożeniem utraty zatrudnienia.

Negatywne doświadczenia pracujących z dziećmi „rodzynków" wydają się nie być odosobnione. Analizując wyniki badań, które prowadziły Rebecca P. Coulter oraz Margaret McNay można odnieść wrażenie, iż rozdźwięk w ocenie zasadności zatrudniania mężczyzn w charakterze wychowawców na niższym szczeblu edukacyjnym jest faktycznie wyraźny. Rozmówcy podkreślają, że pytanie „Dlaczego pracujesz jako nauczyciel w klasach początkowych?", ma zazwyczaj taki wydźwięk, jak gdyby brzmiało: „Czy aby na pewno wszystko z tobą w porządku?"[302]. I choć w przestrzeni medialnej pojawiają się głosy zachęcające przedstawicieli płci męskiej do pracy w zawodzie nauczyciela, to w rzeczywistości pozytywne odpowiedzi na tego rodzaju zaproszenia zazwyczaj spotykają się z nikłą aprobatą najbliższego otoczenia. Mężczyznom wyraźnie sugeruje się, że się nie sprawdzą w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi[303], bowiem jest to obszar aktywności typowo kobiecej i do należytego wypełniania obowiązków konieczne są „żeńskie cechy osobowości"[304]: opiekuńczość, cierpliwość, wrażliwość, ciepło emocjonalne. Przejawy determinacji mężczyzn do podejmowania i/lub utrzymywania zatrudnienia w nauczaniu początkowym są często postrzegane jako dowód poświadczający homoseksualną orientację jednostki.

[301] Tamże, s. 53.
[302] R. P. Coulter, M. McNay, *Exploring Men's Experiences…*, dz. cyt,, s. 403.
[303] S. Sczesny, C. Nater, S. Haines, *Perceived to be incompetent, but not a risk: Why men are evaluated as less suitable for childcare work than women*, "Journal of applied social psychology" 2022, 52(8), 693-703.
[304] Tamże, 405.

Jennifer Sumsion po zrealizowaniu serii wywiadów pogłębionych z mężczyzną zatrudnionym jako nauczyciel we wczesnej edukacji ujawniła, iż badany już na etapie studiów, będąc jedynym przedstawicielem płci męskiej pośród rzeszy kobiet, zetknął się z tyloma niepokojącymi reakcjami i komentarzami na swój temat, że zaczął w pewnym momencie nosić ślubną obrączkę, by odsunąć od siebie podejrzenia, iż jest „gejem"[305]. Rozmówca przyznał, że praca z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest dla mężczyzny niemal jak ciągłe siedzenie na tykającej bombie – pozostaje jedynie oczekiwanie na wybuch (w postaci fali ataków i podejrzeń), bo nieuchronność tego momentu jest faktem[306].

W doniesieniach z badań nad mężczyznami pracującymi w nauczaniu początkowym dyskurs dyskryminacji ze względu na płeć pojawia się regularnie. Przypadki negowania tego zjawiska są rzadkie i jedynie wydają się umacniać tezę, iż wyjątki potwierdzają regułę. Egzemplifikacją może być materiał empiryczny pozyskany przez Stephena I. Tuckera. Autor przeprowadził wywiady częściowo ustrukturyzowane z trzema mężczyznami studiującymi i pracującymi w nauczaniu początkowym. Jeden z rozmówców zaprzeczał jakoby płeć stanowiła przyczynę dyskryminacji z jaką się styka, wręcz przeciwnie, wyrażał opinię, iż czerpałby korzyści z tego, że jest zatrudnionym w oświacie mężczyzną, gdyby tylko nie był pochodzenia latynoskiego (Meksykanin). Badany uznał, że jeżeli urodziłby się kobietą, to doświadczałby identycznej niechęci ze strony otoczenia, bowiem brak życzliwości względem jego osoby ma podłoże przede wszystkim rasowe, w nieco mniejszym zaś stopniu religijne (wystąpił z Kościoła Świętych w Dniach Ostatnich, którego wyznawcy stanowią zdecydowaną większość zamieszkiwanego przez niego stanu). Mężczyzna zaznaczył także, że dostrzega wyraźnie akcentowane zapotrzebowanie na przedstawicieli płci męskiej w oświacie, co wpływa pozytywnie na sytuację potencjalnych kandydatów do zawodu. Podobne wnioski odnośnie do tej kwestii poczynili także dwaj pozostali rozmówcy, wyrażając nadzieję, że tendencje te się utrzymają[307].

Analizując wyniki badań realizowanych w państwach zachodnich (z udziałem mężczyzn zatrudnionych w nauczaniu początkowym), uderzający wydaje się rozdźwięk między sformułowanymi na ich podstawie wnioskami, a refleksjami, jakie poczyniła Małgorzata Fuszara prowadząc analizy na rodzimym gruncie. Niewątpliwie wśród

[305] J. Sumsion, *Critical Reflections…*, dz. cyt., s. 459.
[306] Tamże, s. 462.
[307] S.I. Tucker, *Three Men…*, dz. cyt., s. 9-13.

przyczyn zaistniałych różnic wymienić można nietożsamą próbę badawczą, obejmującą w Polsce – oprócz nauczycieli – także reprezentantów trzech innych grup zawodowych. Wykazując się dużą dozą optymizmu można byłoby spekulować, iż poziom uprzedzeń względem osób podejmujących zatrudnienie niezgodne ze stereotypem płci jest w naszym kraju niższy, aniżeli w państwach Europy Zachodniej czy Ameryki Północnej, ewentualnie, że do próby badawczej szczęśliwie trafiły jednostki, które w przestrzeni zawodowej nie zetknęły się z żadną wyraźną formą nieżyczliwości. Bardziej prawdopodobna wydaje się jednak hipoteza dotycząca różnic kulturowych wyrażających się m.in. w znacznie większym wyczuleniu na jakiekolwiek przejawy dyskryminacji (nie tylko rodzajowej, ale także religijnej, etnicznej czy seksualnej), charakterystycznym dla społeczeństwa zachodniego. Tym samym, podobny materiał empiryczny może być różnorako interpretowany, zaś zbliżone doświadczenia zawodowe uczestników badań będą wydawały się odmiennymi z powodu akcentowania i wypiętrzania w nich różnych kwestii.

Niewątpliwie realizacja badań z udziałem mężczyzn zatrudnionych na poziomie wczesnej edukacji wiąże się ze znacznymi trudnościami organizacyjnymi. Niedostatki wiedzy empirycznej z tego obszaru są w pewnym zakresie spowodowane tym, iż problematyka niewielkiej liczby mężczyzn zatrudnionych w charakterze wychowawców klas początkowych została dostrzeżona jako potencjalny przedmiot badań dopiero na początku lat 90. ubiegłego stulecia[308]. Co więcej, spora część dociekań naukowych, w których pojawia się omawiana tematyka, została realizowana na próbach badawczych cechujących się znacznie większą dostępnością i liczebnością, aniżeli grono wychowawców-mężczyzn z poziomu edukacji wczesnoszkolnej. Przykładem mogą być analizy, w toku których pozyskiwano materiał od studentów przygotowujących się do wykonywania w przyszłości zawodu nauczycielskiego (Christine Skelton[309], Sheelagh Drudy i in.[310], Sue Smedley[311], Malini Mistry i Krishan Sood[312], Stephen I. Tucker[313],

[308] S. Smedley, *Learning to be a primary school teacher: reading one man's story*, "Gender and Education" 2007, 19(3), s. 370.
[309] C. Skelton, *Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity*, "Educational Review" 2003, 55(2), s. 195-208.
[310] S. Drudy i in., dz. cyt., passim.
[311] S. Smedley, *Learning to be…*, dz. cyt., s. 369-383.
[312] M. Mistry, K. Sood, *Why are there still so few men within Early Years in primary schools: views from male trainee teachers and male leaders?*, "Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education" 2015, 43(2), s. 115-125.
[313] S.I. Tucker, *Three Men…*, dz. cyt., s. 3-18.

Mia Heikkila i Anette Hellman[314], Deevia Bhana i Shaaista Moosa[315]). Niektórym autorom udało się zgromadzić opinie o nauczycielach mężczyznach bezpośrednio od najbardziej tą kwestią zainteresowanych stron, czyli uczniów oraz ich rodziców. Jako egzemplifikację można przytoczyć badania, które przeprowadzili Kevin McGrath i Mark Sinclair na próbie 184 dzieci 11-letnich[316] (80 chłopców i 104 dziewcząt) oraz 90 rodziców[317] (35 ojców i 55 matek). Wyniki ujawniły, iż zarówno uczniowie, jak i rodzice dostrzegają pozytywne aspekty zwiększenia liczby mężczyzn w szkolnictwie początkowego szczebla. Matki i ojcowie powszechnie wyrażali opinię, iż płeć wychowawcy nie ma wpływu na wyniki edukacyjne dzieci, ale akcentowali – podobnie jak ich pociechy – istnienie społecznych korzyści wynikających z ograniczenia skali feminizacji zawodu nauczycielskiego. Wśród wymienianych zysków najczęściej pojawiało się przekonanie, iż nauczyciele płci męskiej są potrzebni jako wzory do naśladowania (w szczególności chłopcom), stanowią swoisty substytut ojców dla dzieci wychowywanych jedynie przez matki, pełnią rolę powierników (wychowankowie chętniej ujawniają problemy nauczycielom tej samej płci), a ponadto kontakt z mężczyznami i kobietami w edukacji początkowej może ułatwiać uczniom funkcjonowanie na wyższych, mniej sfeminizowanych szczeblach edukacyjnych[318]. Wyniki tych badań ujawniają podłoże upowszechniającego się w wybranych kręgach edukacyjnych i społecznych przekonania, iż pogłębiające się zjawisko feminizacji zawodu nauczycielskiego może mieć negatywne implikacje dla jakości wychowania dzieci w przedszkolach i szkołach podstawowych, a tym samym zasadne wydaje się podejmowanie działań przeciwko jego umacnianiu.

2.5. Skutki feminizacji zawodu nauczycielskiego

Jednym ze skutków dużej dysproporcji między kobietami i mężczyznami w szkolnictwie – szczególnie na początkowym szczeblu edukacyjnym – było i nadal jest

[314] M. Heikkila, A. Hellman, *Male preschool teacher students negotiating masculinities: an qualitative study with men who are studying to become preschool teachers*, "Early Child Development and Care" 2017, 187(7), s. 1208-1220.
[315] D. Bhana, S. Moosa, dz. cyt., s. 1-16
[316] Byli to uczniowie 6-klasy szkoły podstawowej w Australii: K. McGrath, M. Sinclair, *More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls*, "Gender and Education" 2013, 25(5), s. 535.
[317] Ankiety wypełniło z grona rodziców łącznie 97 osób, jednak siedem osób nie określiło swojej płci, przez co uzyskany od nich materiał badawczy nie został uwzględniony w analizie: Tamże, s. 536.
[318] Tamże, s. 538-545.

wyraźne (w niektórych krajach) wiązanie feminizacji zawodu nauczycielskiego z tzw. „problemem chłopców", czyli gorszymi wynikami uzyskiwanymi przez uczniów płci męskiej na testach kompetencyjnych. Wniosek taki zrodził się poprzez skojarzenie wysokiego odsetka nauczycielek z „kobiecym" sposobem przekazywania wiedzy, który rzekomo bardziej trafia do dziewcząt aniżeli do chłopców[319]. W debatach publicznych pojawiają się głosy, że chłopcy wolą uczyć się poprzez konkretne czynności kinestetyczne, podczas gdy dziewczęta, które przodują w umiejętnościach językowych, preferują działania oparte na aktywności werbalnej i twórczości językowej. Z tego też powodu sugeruje się, że chłopięce zainteresowanie szkołą może być wspierane/wzmacniane przez wzorzec osobowy w postaci nauczyciela mężczyzny, nie zaś kobiety[320].

Oprócz spekulowanych konsekwencji dydaktycznych, narastają także obawy o społeczne skutki nadreprezentacji przedstawicielek płci żeńskiej zatrudnionych w szkolnictwie. Najczęściej wymienianym problemem są ograniczone możliwości skierowania dziecka, które na co dzień wychowywane jest bez ojca pod opiekę wychowawcy płci męskiej. W obliczu tych niepokojów, wybrane państwa Europy Zachodniej (m.in. Wielka Brytania, Niemcy, Dania, Belgia, Francja, Hiszpania) zaczęły wprowadzać inicjatywy służące zachęcaniu mężczyzn do wyboru pracy w nauczaniu początkowym. Jako przykład posłużyć może powstały w 2001 roku w Edynburgu program Men in Childcare, który zyskał popularność na arenie międzynarodowej. Programem objęte zostały przede wszystkim placówki usytuowane w ubogich dzielnicach miast, gdyż na tych obszarach najliczniejsze grono dzieci pochodziło z rodzin rozbitych i zazwyczaj pozostawały wówczas pod opieką matek. Co istotne, posiadanie wyższego wykształcenia kierunkowego przez mężczyzn gotowych podjąć pracę z dziećmi nie stanowiło warunku koniecznego do uzyskania zatrudnienia w zawodzie. Podstawowym kryterium selekcji były przede wszystkim predyspozycje – posiadający je mężczyźni po ukończeniu kilkumiesięcznego kursu mogli podjąć pracę jako nauczyciele-wychowawcy[321].

[319] G. Driessen, *The Feminization of Primary Education: Effects of Teacher's Sex on Pupil Achievement*, Attitudes and Behaviour, "Review of Education" 2007, 53, s. 185-186; J. Ailwood, *A national approach to gender equity policy in Australia: Another ending, another opening?*, "International Journal of Inclusive Education" 2003, 7(1), 19-32.
[320] R.M. Majzub, M.M. Reis, *Boys' Underachievement: Male versus Female Teachers*, "Procedia Social and Behavioral Sciences" 2010, 7(C), s. 686
[321] http://www.meninchildcare.co.uk/presentations.htm

Jak można domniemywać, działania zachęcające mężczyzn do podejmowania zatrudnienia we wczesnej edukacji mają zarówno zagorzałych zwolenników, jak i przeciwników. Wśród tych ostatnich, najwięcej kontrowersji budzą proponowane przedstawicielom płci męskiej przywileje m.in. skrócenie ścieżki edukacyjnej dającej uprawnienia do wykonywania zawodu, czy też finansowanie kształcenia ze środków publicznych. Niektórzy badacze (m.in. Mills, Martino i Lingard) zaczęli przestrzegać nie tylko przed tego typu praktykami, ale nawet samym akcentowaniem pozytywnego wpływu nauczycieli płci męskiej na rozwój uczniów (w szczególności chłopców) oraz rzekomo wyższych kompetencji mężczyzn w zakresie dyscyplinowania dzieci, bowiem jest to według nich równoznaczne z deprecjonowaniem roli kobiet[322]. Amanda Keddie i Martin Mills uczulają, iż poprzez ślepe stosowanie strategii przyjaznych reprezentantom jednej płci wzmacnia się niesprawiedliwość rodzajową, której umacnianie w szkołach wydaje się być szczególnie niepokojące[323].

Zasadność stosowania programów zachęcających mężczyzn do pracy z dziećmi budzi wątpliwości także z tej przyczyny, iż brakuje naukowych dowodów na to, że płeć nauczyciela realnie przekłada się na osiągnięcia uczniów, czy też wpływa na poziom społecznego funkcjonowania. Bruce Carrington, Peter Tymms i Christine Merrell pozyskali obszerne dane ilościowe w celu zweryfikowania hipotezy, iż nauczyciele-mężczyźni generują wśród chłopców bardziej pozytywne nastawienie do edukacji, zaś nauczycielki mają korzystniejszy wpływ na motywację i wyniki dziewcząt. W badaniu wykorzystano kwestionariusz skierowany do uczniów szkół podstawowych z Wielkiej Brytanii; dodatkowo dokonano oceny zdolności poznawczych i umiejętności wychowanków na podstawie testów osiągnięć. Wśród uczestników było 8978 jedenastolatków (50,4% chłopców i 49,6% dziewcząt) z 300 klas prowadzonych przez nauczycielki i 113 prowadzonych przez nauczycieli. Wyniki wykazały brak związku między płcią nauczyciela, a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, negując tym samym społeczne przekonanie, iż nauczyciele płci męskiej są szczególnie skuteczni w nauczaniu chłopców, a nauczycielki osiągają lepsze efekty pracując z dziewczętami[324].

[322] M. Mills, W. Martino, B. Lingard B., dz. cyt., s. 361.
[323] A. Keddie, M. Mills, *Disrupting masculinities spaces: Teachers working for gender justice*, "Research Papers in Education" 2009, 24(1), s. 41; Tezę tę popiera również Jo Warrin: *Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility*, "Gender and Education" 2019, 31(3), 293-308.
[324] B. Carrington, P. Tymms, C. Merrell, *Role Models, School Improvement and the 'Gender Gap' – Do Men Bring Out the Best in Boys and Women the Best in Girls?*, "British Educational Research Journal" 2008, 34(3), s. 315–327.

Podobne refleksje sformułowali na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego Andrew J. Martin i Herbert W. Marsh. Autorzy przeprowadzili badania na próbie 964 uczniów z australijskich szkół średnich w celu sprawdzenia, czy płeć nauczyciela ma wpływ na motywację i zaangażowanie uczniów w proces edukacyjny. Okazało się, iż cechy osobowe wychowawcy są istotne i mogą mobilizować podopiecznych do nauki, jednak nie są one w żaden sposób warunkowane przez płeć nauczyciela, zatem ta ostatnia nie ma wpływu na jakość pracy młodych ludzi[325].

Przeciwko programom zwiększania liczby mężczyzn zatrudnionych we wczesnej edukacji przemawia również to, iż teza o rzekomym modelowaniu przez dzieci zachowań nauczycieli i postrzeganiu ich jako wzory do naśladowania nie znajduje odzwierciedlenia w danych empirycznych. Patricia Bricheno i Mary Thornton po przeprowadzeniu badań na próbie 197 chłopców i 182 dziewcząt z dwóch grup wiekowych: 10 i 11 lat (uczniowie angielskich szkół podstawowych) oraz 14 i 16 lat (uczniowie szkół średnich, także z obszaru Anglii) stwierdziły, że młodzi ludzie wzorują się przede wszystkim na rówieśnikach oraz osobach z kręgu rodziny. Uczniowie bardzo rzadko wymieniali nauczycieli wśród osób, które szanują, obserwują i do których chcieliby być podobni; zaledwie 2,4% ogółu badanych dokonało takiego wskazania[326].

Wyników przytoczonych badań nie można oczywiście utożsamiać z kwestionowaniem istnienia społecznych skutków feminizacji zawodu nauczycielskiego. Jednym z najbardziej wyraźnych następstw nadreprezentacji kobiet wśród pracowników sektora oświaty, szczególnie na szczeblu początkowym, jest pogłębianie stereotypów rodzajowych. Powszechny fakt uznawania pracy z dziećmi jako „niemęskiej" stanowi barierę dostępu do zawodu dla osób, które pomimo świadomości posiadanych przez siebie predyspozycji nie kierują się nimi z uwagi na własną płeć (męską). Zniechęcające są również podwójne standardy w kwestii opieki nad dziećmi i różnicowanie akceptowalnych zachowań w zależności od płci wychowawcy. Cushman ostrzega, iż takie podejście nie tylko nie opowiada zasadzie promowania równości płci w miejscu zatrudnienia, ale też pogarsza relacje ze współpracownikami i obniża poczucie własnej wartości wśród mężczyzn pracujących jako nauczyciele[327]. Nadmierne skupianie się na obawach o jakość męskiej opieki nad dziećmi w przedszkolach czy szkołach

[325] A.J. Martin, H.W. Marsh, *Motivating Boys and Motivating Girls: Does Teacher Gender Really Make a Difference?*, "Australian Journal of Education" 2005, 49(3), s. 320-334.
[326] P. Bricheno, M. Thornton, *Role model, hero or champion? Children's views concerning role models*, "Educational Research" 2007, 49(4), s. 383-395.
[327] P. Cushman, dz. cyt., s. 236.

podstawowych, bądź też przeciwnie – wychwalanie wychowawców, którzy pomimo trudności trwają w zawodzie nauczycielskim, podtrzymuje normy według których kobieta dba o kilkulatki korzystając z umiejętności przyrodzonych, zaś inicjatywa mężczyzny w tym zakresie nie należy do zjawisk „naturalnych". Wyniki badań potwierdzają, iż dysproporcje między liczbą nauczycieli i nauczycielek powodują, że w grupie młodych ludzi umacnia się przekonanie, iż kobiety radzą sobie lepiej nauczając dzieci w wieku przedszkolnym bądź wczesnoszkolnym i dlatego też dominują w powyższej grupie zawodowej[328]. Shaun Johnson jest zdania, że drastyczne różnice w proporcjach ze względu na płeć wśród wychowawców we wczesnej edukacji „zaprzeczają misji kształcenia, jaką jest promowanie wartości demokratycznych, a mianowicie równości, równych szans oraz egalitaryzmu"[329]. Nauczyciele są kulturowymi pośrednikami, którzy zaszczepiają w swoich uczniach określone normy postępowania, dlatego też „system edukacyjny jako instytucja społeczna znajduje się na linii frontu w zwalczaniu seksizmu, mizoginii i homofobii"[330]. Z opinią taką zgadza się również Melanie Griffiths podkreślając, iż szkoły (we wszystkich kręgach kulturowych) czerpałyby korzyści z zatrudniania zarówno kobiet jak i mężczyzn. Szkolnictwo powinno być bowiem przestrzenią, w której tworzy się przekonanie, iż różnorodność jest wartością[331].

Negatywne skutki feminizacji zawodu nauczycielskiego dostrzegają także jego wykonawcy. W Holandii przeprowadzono ankietę w imieniu związku zawodowego nauczycieli, która ujawniła, iż prawie 75% pracowników szkół uznaje nadreprezentację kobiet zatrudnionych w oświacie jako problem. Około 55% mężczyzn i 40% kobiet twierdziło, iż skala feminizacji kadr pedagogicznych jest na tyle duża, że stanowi zagrożenie dla jakości edukacji; niedobór wychowawców płci męskiej według respondentów szczególnie niekorzystnie wpływa na społeczno-emocjonalny rozwój chłopców (66% ankietowanych wyraziło takie przekonanie)[332]. Nawet jeśli dane empiryczne nie potwierdzają słuszności przedstawionych opinii, to według badań Jacka Kurzępy efektem silnej feminizacji rad pedagogicznych jest obniżenie jakości

[328] Drudy i in., dz. cyt., s. 47.
[329] S. Johnson, *A New Perspective on the Lack of Men in Education,* [w:] L. W. Watson, C. S. Woods (red.), *Go Where You Belong: Male Teachers as Cultural Workers in the Lives of Children, Families, and Communities,* Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei 2011, s. 22.
[330] Tamże.
[331] M. Griffiths, dz. cyt., s. 388. Por. też: Y. Rahayani, *Feminization of Teaching*, „Journal of English Education" 2010, 4(2), s. 19
[332] G. Driessen, dz. cyt., s. 189.

współpracy nauczycieli. Grona pedagogiczne zdominowane przez kobiety wskazują głównie wady istniejących dysproporcji (79%) i przyznają, że taka sytuacja znacznie ogranicza sprawność działania. Cechami charakterystycznymi sfeminizowanych rad pedagogicznych jest (w opinii osób badanych) nadmierne gadulstwo, niezdecydowanie, zbyt drobiazgowe analizowanie problemów oraz nieumiejętność przyznawania się do błędów. Ograniczenie istniejących dysproporcji przyczyniłoby się do oczyszczenia relacji i dałoby szansę zmniejszenia skali zjawiska[333].

Chociaż wśród badaczy brakuje zgodności odnośnie do tego, czy skutki feminizacji dotykają w większym stopniu kobiety czy mężczyzn zatrudnionych w zawodzie nauczycielskim, to niewątpliwie wszystkie działania oświatowe powinny być skierowane na dobro dzieci (winno ono mieć pierwszeństwo przed dobrem nauczyciela). Niestety wszyscy, którzy utożsamiają owo dobro z większą liczbą mężczyzn pracujących w przedszkolach i szkołach podstawowych, raczej nie mogą liczyć na rychłą zmianę zaistniałej sytuacji. Możliwość dokonywania wyborów w sferze edukacyjnej, nie obejmuje bowiem takich kategorii jak płeć nauczyciela, bez względu na to, jak bardzo wydaje się to kwestią istotną. Co więcej, próby ograniczenia nierówności między przedstawicielami jednej i drugiej płci w polityce zatrudnienia kadr oświatowych budzą sporo kontrowersji. W przypadku mężczyzn sytuacja jest o tyle trudna, iż powszechnie zwykło się uważać, że to oni są inicjatorami działań opresyjnych, a niesprawiedliwość i dyskryminacja w sferze zawodowej dotyka przede wszystkim kobiet.

[333] J. Kurzępa, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje socjalizacyjne*, [w:] R. Fudali, M. Kowalski (red.), *Mężczyzna i kobieta w zawodzie nauczycielskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006, s. 49.

Rozdział III. Założenia metodologiczne projektu badawczego

3.1. Uzasadnienie wyboru jakościowej strategii badawczej

W obszarze badań społecznych wybór strategii badawczej zazwyczaj ma charakter dychotomiczny i finalnie prowadzi do przyjęcia orientacji ilościowej bądź też jakościowej[334]. Podział taki jest wynikiem odmiennych założeń ontologicznych i epistemologicznych w odniesieniu do natury świata społecznego oraz sposobów, jakie wydają się najskuteczniejsze do analizy procesów zachodzących w jego przestrzeni. Zwolennicy badań ilościowych stosują strategie i metody badawcze wywodzące się z obszaru nauk przyrodniczych, zaś za cel przyjmują stworzenie teorii wyjaśniającej prawidłowości funkcjonowania określonej populacji (skala makro). Głównym narzędziem analizy wykorzystywanym w badaniach ilościowych jest statystyka, pozwalająca na syntetyczny opis danych, oszacowanie ryzyka błędu oraz weryfikowanie na tej podstawie wcześniej sformułowanych hipotez[335].

W przeciwieństwie do pozytywistycznej tradycji uprawiania nauki[336], z której wywodzi się ilościowa strategia badawcza, perspektywa jakościowa odnosi się do humanistycznej wizji człowieka oraz świata. Dzięki wykorzystaniu takiego podejścia, badacze mają możliwość podejmowania tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, a tym samym na zgłębianie problematyki związanej z osobistymi doświadczeniami człowieka oraz znaczeniami, jakie przypisuje rzeczywistości[337]. Chcąc prawdziwie ukazać „jakość" tejże strategii badawczej warto przytoczyć definicję, którą sformułowali Norman K. Denzin oraz Yvonne S. Lincoln: „badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora

[334] Oczywiście, nie wszyscy badacze opowiadają się za radykalnym wyborem jednej strategii. Zwolennicy odrzucenia metodologicznego monizmu podkreślają wzajemną komplementarność badań ilościowych oraz jakościowych i postulują ich łączenie. Argumentem wyboru takiej drogi badawczej jest na ogół to, iż daje ona szansę na wykorzystanie atutów zarówno jednej, jak i drugiej strategii, a tym samym możliwość pełniejszej i dokładniejszej analizy wybranego zjawiska. Zob. J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 219.

[335] K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*; Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 20; H. Grabowski, *Wykłady z metodologii badań empirycznych*, Wydawnictwo „impuls", Kraków 2013, s. 25-26.

[336] Dominowała do końca pierwszej połowy XX wieku Zob. M. Malewski, *Badania jakościowe wobec postulatu teoretyczności wiedzy*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 91.

[337] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001, s. 277.

w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata"[338].

Jak podkreśla m.in. Uwe Flick, termin „badania jakościowe" wykorzystywany jest jako ogólna nazwa dla szeregu różnorodnych podejść badawczych w obszarze nauk społecznych[339]. Wybór oraz uzasadnienie konkretnych rozwiązań metodologicznych każdorazowo należy do badacza jakościowego, starającego się odnaleźć najbardziej skuteczny sposób poznania i zrozumienia świata oraz drugiego człowieka. Ponieważ w różnych sytuacjach poznawczych wykorzystywane są odmienne metody badawcze, to nie ma możliwości sformułowania dokładnego i zamkniętego zestawu cech charakteryzujących wszystkie badania jakościowe[340]. Przyczynia się do tego również rosnąca popularność tego typu badań wśród przedstawicieli wielu różnych dyscyplin naukowych, co dodatkowo utrudnia metodologiczną standaryzację. Niemniej jednak, mimo swoistego „rozkrzewienia"[341] metod jakościowych, można wskazać kilka ogólnych wyróżników tejże strategii badawczej:

1. badania prowadzone są wyłącznie w naturalnych miejscach występowania konkretnego zjawiska czy procesu, który zawsze ujmowany jest kontekstualnie;
2. badacz-człowiek traktowany jest jako główny instrument poznania;
3. obok wiedzy teoretycznej wykorzystuje się również „wiedzę milczącą" (intuicyjną, nieujawnianą przez badacza);
4. stosuje się jakościowe metody badawcze, zaś dobór próby ma wyłącznie celowy charakter;
5. preferuje się indukcyjną analizę danych;
6. teorie ugruntowane są w rezultatach badań terenowych;
7. stosuje się emergentną metodykę realizacji projektów badawczych;
8. dopuszcza się negocjowanie z badanymi treści oraz znaczenia wyników badań;

[338] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 23.
[339] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 23.
[340] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s.66.
[341] Termin ten pojawia się w tytule podrozdziału, a następnie zostaje omówiony przez Uwe Flicka w publikacji p.t. *Projektowanie badania jakościowego*, dz. cyt., s. 23-25.

9. rezultaty dociekań prezentowane są w stylu typowym dla studium przypadku;
10. preferowane jest posługiwanie się wieloperspektywicznymi interpretacjami idiograficznymi;
11. badacze wykazują ostrożność w szerszym aplikowaniu wyników badań (co wynika z uwarunkowań kontekstualnych) i stosują adekwatne kryteria oceny wiarygodności badań[342].

Wielość metod gromadzenia danych oferowanych na gruncie badań jakościowych oraz zróżnicowane sposoby ich analizy pozornie mogą wydawać się korzystne przy realizacji projektu badawczego. Niestety, w rzeczywistości niejednokrotnie bywają źródłem metodologicznych dylematów, a do tego narażają autorów na krytykę ze strony innych przedstawicieli świata nauki[343]. Sytuacje takie są zazwyczaj efektem zderzenia „różnych światów"[344] – ocena jakości badania uzależniona jest bowiem w dużej mierze od przyjętych założeń, które w przypadku poszczególnych osób mogą być skrajnie różne[345].

Choć brzmienie tematu niniejszej rozprawy nie wskazuje bezpośrednio na wybór strategii metodologicznej, to w rzeczywistości droga zastosowanego postępowania badawczego zarysowana była od początku jednoznacznie i miała formę jakościowej strategii badawczej. Wpłynęły na nią zarówno moje, jako badaczki, przekonania dotyczące rzeczywistości społecznej, jak i wiara w wartość podmiotowego traktowania drugiego człowieka oraz uznanie jego/jej kompetencji w procesie generowania materiału badawczego. Żywię nadzieję, iż fakt zainteresowania człowiekiem jako jednostką wybrzmiewa w tym projekcie dostatecznie wyraźnie. Istota badań jakościowych jest mi bliska także z powodu silnego przekonania, że będąc naznaczonym różnorodnymi osobistymi doświadczeniami trudno jest wejść w rolę w obiektywnego obserwatora rzeczywistości. Jednocześnie nie postrzegam owego „społecznego zakotwiczenia wiedzy" wyłącznie w kategorii ryzyka (jako źródła błędów), bowiem – co podkreśla Danuta Urbaniak-Zając – posiada ono również wymiar pozytywny, gdyż to właśnie

[342] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...,*dz. cyt., s. 69-70.
[343] B. Śliwerski, *Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności*, „Studia Edukacyjne" 2012, 12, s. 82.
[344] B. Glinka, P. Hensel, *Pułapki i dylematy w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 44.
[345] Tamże, s. 41

dzięki niemu możliwe jest rozumienie różnorodnych procesów oraz interpretowanie pozyskanych danych[346].

Reasumując, wybór jakościowej strategii badawczej uwarunkowany był przede wszystkim specyfiką podjętej problematyki badawczej, której zgłębienie obligowało do odwołania się do jednostkowych doświadczeń ludzkich. Nie bez znaczenia był fakt utrudnionego dostępu do potencjalnych uczestników badania, choć łatwość pozyskania dużej próby badawczej z pewnością nie przyczyniłaby się do zmiany przyjętych założeń metodologicznych.

3.2. Interpretatywizm jako perspektywa paradygmatyczna

Istotnym z punktu widzenia realizacji badań jest osadzenie ich w obrębie konkretnego paradygmatu[347]. Kategorię paradygmatu do refleksji naukowej wprowadził w pierwszej połowie XX wieku Ludwik Fleck, zaś kilka dekad później upowszechnił ją Thomas S. Kuhn w słynnym dziele *Struktura rewolucji naukowych*, w którym pojawia się następująca definicja tego terminu: „powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań"[348]. Mimo entuzjastycznego przyjęcia przez badaczy, pojęcie *paradygmat*[349] wzbudziło równocześnie wiele niejasności. W eseju *Jeszcze raz o paradygmatach*[350] Kuhn próbował rozwiać wątpliwości definicyjne i doprecyzował, iż w sensie globalnym paradygmat „obejmuje wszystkie zinternalizowane przekonania grupy naukowej", zaś w drugim znaczeniu „wyodrębnia pewien szczególnie doniosły rodzaj tych przekonań, czyli podzbiór tych pierwszych"[351]. Mimo prób określenia ram terminu *paradygmat,* różnice w jego rozumieniu oraz w wyjaśnianiu obserwować można do chwili obecnej. Wśród rodzimych badaczy reprezentujących obszar pedagogiki, Zbigniew Kwieciński

[346] D. Urbaniak-Zając, *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2009, 2, s. 24.
[347] Dariusz Kubinowski pisze, że takie właśnie postępowanie czyni naukę „dojrzałą". Zob.: D. Kubinowski, *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 84.
[348] T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009, s. 10.
[349] Margaret Masterman zgłębiając prace Khuna tylko w jednej z nich wyłoniła 21 znaczeń pojęcia paradygmat. Zob.: A Krause, *Paradygmat jako narzędzie analizy krytycznej*, „Studia z Teorii Wychowania" 2022, t. 15, 3(40), s. 30.
[350] T.S. Kuhn, *Jeszcze raz o paradygmatach*, [w:] Tenże, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, s. 406-439.
[351] Tamże, s. 407.

definiuje paradygmat jako: „zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki”[352]; zaś Dariusz Kubinowski podkreśla, iż paradygmat nie jest wyłącznie stylem myślenia, ale i stylem działania; „Jest to określony pogląd na świat, pewna ogólna perspektywa, dzięki której można w jakimś stopniu uchwycić kompleksowość rzeczywistości”[353]. Janusz Gnitecki z kolei pisze, iż na paradygmat składa się „każdy zestaw konstruowania teorii” oraz że można na niego spojrzeć w sensie socjologicznym i epistemologicznym[354].

Wieloletni rozwój teorii paradygmatów przyczynił się do powstania licznych typologii. Jedną z najbardziej rozpowszechnionych klasyfikacji w obszarze nauk społecznych opracowali Gibson Burrell i Gareth Morgan. Stworzona przez nich matryca powstała w wyniku skrzyżowania dwóch wymiarów: subiektywizmu–obiektywizmu ze stopniową regulacją–radykalną zmianą. W ten sposób wyszczególnić możemy cztery paradygmaty: radykalny humanizm (subiektywizm, radykalna zmiana), paradygmat strukturalistyczny (obiektywizm, radykalna zmiana), funkcjonalistyczny (obiektywizm, stopniowa regulacja) oraz paradygmat interpretatywny (subiektywizm, stopniowa regulacja)[355].

Inną, zyskującą popularność typologię zaproponowali Egon G. Guba i Yvonna S. Lincoln. Autorzy, uwzględniając różne założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne, wyróżniają paradygmat pozytywistyczny, postpozytywistyczny, teorii krytycznej, konstruktywistyczny oraz paradygmat uczestniczący[356]. Spośród polskich badaczy analizujących teorię paradygmatów przywołać warto m.in. Teresę Hejnicką-Bezwińską, która (bazując na typologii Burella i Morgana oraz propozycjach, jakie przedstawiał Arild Tjeldvoll) wymienia paradygmat strukturalny, funkcjonalny,

---

[352] Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Wydawnictwo Edytor, Warszawa–Toruń 1993, s. 18

[353] D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP 2010, s. 37.

[354] J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tom 1: Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 137.

[355] G. Burrell, G. Morgan, *Socjological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979, s. 22; Por: R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji: wybór tekstów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 89–92.

[356] E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. Tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 283-290.

interpretatywny oraz krytyczny[357]. Z kolei Krzysztof Rubacha wychodząc od podziału wyjaśnień na idiograficzne oraz nomotetyczne, w ramach tych pierwszych wyodrębnia dwa paradygmaty: interpretatywny i krytyczny, zaś z drugim wiąże paradygmat normatywny[358].

Analiza charakterystyk paradygmatów wyszczególnionych w przywołanych typologiach skłania do ulokowania niniejszego projektu badawczego w paradygmacie interpretatywnym, zorientowanym na zrozumienie rzeczywistości w takiej postaci, w jakiej jawi się jej uczestnikom – aktorom społecznym. Jednocześnie wybór ten nie jest jedynie wynikiem prostego przekonania, o którym pisze Krzysztof T. Konecki: „Często sądzi się, że jakościowe techniki badawcze są własnością paradygmatu interpretatywnego, bowiem najlepiej badają konstruowaną przez ludzi rzeczywistość społeczną. Dzięki tym technikom można jakoby najlepiej uchwycić znaczenia, które ludzie nadają otaczającemu światu”[359]. Adekwatność paradygmatu interpretatywnego w odniesieniu do podjętych badań opieram o to, iż jest on zakorzeniony w subiektywistycznej wizji natury społecznej oraz teorii poznania[360]. Poszukiwanie wyjaśnień odbywa się w odniesieniu do doświadczeń, przekonań oraz wyobrażeń ludzi, którzy nieustannie konstruują i rekonstruują swoje działania.

Teresa Bauman podkreśla związek podejścia interpretatywnego z interakcjonizmem symbolicznym i akcentuje, iż „w człowieku mieści się zarówno to, co wspólne z innymi, jak i to, co specyficzne wyłącznie dla niego, że znaczenia jakie ludzie nadają światu, są rezultatem społecznego konstruowania sensu, są społecznym uczeniem się, wymianą interakcyjną pomiędzy ludźmi zapośredniczoną przez symbole, co pozwala zrozumieć, w jaki sposób człowiek jest zarówno kimś podobnym do innych, jak i kimś zupełnie odrębnym w swej jednostkowości”[361]. Paradygmat interpretatywny zakłada równoprawność wielości rozumień tego samego zjawiska wynikających ze swoistego „zanurzenia” jednostki we własne losy oraz uwypukla znaczenie lokalności wiedzy i ważność narracji[362]. Co więcej, podejście interpretatywne ściśle wiąże się nie

[357] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 345.
[358] K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, dz. cyt., s. 308-311.
[359] K.T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 18.
[360] B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 78.
[361] T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 97.
[362] Tamże.

tylko z problematyką niniejszego projektu[363], ale i z zastosowaną techniką badawczą, której szczegółowy opis znaleźć można w podrozdziale 3.5.

3.3. Cele i problematyka badań

Jednym z podstawowych elementów każdego projektu badawczego jest określenie celu badań. Jego ważność podkreśla m.in. John W. Creswell, pisząc o celu w sposób następujący: „Jest to najważniejsza konstatacja w całej pracy i w związku z tym musi być wyrażona jasno i dobitnie"[364]. Cel ujawnia zamierzenia badacza i bezpośrednio wpływa na wszystkie inne aspekty postępowania metodologicznego, a więc należy się nim kierować zarówno podczas planowania projektu badań, gromadzenia materiału badawczego, jak i w trakcie analizy danych oraz ich interpretacji. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem Marii Nowak-Dziemianowicz, iż rzadko kiedy cel badań bywa dziełem przypadku, zazwyczaj jest bowiem związany z potrzebą wglądu w problem, który nurtuje jednostkę i wydaje jej się poznawczo ważny[365]. W takiej sytuacji, wszelkie działania podejmowane przez badacza służą temu, aby dzięki nim możliwe było pogłębienie wiedzy oraz rozumienia konkretnej problematyki[366]. W przypadku niniejszych badań zależało mi nie tylko na analizie zjawiska feminizacji zawodu nauczycielskiego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, ale przede wszystkim chciałam poznać ten wątek niejako „od kuchni", dlatego też **celem niniejszych badań** była analiza doświadczeń biograficznych związanych z realizacją drogi zawodowej przez mężczyzn pracujących jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. **Celem dodatkowym** było natomiast stworzenie procesualnych modeli biografii zawodowych w odniesieniu do struktury doświadczeń mężczyzn realizujących rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej osadzoną w sfeminizowanej kulturze zawodu nauczyciela klas I-III i androcentrycznym dyskursie kultury zachodniej.

[363] Jak podkreśla J. Ostrouch-Kamińska, paradygmat interpretatywny jest „niezwykle przydatnym do analizowania fenomenu jakim jest płeć/rodzaj": J. Ostrouch-Kamińska, *Płeć jako filtr interpretacyjny w badaniach nad relacjami rodzinnymi. Trzy przykłady konstruowania metodologicznych założeń projektów*, „Rocznik Lubuski" 2016, 42(1), s. 58.
[364] J.W. Creswell, dz. cyt., s. 131.
[365] M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 58.
[366] Tamże.

Humanistyczna wizja realizacji projektu badawczego obliguje do tego, by wyraźnie podkreślać podmiotowość jednostki. Anna Wyka już w latach 90. pisała, iż „pozytywistyczna" tradycja uprawiania nauki czyni z człowieka twór reaktywny, stanowiący wypadkową oddziałujących na niego praw rządzących życiem społecznym[367]. W efekcie, w badaniach tego typu ludzie stają się przedmiotami badań[368]. Ponieważ osobiście żywię przekonanie, iż człowiek jest świadomym i autonomicznym podmiotem, to w taki właśnie sposób postrzegam osoby, które wzięły udział w wywiadach zrealizowanych na potrzeby niniejszego projektu. **Przedmiotem badań** uczyniłam natomiast doświadczenia biograficzne i zawodowe mężczyzn pracujących jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Prowadzenie badań nieodzownie wiąże się również z określeniem problemów badawczych, stanowiących konkretyzację danego tematu. Powinny one przybierać postać pytań możliwie szerokich, wymagających sformułowania odpowiedzi szczegółowej, rozbudowanej, o opisowym charakterze[369]. W niniejszej pracy, wyznaczyłam następujący **problem główny:** Jakie są biografie zawodowe – osadzone w całokształcie doświadczeń biograficznych – mężczyzn pracujących w silnie sfeminizowanym zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej? Oprócz tak sformułowanego głównego pytania badawczego wyłoniłam trzy obszary problemowe, w obrębie których nakreśliłam **problemy szczegółowe:**

1. Wybór profesji

- Jakie są kryteria wyboru kształcenia pedagogicznego oraz motywy podejmowania przez mężczyzn pracy w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej?
- Jakie miejsce w procesie obierania drogi zawodowej zajmują doświadczenia z dzieciństwa i wczesnej młodości badanych?
- Jaką rolę w wyborze kariery zawodowej odgrywają członkowie rodziny oraz najbliższego otoczenia mężczyzn decydujących się na pracę z dziećmi?

2. Przebieg kariery zawodowej

- Jakie struktury procesowe można wyróżnić w biografiach zawodowych mężczyzn pracujących jako nauczyciele na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?
- W jakich punktach biografii zawodowych mężczyzn lokują się doświadczenia trajektoryjne?

[367] A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993, s. 45-46.
[368] Tamże, s. 46.
[369] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne…*, dz. cyt., s. 274.

3. Męskość versus praca w „kobiecym" zawodzie

- Jaka jest specyfika budowania męskości w toku pracy w zawodzie silnie sfeminizowanym?
- Jak bycie mężczyzną-nauczycielem kształtuje relacje nawiązywane z dziećmi, rodzicami oraz innymi nauczycielami?
- Jakie korzyści i/lub straty wynikające z pracy w profesji zdominowanej prze kobiety akcentują mężczyźni zatrudnieni jako wychowawcy uczniów klas I-III szkoły podstawowej?

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż realizacja jakościowego projektu badawczego daje badaczowi przestrzeń do zaniechania prób konstruowania przypuszczalnych odpowiedzi na sformułowane pytania. John W. Creswell stwierdza, iż zastosowanie strategii jakościowej niejako do tego obliguje, gdyż w jej przypadku „stawia się pytania badawcze, nie podaje się natomiast przypuszczeń (konkretnych oczekiwań) ani nie wysuwa hipotez"[370]. Bardziej elastyczne podejście do tej kwestii reprezentuje Danuta Urbaniak-Zając, zakładając, iż w badaniach zorientowanych jakościowo hipotezy pojawić się mogą, aczkolwiek „ich stosowanie nie jest uzasadnione w sytuacji, gdy nic nie wnoszą do projektu badawczego"[371]. Tak jest również w niniejszym przypadku.

3.4. Badania biograficzne jako sposób poznawania świata społecznego

Umieszczenie jednostki wraz z historią jej życia w centrum zainteresowań naukowych, kieruje badacza niejako wprost ku badaniom biograficznym. Jak pisze Marek Gorzko, „przedteoretyczne zainteresowanie autobiografiami i pamiętnikami, a więc życiem człowieka (z reguły wybitnego) jest »stare jak świat«"[372], jednak pojawienie się metody biograficznej jako narzędzia służącego analizie socjologicznej powszechnie wiązane jest z dziełem Williama I. Thomasa oraz Floriana Znanieckiego „Chłop polski w Europie i Ameryce"[373], którego wydanie zbiegło się z zakończeniem I wojny

[370] J.W. Creswell, dz. cyt., s. 147.
[371] D. Urbaniak-Zając, *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2009, 1(45), s. 25.
[372] M. Gorzko, *Typ doskonały materiału socjologicznego. O niektórych zastosowaniach metody biograficznej w socjologii polskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2004, s. 12.; Zob. też: D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010, s. 186.
[373] B. Merill, L. West, *Using Biographical Methods in Social Research*, SAGE Publications, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington 2009, s. 22; M. Gorzko, dz. cyt., s. 11.

światowej. Początkowo, prekursorska publikacja wpłynęła na wzrost zainteresowania wykorzystaniem materiałów biograficznych w obszarze analiz naukowych, jednak po pewnym czasie tendencja ta zauważalnie osłabła. Lata 40. i 50. XX wieku były okresem wyraźnej dominacji metod pozytywistycznych w badaniach społecznych. Prawdziwy renesans badań biograficznych przypadł na lata 60. oraz 70. i był związany z działalnością ruchów wyzwoleńczych, a w szczególności z drugą falą feminizmu[374]. Przez kolejne dziesięciolecia zainteresowanie badaniami biograficznymi systematycznie wzrastało i, jak twierdzi Brian Roberts, stały się one wręcz częścią 'mainstreamu' praktyki badawczej w obszarze nauk społecznych[375]. Jednocześnie owa popularność oraz fakt wykorzystania metody biograficznej na gruncie wielu nauk[376], doprowadziły do jej dużego zróżnicowania teoretycznego i metodologicznego[377]. I tak, zaczęła ona przyjmować formę m.in. historii mówionej (*oral story*), historii życia, opowieści o życiu, autobiografii, różnych typów narracji, (auto)etnografii, analizy dokumentów osobistych, czy też biografii literackiej[378].

Różnorodność rozumienia metody biograficznej akcentuje również Jacek Leoński uznając, iż może być ona traktowana jako orientacja metodologiczna (1), postępowanie badawcze którego przedmiotem jest biografia bądź jej fragmenty (2), a także jako sposób gromadzenia danych i ich analizy (3). Jednocześnie, w praktyce badawczej poszczególne płaszczyzny odniesienia mogą występować łącznie i w różnych kombinacjach[379]. Co więcej, nawet koncentracja na jednym zawężonym obszarze, np. rozumienia biografii jako przedmiotu, odkrywa kolejne jego warstwy ukazując brak jednolitości. Ingeborg K. Helling chcąc dokonać w tym zakresie uporządkowania wyróżnia biografię traktowaną „jako temat" (*biography as a topic*) oraz „ jako środek" (*biography as a means*). W pierwszym znaczeniu badacz koncentruje się na sekwencjach zdarzeń w życiu konkretnego człowieka lub grup ludzi oraz na znaczeniach, jakie nadają oni tym zdarzeniom. Natomiast biografia rozumiana „jako środek" to zbiór informacji

[374] S.E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 19-21; B. Merill, L. West, dz. cyt., s. 29.
[375] B. Roberts, *Biographical Research. Past, Present, Future*, [w:] M. O'Neill, B. Roberts, A.C. Sparkes, *Advances in Biographical Methods. Creative applications*, Routledge, London-New York 2015, s. 11.
[376] M. Granosik, *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2019, 15(2), s. 118.
[377] M. Czyżewski, *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, t. 9, 4, s. 21.
[378] B. Roberts, dz. cyt., s. 11.
[379] M. Gorzko, dz.cyt., s.27.

umożliwiających badaczowi udzielenie odpowiedzi na interesujące go pytania. A zatem rozróżnienie między biografią jako tematem oraz biografią jako środkiem powiązać można z zainteresowaniami badawczymi skierowanymi stricte na przedmiot (pytania „co") lub też na strukturę (pytania „jak")[380]. Ta sama autorka, analizując zakres doświadczeń życiowych jakie są przedmiotem zainteresowania badaczy wyróżnia – odwołując się do propozycji Normana K. Denzina – biografię kompletną (zbiór danych o całym życiu konkretnych osób lub grup) oraz tematyczną (odnoszącą się do określonej dziedziny życia bądź wybranej fazy życia)[381]. Granice pomiędzy powyższymi typami biografii, choć pozornie czytelne, w praktyce często ulegają rozmyciu, bowiem obydwa rodzaje biografii przenikają się wzajemnie. Niejednokrotnie bywa również tak, że badacze preferują pozyskanie szerszego zakresu danych – w postaci biografii kompletnej – nawet w sytuacji, gdy interesuje ich de facto tylko określona dziedzina życia ludzkiego[382].

Decydując się na wybór metody biograficznej przyjęłam założenie bliskie temu, o którym niemalże sto lat temu pisał Florian Znaniecki: „instytucję społeczną można w pełni zrozumieć nie poprzez analizę jej organizacji formalnej, lecz poprzez osobiste doświadczenia wyrażane przez członków grupy oraz wpływ, jaki wywiera ona na ich życie, uwzględniając również, jak z kolei ich życie wpływa na codzienne funkcjonowanie instytucji"[383]. Uznałam, iż właściwość ta dotyczy także wielu zjawisk, których zgłębienie wymaga odwołania do indywidualnej perspektywy podmiotów biorących udział w różnych procesach społecznych lub podlegających nim. Wykorzystanie badań biograficznych do analizy problematyki wykonywania przez mężczyzn zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej daje szansę pogłębienia wiedzy dotyczącej nie tylko kwestii feminizacji kadr oświatowych, ale także i konstruowania męskości w przestrzeni, która stereotypowo stała się domeną kobiet. Z powodu zauważalnej koncentracji na określonym obszarze życia jednostek, zdecydowałam się na wybór biografii tematycznej – zawodowej, chociaż zakładałam, iż zostanie ona osadzona

[380] I.K. Helling, *Metoda badań biograficznych,* [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1990, s. 16.
[381] Oprócz wymienionych dwóch typów, N.K. Denzin wyodrębnił także „biografię przygotowaną do opublikowania", jednak I.K. Helling podważa zasadność wyróżnienia tej ostatniej uznając, iż zarówno biografia kompletna, jak i tematyczna dla celów praktycznych zwykle muszą być przygotowane do opublikowania. Zob.: Taż, dz. cyt., s.17.
[382] Tamże.
[383] F. Znaniecki, *Prawa psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, cyt. za: R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 11.

w całokształcie doświadczeń biograficznych, stąd też decyzja o gromadzeniu danych w taki sposób, by maksymalnie ograniczyć ich strukturyzację.

Z uwagi na fakt, iż spectrum sposobów pozyskiwania materiałów do analizy doświadczeń życia jednostek zmieniało się na przestrzeni lat równie zauważalnie, jak poziom zainteresowania badaniami biograficznymi, to dokonując wyboru w tym zakresie postanowiłam przede wszystkim dążyć do zachowania należytej jakości metodologicznej. Problem dewaluacji badań biograficznych akcentują bowiem m.in. Marek Czyżewski[384] oraz Kaja Kaźmierska[385] konstatując, iż popularność tej metody doprowadziła do fałszywego przekonania, iż niemal każdy człowiek będąc nosicielem własnej biografii ma dzięki temu pełne kompetencje do analizowania biografii innych, stąd też wiele prac empirycznych cechuje brak należytego teoretycznego oraz metodologicznego ugruntowania. Do podejść wyróżniających się rzetelnością procedur zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji materiałów badawczych wspomniana powyżej autorka zalicza: analizy Gabriele Rosenthal z wykorzystaniem podziału na historię życia (life history) i opowieść o życiu (life story), wywiad autobiograficzno-narracyjny Fritza Schützego, analizę pól tematycznych Arona Gurvitcha, Biographical Narrative Interpretative Method Toma Wengrafa (popularyzowaną na Wyspach Brytyjskich), obiektywną hermeneutykę Urlicha Overmana oraz metodę dokumentarną Ralfa Bohnsacka[386]. W realizacji niniejszego projektu postanowiłam wykorzystać drugą z wymienionych propozycji, czyli tę autorstwa Fritza Schützego.

3.5. Wywiad narracyjny jako sposób pozyskiwania materiału badawczego

Autobiograficzny wywiad narracyjny[387] według koncepcji Fritza Schützego został po raz pierwszy wykorzystany w połowie lat 70. w ramach analizy procesów decyzyjnych

[384] M. Czyżewski, *Socjologia interpretatywna...,* dz. cyt., s. 14–27.
[385] K. Kaźmierska, *Wstęp*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 10.
[386] K. Kaźmierska, *Badania biograficzne w naukach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, t. 9, 4, s. 7-8.
[387] W niniejszym podrozdziale pisząc o autobiograficznym wywiadzie narracyjnym traktuję go umownie jako technikę badawczą, choć de facto przyjmuję całą koncepcję badań Fritza Schützego. Danuta Urbaniak-Zając dokonując rozróżnienia między wywiadem jako techniką bądź jako metodą badań przypisuje propozycję Schützego do tej drugiej kategorii. Zob. D. Urbaniak-Zając, Rola wywiadu w procesie badawczym – metodologiczny kontekst różnicowania, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2022, 24/1(91), s. 116-122. Z kolei Kaja Kaźmierska i Katarzyna Waniek w książce *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza* piszą o „metodzie autobiograficznego wywiadu narracyjnego" a także „koncepcji autobiograficznego wywiadu narracyjnego" wskazując jako technikę wywiad narracyjny, ale także – w wąskim ujęciu – o „autobiograficznym wywiadzie narracyjnym" rozumianym

i struktur hierarchicznych przebiegających na terenie miast[388]. Od początku podejście to było bardzo mocno osadzone w orientacji interpretatywnej i oparte na założeniu, iż rzeczywistość społeczna jest konstruowana w toku działań aktora społecznego, który w określony sposób postrzega i próbuje zrozumieć zarówno środowisko, jak i samego siebie. Celem badacza powinno być zatem wnikanie w subiektywną rzeczywistość jednostki, analizowanie jej doświadczeń oraz sposobów definiowania przez nią sytuacji pozwalających na dokonanie wyboru określonej linii postępowania[389]. Interpretatywne ulokowanie propozycji Schützego wiąże się także z koniecznością spełnienia dwóch zasad prowadzenia procesu badawczego: „zasady otwartości", czyli powstrzymania się od ścisłej strukturyzacji przedmiotu oraz ustalania założeń z góry „ustawiających" badania, a w zamian pozostanie wrażliwym oraz „otwartym" na informacje wychodzące od uczestników badań; „zasady komunikacji", a więc nawiązanie kontaktu z podmiotem w taki sposób, by przyjąć jego własne reguły komunikacyjne[390]. W tym miejscu podkreślić należy, iż istotą wywiadu narracyjnego nie jest tradycyjne „przepytywanie rozmówcy", a otrzymanie opowieści o życiu niebędącej sumą odpowiedzi na stawiane pytania. Chodzi zatem o wywołanie spontanicznej narracji, niezakłóconej interwencją badacza[391].

Tematem wywiadów narracyjnych mogą być wyłącznie wydarzenia, których doświadczył sam badany i które można opowiedzieć w formie dłuższej narracji. Zazwyczaj przedmiotem tego typu wywiadów są historie życia konkretnych osób bądź przynajmniej pewne aspekty tychże historii, np. życie zawodowe, uczestnictwo w określonych wydarzeniach, udział w procesach zmian zachodzących w zbiorowościach[392].

Jak pisze Alicja Rokuszewska-Pawełek, wywiad autobiograficzno-narracyjny jest dogodnym narzędziem do dokonywania analizy „nie tylko procesualnego charakteru przebiegu życia, ale także zjawisk społecznych, w które uwikłana jest biografia jednostki"[393]. Jego podstawową zaletą – w opinii Fritza Schützego oraz Kai Kaźmierskiej

jako technika pozyskiwania materiału do badań. Zob. K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 11-65.

[388] H-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 163.

[389] A. Rokuszewska-Pawełek, *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media, Kultura, Społeczeństwo" 2006, 1, s. 17.

[390] M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze*, „Studia Socjologiczne" 1989, 4(115), s. 88.

[391] K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny*, dz.cyt., s. 21.

[392] A. Rokuszewska-Pawełek, *Wywiad narracyjny*..., dz. cyt., s. 18-19.

[393] Tamże, s. 17.

– jest „zgodnie z założeniami teoretyczno-metodologicznymi, możliwość odtworzenia przez narratora w opowiadaniu doświadczanych przez niego znaczących procesów biograficznych, które kształtowały jego życie w kolejnych fazach biografii, doświadczonych sytuacji i ram społecznych, w których przebiegały jego procesy biograficzne. Znaczącym źródłem poznania jest tu zgodność między sekwencyjną strukturą organizacji improwizowanej opowieści biograficznej i biograficznego nawarstwienia doświadczeń i przeżyć w kontekście biograficzno-historycznej konstelacji wydarzeń”[394].

Pomimo swobody konstruowania narracji przez badanego, w rzeczywistości odczuwa on (chociaż na ogół nieintencjonalnie) potrzebę spełnienia określonych kryteriów, którą wyznaczają trzy przymusy narracyjne: przymus domykania formy (*constraint to close the form*), przymus kondensacji (*constraint to condense*) oraz przymus wchodzenia w szczegóły (*constraint to go into details*). Pierwszy z nich odnosi się do konieczności zamykania rozpoczętych wątków bądź też powrotu do nich w sytuacji, gdy zostały rozpoczęte i przerwane jakimś wtrąceniem, dodatkowym wyjaśnieniem, czy np. opisem postaci. Zabieg taki służy utrzymaniu spójnej, logicznej całości narracji. Drugi z wymienionych przymusów (kondensacji) jest wynikiem niemożności szczegółowego opowiedzenia historii życia narratora (zarówno z powodu ograniczeń czasowych, jak i luk pamięci); co obliguje badanego do wybrania spośród różnorodnych zdarzeń wyłącznie tych, których opowiedzenie wydaje mu się szczególnie istotne w jego osobistej historii. Ostatni z przymusów (wchodzenia w szczegóły) odnosi się do konieczności na tyle precyzyjnego opisywania wydarzeń, by dla słuchacza były one wiarygodne, zrozumiałe i aby nie miał problemu z dostrzeżeniem związków między poszczególnymi elementami opowieści oraz uchwyceniem znaczenia osób pojawiających się w historii[395].

Prowadzenie wywiadu narracyjnego wymaga uwzględnienia poszczególnych jego faz, które obejmują: 1. nawiązanie kontaktu z badanym; 2. rozpoczęcie wywiadu poprzez postawienie bodźca narracyjnego; 3. spontaniczną narrację informanta[396];

[394] K. Kaźmierska, F. Schütze, *Wykorzystanie autobiograficznego wywiadu narracyjnego w badaniach nad konstruowaniem obrazu przeszłości w biografii. Na przykładzie socjologicznego porównania narracji na temat życia w PRL-u i NRD*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, 9(4), s. 131.
[395] H. Hermanns, *Narrative Interviews: A New Tool for Sociological Field Research*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 1987, 13, 47-49.
[396] Nomenklatura zaczerpnięta z tekstów Fritza Schützego przetłumaczonych na język polski, w których „informant” pojawia się jako synonim uczestnika badania biorącego udział w wywiadzie narracyjnym. Wprowadzenie „dodatkowego” terminu jest w tym przypadku wynikiem dbałości o zachowanie precyzji definicyjnej i stanowi odpowiedź na fakt rozróżniania przez Schützego trzech różnych pozycji

4. Fazę pytań dotyczących narracji; 5. zakończenie wywiadu. Szczegółowy przebieg wymienionych powyżej faz w odniesieniu do zrealizowanych badań opisuję w podrozdziale 3.8.

3.6. Metody i kryteria doboru osób badanych

Prowadzenie badań narracyjnych związane jest zazwyczaj z koniecznością poświęcenia „znacznie więcej miejsca mniejszej liczbie osób, niż czynią to inni badacze jakościowi”[397], z tego też powodu, jak pisze Stanisław Juszczyk, dobór próby „staje się kluczowym (krytycznym) problemem”[398] w procesie konstruowania projektu badawczego. Z uwagi na fakt, iż poszukiwałam osób, które „odzwierciedlały pewną cechę”, a więc były zatrudnione na stanowisku nauczyciela-wychowawcy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej i jednocześnie reprezentowały płeć męską, najbardziej adekwatnym sposobem doboru próby okazał się dobór celowy.

Rozpoczęcie procedury gromadzenia materiału badawczego wymagało dotarcia do rozmówców, co okazało się procesem złożonym. W pierwszej fazie skierowałam pisemną prośbę do wojewódzkich Kuratoriów Oświaty o udostępnienie danych statystycznych dotyczących zatrudnienia mężczyzn na podległym tym jednostkom terenie. Akcentowałam, iż zależy mi na informacji z wyszczególnieniem powiatów, bowiem pozwalało to na wstępne ograniczenie obszaru poszukiwań. W większości przypadków udało się pozyskać pożądane zestawienia[399] (spośród pięciu instytucji, które nie przesłały wskazanych materiałów, trzy udostępniły ogólne dane liczbowe dla całego województwa; jedna zadeklarowała, że nie prowadzi tego typu statystyk; jedna pozostawiła otrzymaną prośbę bez jakiejkolwiek odpowiedzi). Drugą fazą działań była analiza stron internetowych szkół ulokowanych na terenie powiatów, w których na

epistemicznych: narratora, nosiciela opowieści oraz dysponenta biografii. Ponieważ jednak w badaniach narracyjnych powszechnie używa się terminów „narrator” oraz „rozmówca”, czynię tak również i w tym projekcie.

[397] S.E. Chase, *Wywiad narracyjny*..., dz. cyt., s. 40.

[398] S. Juszczyk, *Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki a potencjalne błędy popełniane przez badacza*, [w:] M. Dudzikowa, S. Juszczyk (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją : jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 70.

[399] W trzech wiadomościach otrzymanych z Kuratoriów Oświaty zawarta była adnotacja, iż podane w wykazie wartości odnoszą się do całkowitej liczby nauczycieli mężczyzn pracujących z dziećmi w klasach I-III, a zatem zarówno tych, którzy pełnią funkcje wychowawców, jak i realizujących jednostkowe przedmioty, takie jak np. język obcy, religia, wychowanie fizyczne, muzyka czy zajęcia komputerowe; niekiedy w ramach uzupełnienia godzin wchodzących w etat. Niestety, podczas weryfikacji danych okazało się, iż ci drudzy stanowią 95% ogółu.

poziomie edukacji wczesnoszkolnej byli, w świetle pozyskanych informacji, zatrudnieni mężczyźni. Na tym etapie dokonywałam selekcji danych i wyłoniłam imiona i nazwiska nauczycieli, do których następnie zostały wystosowane pisemne prośby o udział w badaniu (wysłane pocztą tradycyjną na adresy szkół). Listy w dwóch turach skierowałam w sumie do pięćdziesięciu osób z 13 różnych województw. Zgodnie z założeniem Schützego: „Osoba, która potencjalnie ma nam udzielić wywiadu, musi mieć świadomość, że została wybrana właśnie dlatego, iż ma nam do zaoferowania konkretne biograficzne (empiryczne) dane, które potwierdzają i podkreślają jej własną niepowtarzalność”[400], adresaci zostali poinformowani o celach badania oraz preferowanej formie jego przebiegu. Swoją gotowość udziału w wywiadzie mogli zadeklarować telefonicznie bądź też za pośrednictwem poczty elektronicznej. Na około 1/3 wystosowanych pism odpowiedzi nie uzyskałam. Przesyłki nie były rejestrowane, zatem weryfikacja tego, czy wszystkie trafiły w ręce adresatów nie była możliwa. Wśród osób, które wiadomość odebrały i pozytywnie ustosunkowały się do prośby, sześć nie zostało włączonych do próby badawczej z powodu postulowania zmiany sposobu gromadzenia materiału empirycznego (mężczyźni sugerowali, aby przesłać im listę pytań, na które będą mogli udzielić pisemnych odpowiedzi). Ich zdaniem, proponowana przeze mnie technika pozyskiwania danych wiązała się ze znacznymi trudnościami organizacyjnymi oraz wysokim poziomem stresu, czego woleli uniknąć. W dwóch przypadkach, pomimo wstępnej zgody, spotkania nie zostały zrealizowane z uwagi na nagłą zmianę sytuacji życiowej niedoszłych badanych. Ostatecznie materiał empiryczny pozyskałam od osiemnastu rozmówców.

Z uwagi na znaczący wpływ przebiegu badania (w tym roli osoby inicjującej narrację) na całokształt otrzymanego materiału biograficznego, wszystkie wywiady zrealizowałam osobiście. Dane empiryczne gromadziłam w okresie dwuletnim; z nauczycielami spotykałam się w dogodnym dla nich terminie i wskazanym miejscu. Niemal wszystkie wywiady zostały przeprowadzone w miejscowościach, w których mieszkali i/lub pracowali rozmówcy. Ośmiu badanych zaproponowało spotkanie na terenie miejsca pracy (popołudniami, po zakończeniu zajęć dydaktycznych w placówkach; i wbrew moim początkowym obawom, okazało się, iż są to warunki naprawdę sprzyjające przeprowadzeniu badań), jeden rozmówca wskazał restaurację jako

[400] F. Schütze, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, [w:] K. Kaźmierska (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 231

najbardziej dogodną przestrzeń do realizacji wywiadu, zaś pozostali preferowali rozmowę w przestrzeni prywatnej (w większości w mieszkaniach własnych). Czas trwania wywiadów był zróżnicowany – od 1 do ponad 3 godzin. Wszystkie wywiady za zgodą badanych zostały utrwalone za pomocą dyktafonu. Uczestnicy badań wyrazili ponadto akceptację na prezentację fragmentów ich wypowiedzi w pracy doktorskiej i otrzymali zapewnienie, iż zachowana zostanie w tym obszarze zasada anonimowości.

Pomimo celowego doboru próby i braku szczególnych oczekiwań dotyczących zmiennych różnicujących uczestników badań, obszar z jakiego zostali rekrutowani rozmówcy był bardzo rozległy (12 województw). Taki układ wynikał głównie z przypadku, bowiem jedynym kryterium włączenia do próby – z wyjątkiem płci (mężczyzna) oraz wykonywanego zawodu (nauczyciel pełniący obowiązki wychowawcy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej) – była zgoda na udział w wywiadzie przeprowadzanym zgodnie z założeniami badawczymi[401].

3.7. Ogólna charakterystyka rozmówców

Z uwagi na łatwość identyfikacji rozmówców szczegółowe opisanie każdego z nich byłoby w sprzeczności z zapewnioną im gwarancją anonimowości (ryzyko rozpoznania poszczególnych osób na podstawie kilku ogólnych wyróżników jest w dobie mediów społecznościowych i ogromu zasobów internetowych relatywnie wysokie, na co zwracają uwagę m.in. K. Kaźmierska oraz K. Waniek[402]), dlatego też poprzestanę na ogólnej charakterystyce próby badawczej. Wśród uczestników badań dziewięcioro było pracownikami szkół wiejskich; pięciu nauczycieli było zatrudnionych w placówkach ulokowanych na terenie małych albo średnich miast (do 100 tys. mieszkańców); czterech realizowało obowiązki zawodowe w dużych ośrodkach będących stolicami województw. Najmłodszy rozmówca miał w momencie przeprowadzania wywiadu 30 lat, zaś najstarszy 56. Zdecydowana większość badanych pozostawała w związkach sformalizowanych; dwóch było po rozwodzie; dwóch określiło się mianem singli. Dominowali liczebnie mężczyźni mający dzieci[403] (było ich piętnastu). W odniesieniu do

[401] Nie oznacza to, że takie kryteria jak wiek rozmówców, staż pracy czy typ szkoły podstawowej będącej miejscem zatrudnienia postrzegałam jako mało nieistotne. Miałam jednak świadomość, iż mój wpływ na różnorodność w tym zakresie jest bardzo ograniczony.
[402] K. Kaźmierska, K. Waniek, dz. cyt., s. 26.
[403] W próbie badawczej przeważali mężczyźni mający dwójkę dzieci, rzadziej jedno; po troje dzieci miało jedynie dwóch rozmówców.

kariery zawodowej, przeważali narratorzy mogący poszczycić się długim stażem pracy w oświacie – powyżej 20 lat oraz stopniem awansu nauczyciela dyplomowanego[404] (dziesięć osób). W próbie nie znalazł się ani jeden rozmówca będący na starcie kariery zawodowej bądź pracujący w zawodzie przez okres krótszy niż 5 lat.

Tabela 1. Narratorzy – lokalizacja miejsca zatrudnienia oraz staż pracy w zawodzie

L.p.	Imię rozmówcy	Lokalizacja placówki zatrudnienia	Staż pracy w zawodzie
1.	Adam	Wieś	30-33 lata
2.	Bartłomiej	Miasto	26-29 lat
3.	Cezary	Miasto	14-17 lat
4.	Dominik	Miasto	22-25 lat
5.	Edmund	Wieś	26-29 lat
6.	Franciszek	Miasto	6-9 lat
7.	Gabriel	Wieś	6-9 lat
8.	Henryk	Wieś	26-29 lat
9.	Ireneusz	Wieś	6-9 lat
10	Jakub	Miasto	6-9 lat
11.	Karol	Wieś	30-33 lata
12.	Leon	Miasto	26-29 lat
13.	Łukasz	Wieś	30-33 lata
14.	Maciej	Wieś	30-33 lata
15.	Norbert	Wieś	30-33 lata
16.	Oskar	Miasto	22-25 lat
17.	Patryk	Miasto	22-25 lat
18.	Ryszard	Miasto	18-21 lat

Źródło: badania własne.

Podczas prezentacji materiału badawczego posłużyłam się zmienionymi imionami narratorów, a nie kodami/numerami wywiadów, gdyż zależało mi na zachowaniu podmiotowości rozmówców. Jednocześnie, zdecydowałam się na

[404] Spośród pozostałych badanych zaledwie dwóch miało stopień awansu nauczyciela kontraktowego, zaś pozostałych sześciu osiągnęło mianowanie.

przypisanie imion zgodnie z kolejnością alfabetyczną, gdyż w mojej ocenie taki zabieg ułatwia łączenie elementów analizy poszczególnych przypadków.

3.8. Przebieg wywiadu narracyjnego

Schemat przeprowadzania wywiadu narracyjnego składał się z pięciu głównych etapów. Celem pierwszego z nich było stworzenie przestrzeni wzajemnego zaufania, zaś początek stanowiła nierejestrowana rozmowa (zazwyczaj krótka[405]) służąca wzajemnemu zapoznaniu. W momencie wysyłki listów z prośbą o udział w badaniu, nie znałam żadnego mężczyzny pracującego jako wychowawca na poziomie klas I-III, zatem dzień realizacji wywiadu był pierwszym, w którym bezpośrednio spotykałam się z rozmówcami. Aby nauczycielom łatwiej było podjąć narrację, konieczne było zadbanie o atmosferę życzliwości i przeznaczenie przestrzeni na to, by zredukować stres związany z niecodziennym charakterem spotkania. Pięciu mężczyzn jeszcze przed rozpoczęciem rejestracji dźwięku zaproponowało skrócenie dystansu i mówienie sobie po imieniu (ujawnia się w niektórych cytatach przytoczonych w dalszej części niniejszego opracowania). Po spontanicznej rozmowie następowało uszczegółowienie moich preferencji dotyczących formy wypowiedzi badanych (czyli osobistej narracji, nieprzerywanej moimi pytaniami, bez poczucia ograniczenia w odniesieniu do czasu, czy też liczby poruszanych wątków). Na tym etapie przypominałam o gwarancji anonimowości – podkreślałam, iż wszelkie dane wrażliwe, jak imiona, nazwy miejscowości bądź instytucji nie będą ujawniane.

W fazie drugiej pojawiał się bodziec narracyjny inicjujący dłuższą wypowiedź. Jego forma była na ogół następująca: Proszę mi opowiedzieć, swoją historię zawodową: jak to się stało, że został Pan nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej i dzięki czemu wytrwał Pan w tym – jakby nie było – bardzo sfeminizowanym zawodzie. Zazwyczaj tego typu „zachęta" wystarczyła do tego, aby zapoczątkować narrację. W kilku przypadkach badani wyraźnie oczekiwali określenia ram własnej opowieści np. „Czy mam zacząć od szkoły średniej, czy coś wcześniej też panią interesuje?". W takich sytuacjach prosiłam zazwyczaj o odwołanie do wczesnego dzieciństwa oraz marzeń

[405] Na ogół na jej realizację wystarczyło 15-20 minut, jednak zdarzały się przypadki, że rozpoczęcie wywiadu poprzedzone było uprzednim spożyciem posiłku, co znacznie wydłużało czas swobodnej rozmowy.

związanych z przyszłym zawodem, a następnie opisanie historii życia uwzględniającej faktyczny przebieg kariery zawodowej.

Trzecim etapem było aktywne słuchanie spontanicznej narracji. Zgodnie z regułami prowadzenia autobiograficznego wywiadu narracyjnego, podczas konstruowania opowieści przez rozmówców nie ingerowałam w wypowiedzi nawet w przypadkach, gdy fragmenty były niejasne, pojawiały się elementy zaburzające strukturę logiczną bądź też brakowało dostatecznej precyzji w opisach konkretnych zdarzeń. Miałam na uwadze to, że zadanie na tym etapie pytania nieuchronnie doprowadziłoby do „zerwania własnej linii opowiadania narratora"[406]. Starałam się natomiast na bieżąco sporządzać noty i powracałam do kwestii budzących wątpliwości po zakończeniu fazy narracji.

Kolejnym (czwartym) etapem wywiadu, następującym po zasygnalizowaniu przez uczestników zakończenia opowieści, była faza pytań. W pierwszej kolejności prosiłam badanych o uszczegółowienie wybranych wątków historii, zaś w dalszej części o wyjaśnienie kwestii niejasnych bądź o uporządkowanie wydarzeń, których chronologia wydawała się zaburzona. Starałam się przy tym wyszukiwać tzw. dodatkowych potencjałów narracyjnych[407] i formułować pytania/prośby w taki sposób, by podtrzymywały charakter wywiadu. Następnie, w zależności od stopnia nasycenia wyszczególnionych problemów badawczych, zadawałam zazwyczaj kilka pytań umożliwiających pozyskanie informacji, które nie zostały przekazane w toku wcześniejszej opowieści, a były w moim odczuciu istotne z punktu widzenia celów badań. Ponieważ, co podkreśla Schütze, owe pytania niewynikające z narracji powinny w jak największym stopniu dotyczyć materiału tekstowego głównej opowieści skonstruowanej przez uczestników wywiadów, dlatego też nie posługiwałam się odgórnie stworzoną siatką dyspozycji, ale dobierałam pytania spontanicznie, starając się zachęcać za ich pośrednictwem do kontynuowania narracji. Zaniechanie wykorzystania listy pytań posiłkowych było także podyktowane obawą, iż mogą one wpływać ograniczająco na rozmówców, którzy widząc przygotowaną listę kategorii nie będą chcieli podjąć wysiłku narracyjnego i zaoferują jedynie „komentarze teoretyczno-argumentacyjne"[408]

[406] F. Schütze, *Analiza biograficzna*..., dz. cyt., s. 238.
[407] Tamże, s. 240.
[408] K. Waniek, *Lekceważone potencjały i narosłe nieporozumienia: kilka uwag o metodzie autobiograficznego wywiadu narracyjnego Fritza Schützego*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2019, (15)2, s. 142.

W ostatniej (piątej) fazie miało miejsce przejście do swobodnej rozmowy, podziękowanie badanym za poświęcony czas, a także ponowna prośba o zgodę na wykorzystanie pozyskanego materiału oraz publikację fragmentów wypowiedzi w opracowanym raporcie. W moim odczuciu, oparcie się wyłącznie na wstępnej akceptacji warunków przeprowadzenia oraz wykorzystania wywiadu nie byłoby w pełni etyczne. Oczywistym było dla mnie, iż dopiero po zakończeniu fazy konstruowania opowieści badani byli w pełni świadomi zarówno formy, jak i zakresu przekazanych przez siebie informacji[409], dlatego też chciałam mieć pewność, że podtrzymują decyzję o wykorzystaniu ich historii do celów naukowych.

3.9. Zastosowane strategie analityczne

Pierwszy etap pracy z uzyskanym materiałem badawczym stanowiła transkrypcja wywiadów. Graham Gibbs podkreśla, iż naukowcy niejednokrotnie mierzą się z pokusą „wygładzania wypowiedzi badanych"[410], by uzyskać przystępniejsze w lekturze maszynopisy. W przypadku autobiograficznych wywiadów narracyjnych celem nie jest jednak wyłącznie dosłowne spisanie narracji, ale możliwie wierne oddanie sposobu budowania opowieści, a zatem uwzględnienie pauz, rytmu wypowiedzi oraz reakcji badanego. Aby dopełnić procedur etycznych, a także pozyskać transkrypty ujednolicone, wszystkie maszynopisy wykonywałam samodzielnie, zapisując każdorazowo całość zarejestrowanego dyktafonem nagrania.

Choć namysł nad materiałem zgromadzonym podczas wywiadów autobiograficzno-narracyjnych rozpoczyna się już w momencie dokonywania transkrypcji (badacz uwzględniając językowe właściwości wypowiedzi i posługując się np. interpunkcją przedstawia wywiad w formie tekstu, zgodnie z własną interpretacją słów wypowiadanych przez rozmówcę), to właściwa procedura analityczna ma miejsce później – po sporządzeniu maszynopisu narracji[411]. W jej obrębie wyróżnić można sześć głównych etapów, na które składa się:

[409] Przymusy narracyjne mogą spowodować bowiem, iż badani ujawnią informacje bądź poruszą tematy, o których pierwotnie nie planowali w ogóle mówić i czego później mogą żałować. A. Golczyńska-Grondas, K. Waniek, *Superwizja w jakościowych badaniach społecznych. O radzeniu sobie z trudnymi emocjami badających i badanych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2022, 18(4), s. 18.; Zob. też K. Waniek, *Ucieczka jako przyczyna mobilności Europejczyków. Socjolingwistycznie ugruntowana analiza procesów społecznych w relacjach autobiograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
[410] G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 41.
[411] K. Kaźmierska, K. Waniek, dz. cyt., s. 67.

1. formalna analiza tekstu – obejmuje ocenę jakości materiału empirycznego wynikającą ze sposobu przeprowadzenia wywiadu, jego przebiegu oraz roli osoby badanej; należy na tym etapie wyróżnić schematy komunikacyjne (narracyjny, opisowy, argumentacyjny), a także ich funkcję i powiązania w analizowanym tekście;
2. strukturalna analiza tekstu – polega na wyróżnieniu autonomicznych jednostek narracji oraz metacałości (suprasegmentów) będących złożeniami jednostek; po podzieleniu tekstu na części określa się ich powiązania w porządku sekwencyjnym oraz ustala rodzaje wzajemnych zależności (np. hierarchiczną nadbudowę); należy ponadto wskazać punkty zwrotne w biografii, zlokalizować przesłonięcia i wyodrębnić struktury procesowe;
3. analityczna abstrakcja – wyłonienie z tekstu kategorii swoistych dla analizowanej narracji, próba ujawnienia kluczowych wzorów interpretacji i oceny własnych działań jakie dokonuje osoba badana, a następnie powiązanie procesów biograficznych z konkretnymi zjawiskami i zmianami społecznymi mającymi znaczenie dla analizowanego przypadku;
4. porównywanie kontrastowe – zestawianie ze sobą odmiennych cech poszczególnych profili biograficznych; podstawowym celem tego etapu jest „identyfikacja i wyostrzenie konturów ogólnych procesów strukturalnych biografii i procesów zbiorowych, które zostały przeanalizowane na podstawie pojedynczego przypadku jako nucleus (*nuclei*) dla stworzenia modelu teoretycznego”[412];
5. budowanie modelu teoretycznego – wskazanie relacji zachodzącej między procesem biograficznym a procesem społecznym; można w tym celu zastosować dwie różne strategie: a) zbadanie uwikłania biografii jednostki w określony proces społeczny, b) ustalenie typowych powiązań wybranych procesów biograficznych z badanym zjawiskiem społecznym;
6. sprawdzanie i respecyfikacja modelu teoretycznego – konfrontowanie stworzonych modeli teoretycznych z nowym materiałem empirycznym[413].

[412] F. Schütze, Analiza biograficzna..., dz. cyt., s. 273.
[413] K. Kaźmierska, K. Waniek, dz. cyt., s. 67-146; A. Rokuszewska-Pawełek, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 57-61; A. Rokuszewska-Pawełek, *Wywiad narracyjny*..., dz. cyt., s. 24-25.

Jednym z istotniejszych elementów analizy wywiadów narracyjnych – wchodzącym w zakres strukturalnej analizy tekstu – jest rekonstrukcja przebiegu życia (bądź jego określonej fazy) w kategoriach podstawowych rodzajów procesu doświadczenia biograficznego, czyli tzw. struktur procesowych[414], w skład których wchodzą:

- biograficzne schematy działania (*biographische Handlungsschemata, biographical action schemes*), czyli intencjonalnie podejmowane czynności realizowane przez jednostkę, aby umożliwić jej osiągnięcie konkretnych celów, planów, oczekiwań; co istotne, są to także te działania, które ostatecznie nie zakończyły się sukcesem, czyli uzyskaniem zamierzonego efektu;
- wzorce instytucjonalne (*institutionelle Ablaufsmuster, institutional schedules for organizing biographies*), czyli podporządkowanie własnych działań instytucjonalnie określonym wzorcom; zaakceptowanie trwałych układów oczekiwań i reguł działania właściwych instytucji w przestrzeni której funkcjonuje jednostka, z towarzyszącym bardzo często głębokim poczuciem obowiązku;
- trajektorie (*Verlaufskurven, trajectories*), czyli procesy biograficzne związane z wystąpieniem zewnętrznych, niezależnych od woli danej osoby okoliczności, które ograniczają lub niweczą możliwość realizacji założonych celów i w toku których jednostka zazwyczaj traci kontrolę nad własnym życiem (może to być np. nagła choroba, śmierć bliskiej osoby); wiążą się one z długotrwałym cierpieniem, które „stopniowo przesuwa się ku centrum codziennego życia i biograficznej relacji z samym sobą", sprawiając, że człowiek staje się coraz bardziej obcy względem siebie i innych;
- biograficzne przemiany (*Wandlungsprozesse, biographical metamorphoses*), czyli procesy nieoczekiwanej, pozytywnej zmiany w życiu jednostki, pociągające za sobą często jej twórczy rozwój i umożliwiające diametralną przemianę dotychczasowego trybu funkcjonowania (np. poprzez ujawnienie się nieznanych dotąd zdolności) [415].

[414] „Struktury procesowe" są abstrakcjami badacza wyłaniającymi się podczas analizy tekstowej opowiadań autobiograficznych. Zostały one wygenerowane przez „teoretyczne wysycenie" dokonane na podstawie analizy ponad stu wywiadów narracyjnych. Zob.: M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie...*, dz. cyt., s. 87; K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne* [w:] R. Dopierała, K. Waniek (red.), *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 69.

[415] A. Piotrowski, *Wprowadzenie do projektu Biografia a tożsamość narodowa*, [w:], R. Dopierała, K. Waniek, dz. cyt., s. 46-47; M. Prawda, dz. cyt., s. 85-87; K. Kaźmierska, Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne, dz. cyt., 69-70.; F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna...*, dz. cyt., s. 425.

Analiza układu struktur procesowych w biografiach poszczególnych narratorów umożliwia skonstruowanie profili biograficznych i wyłonienie na tej podstawie modeli biografii zawodowych. Ponadto, z uwagi na charakter podjętego zagadnienia oraz chęć poznania doświadczeń mężczyzn pracujących w skrajnie sfeminizowanym zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, równolegle prowadzona była analiza problemowa skoncentrowana wokół kwestii męskości oraz budowania relacji interpersonalnych w związku z wykonywaniem zawodu sprzecznego ze stereotypem płci.

Rozdział IV. Dlaczego edukacja wczesnoszkolna? – motywy wyboru drogi zawodowej przez badanych mężczyzn-nauczycieli

4.1. Aplikowanie na studia

W opowieściach autobiograficznych poszczególnych badanych narracja związana z motywami wyboru kariery nauczycielskiej stanowiła zazwyczaj początkowy fragment zawodowej historii. Rozmówcy rzadko kiedy nawiązywali do wczesnego dzieciństwa, a jeżeli to czynili, to przede wszystkim po to, aby podkreślić, iż nie miało ono wiele wspólnego z ich późniejszymi decyzjami doprowadzającymi do uzyskania uprawnień do pracy pedagogicznej. Wyjątek w tym przypadku stanowili mężczyźni będący synami nauczycielek – ci poświęcali wspomnieniom z domu rodzinnego zauważalnie więcej miejsca. Najbardziej charakterystycznym elementem wyłaniającym się w toku rekonstruowania przyczyn dotarcia do zawodu były jednak doświadczenia trajektoryjne.

Trajektoria, jako jedna ze struktur procesowych, w historiach narratorów na ogół po raz pierwszy (i czasami również ostatni) ujawniała się w odniesieniu do niespełnionego planu dostania się na wymarzone studia, co niweczyło możliwość realizacji pierwotnie założonej drogi edukacyjnej, a w konsekwencji także zawodowej. Pożądana ścieżka kariery była zazwyczaj odpowiedzią na faktyczne zdolności i zainteresowania rozmówców, natomiast porażka wymuszała znalezienie rozwiązania pozwalającego uzyskać kontrolę nad trajektorią. Niekiedy kierunek studiów będący w obszarze marzeń badanych był odległy i całkowicie niezwiązany z tym, na który zostali przyjęci ostatecznie (odpowiadał stereotypowo rozumianemu wzorcowi męskości, jak np. kariera wojskowa, czy studia na politechnice); aczkolwiek, nawet w sytuacji, gdy był pokrewny w odniesieniu do preferowanej dziedziny nauki, to niekoniecznie było to dostrzegane przez narratorów, a zatem nie rozpatrywane w kategoriach rekompensaty. W konsekwencji, decydując się na kształcenie pedagogiczne badani mieli wyraźne poczucie straty, bowiem mimo iż nie planowali takiego ukierunkowania własnej drogi edukacyjnej, to relatywnie niski próg wymagań wstępnych oraz wydłużony okres rekrutacji dawały szansę zachowania ciągłości kształcenia. Mężczyźni zdecydowali się natomiast skorzystać z tej możliwości wyłącznie w obliczu braku alternatywy.

> *[...] Człowiek się zastanawiał, żeby to właściwie z tymi z takimi zainteresowaniami (1) (cmoknięcie) y historia, polonistyka, to albo albo polonistyka yy albo yy prawo albo w ogóle historia mm a i yy moja polonistka, która mnie uczyła jakby*

y uczestniczyliśmy w takim kole polonistycznym i w kole teatralnym, no i te zainteresowania tak się rozwijały (.), ona zachęcała mnie do tego yy no i tak. Yyy jak y zdawałem na polonistykę nawet już wtedy no raczej wiedziałem, że że że po ukończeniu to mogę mogę uczyć w szkole, prawda? No bo ale to tak y człowiek nie myślał, bo to jeszcze 5 lat studiów i (.) y więc zdawałem na polonistykę, to był 85 rok i wtedy no niestety y zdałem ale nie dostałem się (.) yy może nie jakoś yy dużo ale zabrakło niestety i byłem na tak zwanej liście rezerwowej. Ale w międzyczasie, wtedy jeszcze była obowiązkowa służba wojskowa y dostałem kategorię A2 ze względu na okulary, ale poza tym byłem zdrowy, więc to mnie nie zwalniało yy z z tego i w momencie kiedy yy bym nie został przyjęty z tej listy (.) a w październiku (.) to y po prostu automatycznie dostałem już nawet dostałem bilet (.) do wojska (.) i no i to był y to jest właśnie takie coś, że nie bardzo mi służba wojskowa w tym momencie pasowała, więc żeby się (1) y żeby się po prostu yy, musiałem znaleźć sobie jakiś czas y przez ten rok na przykład czy następny, musiałem w miarę szybko znaleźć jakąś szkołę, żeby zawieźć na WKU y na Wojskową Komisję Uzupełnień zaświadczenie, że się uczę. [...] (Oskar)

Powyższa wypowiedź uwypukla jeszcze jeden znaczący wątek odnoszący się do specyfiki obierania drogi zawodowej przez mężczyzn – brak możliwości swobodnego ustalania przerw w kształceniu po osiągnięciu pełnoletności. Ukończenie edukacji na poziomie technikum pozwalało na uzyskanie konkretnego przygotowania zawodowego, zaś wybór liceum obligował niejako do kontynuowania nauki – jeśli nie na poziomie wyższym, to w placówkach policealnych. W odniesieniu do kobiet konsekwencje nieosiągnięcia wymaganych progów punktowych w toku rekrutacji na wybrane uczelnie nie były tak wyraźne, jak w przypadku mężczyzn, którzy automatycznie byli zobligowanych do odbycia zasadniczej służby wojskowej. Determinacja w uniknięciu poboru skutkowała natomiast gotowością podjęcia kształcenia na kierunkach, które wcześniej w ogóle nie były w obszarze zainteresowań kandydatów. Niewątpliwymi zaletami wyboru specjalności pedagogicznych według rozmówców był nie tylko wydłużony termin aplikowania, czy też niski próg wymagań wstępnych, ale również przekonanie, iż uzyskanie dyplomu będzie zadaniem prostym, nieokupionym dużymi nakładami pracy intelektualnej, co da szansę równoczesnego rozwijania własnych pasji i/lub prowadzenia rozrywkowego stylu życia.

Ewidentna przypadkowość wyboru ostatecznej drogi edukacyjnej była trudna do wyartykułowania nie tylko dla Oskara, aczkolwiek mimo kłopotów w doborze słów, narratorzy nie uciekali się zazwyczaj do używania uogólnień w tej kwestii i wprost mówili o fiasku swoich zamierzeń nawet wówczas, gdy nie miały one charakteru

incydentalnego[416]. Zaledwie jeden rozmówca nie chciał rozwinąć wątku niepowodzenia, jakiego doświadczył kandydując na studia i zastosował przesłonięcie teraźniejsze. Mało tego, nawet w fazie pytań dodatkowych nie był skory do ujawnienia kulisów rezygnacji z kształcenia na uczelni technicznej twierdząc, iż miał trochę zbyt mało czasu i nie zdążył podjąć nauki przed powołaniem go do wojska.

W jednym przypadku rozmówca zrezygnował z przystąpienia do egzaminów wstępnych na wymarzony kierunek studiów, gdyż nie wierzył w prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu. Niski kapitał kulturowy, ekonomiczny i społeczny rodziny pochodzenia oraz determinacja rodziców by przekazać dzieciom gospodarstwo rolne skutkowała zauważalnymi zaniedbaniami edukacyjnymi, których narrator był w pełni świadomy. Strach przed porażką skłonił go natomiast do poszukiwania opcji bezpieczniejszej, która mogłaby być punktem wyjścia do późniejszej realizacji założonego planu.

> *[...] Bardzo chciałem studiować matematykę, ale ponieważ niezbyt się orientowałem, bo jednak pochodzę z prowincji, nie miałem takiej wiedzy, a wtedy no to to w* miejscowość *była (.) uczelnia, bo tych uczelni nie było tak jak teraz jak grzybów po deszczu nie? (.) wtedy (1) i nie miało się takiej wiedzy i iii (cmoknięcie) no nie orientowałem się i nie wiedziałem jakie te egzaminy są, bałem się że y że nie zdam, nie? A tutaj kolega y kolega (.) z mojej szkoły (.) mówił, że jego dziewczyna zdała (.) właśnie na pedagogikę nauczania początkowego i on też tam zdaje (.) a jak już mówił jakie egzaminy są to „Aaaa, no to ja pójdę z tobą", więc to było dosyć przypadkowe, nie? (wdech) I ponieważ zdałem ten egzamin, a tam były te praktyczne, zresztą ty się orientujesz, nie? (Wdech) No i ii zacząłem to studiować z myślą o yy zmianie, bo (.) no tak myślałem o tej matematyce, że może się uda przenie/, bo to była moja pasja, ale w końcu jednak zostałem [...]* (Adam)

Oprócz autora powyższych słów, jeszcze trzech innych mężczyzn wybór kształcenia na specjalności nauczycielskiej przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym bądź wczesnoszkolnym nazwało „przypadkiem", zaś dwóch kolejnych – nieco dobitniej – „zupełnym przypadkiem". Pozostali rozmówcy stosowali różnorodny dobór słownictwa, jednak ich przekaz był tożsamy: nie planowali obrania takiej drogi edukacyjnej, ale skłoniły ich do tego zaistniałe okoliczności. Warto podkreślić, iż powyższa deklaracja pojawiła się zarówno w odniesieniu do mężczyzn, którzy na wymarzone studia się nie dostali, jak i takich, którzy odnieśli sukces w procesie aplikowania na kierunek będący tzw. pierwszym wyborem. Tych ostatnich było zaledwie

[416] Najbardziej zdeterminowany spośród mężczyzn biorących udział w badaniu trzykrotnie przystępował do egzaminów wstępnych na wymarzoną uczelnię medyczną zanim ostatecznie porzucił plan zostania lekarzem.

trzech, jednak żaden spośród nich rozpoczętych studiów nie ukończył. Co interesujące, dwóch narratorów jako przyczynę zaistniałego stanu rzeczy wskazało dokładnie tę samą kwestię – trudności wynikające z konieczności opuszczenia domu rodzinnego i życia samodzielnie z dala od bliskich. Rozmówcy w swoich wypowiedziach pominęli wątek umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego oraz kosztów związanych z przeniesieniem do innego miasta uznając, iż podstawowym w ich przypadku był problem natury emocjonalnej wynikający z braku doświadczeń separacyjnych w okresie dziecięcym i nastoletnim.

> *[...] Kilka miesięcy tam byłem, tylko że (.) w sumie yy i teraz dzieciom staram się, żeby gdzieś jeździli jakoś ten na dłuższe tego, bo człowiek nigdzie nic za zbytnio nie wyjeżdżał i brak było takiego odizolowania od domu i to mi tego później brakowało w tej* szkole służb mundurowych *(.). Ciężko mi było tak, że że ostatecznie zrezygnowałem ze* szkoły służb mundurowych *i no wróciłem do domu (.) yy i pom/ yy postanowiłem czegoś na miejscu poszukać. [...]* (Henryk)

> *Ale widzi Pani, ale tak (1) yy zacząłem studiować tę chemię (.) i to dziwnie to zabrzmi i będzie śmieszne, wie Pani, (.) tęsknota do domu sprawiła, że ja nie mogłem y nie mogłem kontynuować nauki (.). Po prostu tak tęskniłem do domu, że no praktycznie cały rok można powiedzieć zawaliłem (.). Nie byłem w stanie przyzwyczaić się do bycia tutaj aa jak gdzieś tam ileś tam kilometrów y ii stąd i tak każda wolna chwila do domu, do domu, nie? Mimo tego, że tutaj już były jakieś tam y bo tak, y bo przez całą szkołę średnią grałem w siatkówkę, no nie(?) i miałem jakieś takie predyspozycje sportowe i to lubiłem no i tam [na uczelni - M.K.] też od razu trener i od razu mówi „Słuchaj, Rysiek tego", nie? Czyli były takie wiążące elementy, ale no nie mogłem przyzwyczaić się do braku domu. [...]* (Ryszard)

Z uwagi na fakt, iż spora grupa rozmówców rozpoczynała studia bądź też kształcenie na poziomie ponadlicealnym w połowie albo pod koniec lat 80. (a zatem przed przemianą ustrojową), to zdarzało się, iż w swoich narracjach badani odnosili się do wątków politycznych. Tak było chociażby w przypadku rozmówcy, który rozpoczął studia na wymarzonym kierunku, aczkolwiek szybko wdał się w konflikt z jednym z wykładowców zasiadającym jednocześnie we władzach wydziału i w efekcie nie otrzymał zaliczenia z realizowanego przez niego przedmiotu. Badany nie ukrywał, iż restrykcje jakie spotkały go w obliczu nazbyt otwartego wyrażenia własnych poglądów odcisnęły piętno na całym jego zawodowym życiu. Wybierając studium nauczycielskie mógł (z uwagi na ograniczoną dostępność miejsc) zdecydować się wyłącznie na jedną specjalność – wychowanie przedszkolne, co zupełnie nie odpowiadało jego wizji przyszłej pracy zawodowej, ale wolał wybór takiej drogi niż pójście do wojska. Naukę w studium przerywał kilkukrotnie wyjeżdżając za granicę w celach zarobkowych, jednak nie podjął decyzji, aby osiąść na stałe poza terytorium kraju.

[...] Jak skończyłem pierwszy rok [studium – M.K.], to potem kombinowałem, bo tak tęskno mi było za tamtymi studiami yyy (cmoknięcie) no miałem kolegów tam, działaczy różnych w tych samorządach studenckich i prawie mi załatwili powrót, ale jednak (westchnięcie) pam/ ale no jednak nie wróciłem, bo jeszcze nazwisko wykładowcy *był wtedy y zanim go wywalili, więc nie było mowy (.). Yyy a w międzyczasie wyjeżdżałem, bo wie pani, z czegoś trzeba było żyć nie? [...] I tak nie wiedziałem wtedy czy czy wracać tutaj czy nie wracać, nie było do czego w sumie, ale wróciłem, bo była zima, było zimno, a tam też praca nie była ciekawa, bo generalnie na na zewnątrz i i w takich warunkach y spartańskich, no to (.) człowiek y wrócił tutaj, prawda? Ale dalej z tym wojskiem jakoś w taki sposób walczyłem, żeby mnie nie wzięli y więc z powrotem wróciłem do studium (.). Wróciłem od nowego roku szkolnego, a potem to studium chyba na wios/ y po pierwszym semestrze przerwałem, bo wyjechałem znowuż (.). I potem znowuż wróciłem, także ten drugi rok studium robiłem chyba w w dwa lata (2). [...]* (Cezary)

Presja kontynuowania kształcenia w celu uniknięcia służby wojskowej sprawiała, że w obliczu niemożności realizowania założonego planu edukacyjnego narratorzy byli w stanie zaakceptować każdą możliwą alternatywę, nawet w sytuacji gdy nie byli pewni, co de facto kryje się za nazwą dostępnej im specjalności. O ile badani zazwyczaj nie mieli wątpliwości w odniesieniu do „wychowania przedszkolnego", o tyle „nauczanie początkowe" czy „kształcenie zintegrowane" nie każdemu dawało jasny obraz zakresu przyszłych obowiązków zawodowych.

[...] Nie nie nie bardzo się orientowałem w specyfice tej pracy (.) wtedy, na czym będzie polegała ta praca yy w tym nauczaniu początkowym, wiedziałem, że praca z małymi dziećmi, ale o co chodziło, to to nie bardzo, nie? Także to było takie troszkę w ciemno. [...] (Adam)

[...] poza tym mm może też nie miałem takiej świadomości (śmiech) gdzie ja potem wyląduję, że to rzeczywiście tam się ma kontakt z takimi yy maluchami do końca, aczkolwiek nigdy nie miałem problemu z dziećmi, a wcześniej też w jakichś półkoloniach pomagałem yy i tak dalej i tutaj gdzieś koło sportu byłem obecny, no ale to wtedy to właściwie no sam byłem dzieckiem, no bo to ile lat tam było siedemnaście, osiemnaście, dziewiętnaście lat (.) no to jeszcze o przyszłości trudno dyskutować [...] (Jakub)

Rozmówcy akcentowali wątek niskiej świadomości dotyczącej charakteru pracy nauczyciela wczesnej edukacji nie tylko w odniesieniu do samych siebie. Często podkreślali, iż mimo ogromnych dysproporcji między kobietami i mężczyznami przygotowującymi się do wykonywania zawodu, udział tych ostatnich w grupach studenckich do których należeli nie był tak niski, jak mogłoby się wydawać. Zazwyczaj rozmówcy mówili o kilku studiujących z nimi kolegach, ale zdarzały się przypadki nawet kilkunastu mężczyzn w danym roczniku. W przeważającej większości byli to absolwenci

szkół średnich, o których ścieżce edukacyjnej zadecydował zbieg okoliczności i których wiedza dotycząca wybranego kierunku kształcenia ograniczała się do tego, iż po jego ukończeniu będą mogli zostać nauczycielami. Zazwyczaj osoby takie – w świetle deklaracji badanych – w krótkim czasie rezygnowały z rozpoczętej nauki, a jeśli już decydowały się uzyskać dyplom, to i tak nie podejmowały pracy w wyuczonym zawodzie.

Wśród kandydatów na nauczycieli byli natomiast i tacy, którzy dorastali obserwując na co dzień kulisy pracy pedagogicznej wykonywanej przez członków najbliższej rodziny. Wysoki poziom świadomości dotyczącej specyfiki obowiązków zawodowych osób pracujących w sektorze edukacji nie oznaczał jednak, że dla młodych mężczyzn taka ścieżka kariery zawodowej była automatycznie urzeczywistnieniem dziecięcych marzeń.

4.2. Zawód nauczyciela jako wzorzec instytucjonalny domu rodzinnego

Środowisko rodzinne będące źródłem kapitału kulturowego w istotnej mierze wpływać może na przyszły status społeczny dzieci[417] i stanowić ważny czynnik warunkujący aspiracje zawodowe młodego pokolenia. Rodzice oraz dziadkowie, niekiedy w sposób nieświadomy, komentując wydarzenia z własnego miejsca zatrudnienia tworzą bazę informacji o zakresie obowiązków i specyfice pracy w konkretnym zawodzie. Jeżeli dodatkowo ich poziom zaangażowania w wykonywanie zadań służbowych jest wysoki, a do tego przenoszą część aktywności na grunt domowy, to dzieci automatycznie mogą być zaabsorbowane danym rodzajem pracy, co widoczne jest szczególnie np. w takich zawodach jak lekarz czy nauczyciel[418]. W niektórych rodzinach zaobserwować można przypadki kultywowania tradycji zawodowych i chociaż przemiany współczesnego rynku pracy nie gwarantują stabilności zatrudnienia (a wręcz zmuszają do uwzględniania ewentualności przekwalifikowania), to swoiste „dziedziczenie" zawodu – o ile nie stoi w sprzeczności z wolą przyszłego wykonawcy – ma niewątpliwie szereg zalet. Korzyści wynikające z podjęcia profesji tożsamej z tą, którą

[417] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny: edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 186; R. Dolata, Szkoła – segregacje – nierówności, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 69-75.
[418] E. Krause, *Wybrane uwarunkowania kontynuowania zawodu rodziców przez dzieci. Próba interpretacji pedagogicznej*, [w:] A.W. Janke (red.) *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wydawnictwo AKAPIT, Toruń 2008, s. 216.

wybrali rodzice (bądź jeden z nich) dostrzec można też na etapie kształcenia. Przejawiają się one m.in. w możliwości odpowiedniego ukierunkowania dziecka, zapewnieniu profesjonalnego wsparcia w toku nauki czy też zorganizowaniu obowiązkowej praktyki; natomiast po uzyskaniu uprawnień zawodowych np. w pomocy w wejściu na rynek pracy (czasami obejmującej zatrudnienie potomka w firmie rodzica), wsparciu w rozwiązywaniu trudności zawodowych, udostępnieniu sprzętu/narzędzi niezbędnych do wykonywania czynności służbowych a niekiedy powierzeniu następcy całego warsztatu pracy.

Spośród narratorów biorących udział w prezentowanych badaniach, czterech miało w rodzinie nauczycieli i w każdym przypadku były to osoby najbliższe – matki bądź oboje rodziców. Dwaj rozmówcy wychowywali się w służbowych mieszkaniach przeznaczonych dla kadry pedagogicznej, stanowiących integralną część budynku szkolnego. W konsekwencji, przebywanie w przestrzeni szkoły oraz obserwacja pracy dydaktyczno-wychowawczej były naturalnym elementem ich codziennego życia.

> *[...] Bo moje pierwsze takie (.) wspomnienia z dzieciństwa, to są y ze szkoły (.) ze szkoły właśnie (śmiech), bo y tam się w sumie yy praktycznie no urodziłem. Mieszkaliśmy w szkole po/ y ponieważ moja mama była nauczycielką tam i to był budynek taki, że było mieszkanie y połączone od razu z z (.) z przestrzenią dla uczniów yyy z y wspólnym korytarzem, gdzie (.) gdzie była ta mamy klasa y sala (.) i już jako bardzo małe dziecko ja tam często po prostu biegłem do mamy i yy i przesiadywałem z tymi dziećmi. (1) Czyli można powiedzieć, że ta szkoła to mm była moim domem od początku. [...]* (Norbert)

Pomimo dość sentymentalnego tonu wypowiedzi odnoszących się do okresu dzieciństwa, podczas konstruowania opowieści autobiograficznej rozmówcy nie akcentowali korzyści związanych z faktem bycia synami nauczycielek i nie snuli planów podjęcia w przyszłości pracy w szkolnictwie. Wskazali natomiast pewne trudności wynikające z tego, iż matki pełniły funkcję „profesjonalnego wychowawcy" i dbały o to, by w społeczności lokalnej ich opinia była nieposzlakowana. Narratorzy wspominali dość surowe wychowanie oraz obawy, iż jakikolwiek przejaw niesubordynacji względem woli rodziców mógłby skutkować negatywnymi komentarzami otoczenia. Poczucie ograniczenia jawiło się natomiast jako sprzeczne z ich chłopięcą naturą, dla której charakterystyczne jest stosowanie siły w procesie budowania hierarchii w środowisku rówieśniczym.

> *[...] i tym pierwszym nauczycielem moim to była moja mama i i i powiem pani, że jak coś nie wiedziałem albo zrobiłem nie tak (.) to po prostu wychodziłem do prywatnej części [mieszkalnej w szkole – M.K.], dostałem (wymowne chrząknięcie)*

w tyłek i wracałem (śmiech). No nie było żadnego głaskania niestety i i jak tak porównam z tymi nauczycielami wszystkimi yy co byli później, to moja mama była takim moim najsroższym nauczycielem. [...] (Bartłomiej)

[...] Wiedziałem, że nie mogę sobie pozwolić na mm jakieś takie zachowanie których y które były takie chyba jednak normalne w yy mm okresie do/ y i dzieciństwa i dojrzewania, bo wiadomo, że y chłopak musi się trochę y poszturchać i poprzepychać (śmiech) a tu „No matka nauczycielka a tutaj takie (.)!" (wdech), więc tak każdy na ręce patrzył i to y to się czuło wtedy, prawda? A i mama tutaj no jednak rękę na tym przysłowiowym pulsie trzymała (lekki śmiech), żeby żeby y nikt nic nie mówił. [...] (Norbert)

Żaden z rozmówców nie czuł powołania do tego, aby pracować z dziećmi, natomiast wizja ewentualnego podjęcia zatrudnienia w oświacie pojawiła się pod koniec wieku nastoletniego u jednego z nich. Miało to miejsce w czasie, gdy zafascynował się jednym ze szkolnych przedmiotów i zaczął rozważać podjęcie studiów na takim właśnie kierunku. Chociaż badany był świadomy, iż obierając tę konkretnie ścieżkę kształcenia będzie mógł w przyszłości pracować w szkole, to nie było to celem samym w sobie, a jedynie swoistą konsekwencją rozwijania pasji poznawczej na wyższym szczeblu edukacyjnym i uzyskania równocześnie uprawnień zawodowych. Jego wybór spotkał się z wyraźną aprobatą matki i nawet w momencie, gdy było już wiadomo, iż na wybrane studia się nie dostał, to wizja kultywowania rodzinnej tradycji pozostała.

[...] Mama mnie bardzo motywowała do tego [by zostać nauczycielem – M.K.], zresztą moja siostra y również była już wtedy nauczycielką, mój brat był wojskowym, tak dla odmiany, i tak jak mówiłem no w rodzinie miałem jeszcze mnóstwo nauczycielek, także był yy to było tak mnie determinowało, że no niestety, też będę nauczycielem tylko nie wiedziałem jeszcze czego, bo naprawdę chciałem tą historię, ale tak wyszło, że nie. [...] (Bartłomiej)

Narratorzy nie narzekali na odczuwanie presji w odniesieniu do wyboru konkretnego kierunku studiów, aczkolwiek jeden z rozmówców był szczególnie zdystansowany względem pracy pedagogicznej. Mężczyzna przyznał, że nie tylko nie wiązał własnej przyszłości ze szkołą, ale ogólnie był przekonany, że zawód nauczyciela nie jest odpowiednim wyborem dla mężczyzny. Podkreślił, iż taką opinię zakrzewił w nim ojciec, któremu również nie była obca praca w szkolnictwie, a ponieważ badany z jego zdaniem liczył się bardzo, to postanowił kandydować na studia dające perspektywę uzyskiwania po ich ukończeniu wynagrodzenia wyższego niż to, na które można liczyć będąc zatrudnionym w sektorze edukacji.

[...] Tato pracował w oświacie krótko (.) mm w zasadzie to tylko taki epizod tam był, ale zawsze y to nam powtarzał, że jak mężczyzna chce rodzinę wyżywić no to jako dodatkowa tylko taka praca yy praca w szkole to tak, ale ale nie żeby normalnie

się zatrudnić yy i z tego żyć (1). Bo co innego kobieta yy jak dzieci jednocześnie mus/ yy wychowuje czy y czy (.) y wtedy tak, bo i czas dla mm dla rodziny ma wtedy i jakieś takie marne bo marne (lekki śmiech) grosze dołoży do y do tych męża mm do tej pensji. [...] (Norbert)

Aspiracje dotyczące podjęcia pracy w wysokopłatnym zawodzie wiązały się zazwyczaj z koniecznością podjęcia studiów trudnych, wymagających obszernej wiedzy już na etapie rekrutacji. Tak było i w przypadku wspomnianego powyżej rozmówcy, który postanowił kandydować na medycynę weterynaryjną. Niestety, na wybrany kierunek się nie dostał, zaś jedyną alternatywą – poza pójściem do wojska – okazało się studium nauczycielskie. I chociaż badany mógł liczyć na przychylność matki, to obawiał się, że wybierając kształcenie pedagogiczne może rozczarować ojca.

Zdarzyło się jednak i tak, że to działania rodzica-nauczyciela okazały się rozczarowujące dla rozmówcy i uznawane za jedną z przyczyn niepowodzenia w procesie aplikowania na studia. Co istotne, chodziło o kierunek będący pasją badanego od wczesnego dzieciństwa, zaś przeszkodą w realizacji marzenia o jego podjęciu okazała się zdiagnozowana wada wymowy. Mężczyzna, którego dotyczyła przedstawiona sytuacja stwierdził, iż jest dowodem świadczącym o słuszności powiedzenia, że „szewc bez butów chodzi". W jego opinii, zarówno wykształcenie, jak i doświadczenie zawodowe matki (nauczycielki) stwarzało okazję ku temu, by otrzymał wsparcie logopedyczne. Brak jakichkolwiek jej działań w tym zakresie uznał za swoiste zaniedbanie i podkreślił, że na terapię dostał się wtedy, gdy będąc pełnoletnim znalazł specjalistę sam.

Wśród czterech narratorów będących dziećmi nauczycieli zaledwie jeden nie doświadczył rozczarowania w toku rekrutacji na wybrane studia, bowiem postanowił na nie w ogóle nie kandydować. Badany interesował się mechaniką i po ukończeniu szkoły podstawowej zdecydował się na kontynuowanie edukacji w technikum wybierając właśnie taki kierunek. Chciał jak najszybciej się usamodzielnić i podjąć pracę. Po technikum zaczął poszukiwać zatrudnienia, jednak widmo powołania do wojska nieco zweryfikowało jego plany. Na wybór studium nauczycielskiego namówili go rodzice – oboje nauczyciele. I chociaż formalnie była to jedyna decyzja dotycząca kontynuowania kształcenia jaką podjął, to nie był do niej w pełni przekonany.

[...] Bo to oni [rodzice – M.K.] wyszukali i zaproponowali mi tu w pobliżu jest miejscowość *y i było studium nauczycielskie, no i żeby to jakoś tam mm to wszystko ciągnąć to (śmiech) to po prostu poszedłem za ich radą do tego yy studium nauczycielskiego yy (.). No i dwa lata yy chodziłem tam yy no i ja wiem no, trudno powiedzieć, że ja to polubiłem, no po prostu (cmoknięcie) to znaczy, hmm no polubiłem raczej chyba, ale to nie tak, że ja już byłem nastawiony na to, że będę*

nauczycielem, tylko później już z czasem to po prostu weszło mi w (lekki śmiech) jakoś tak w krew że że po prostu polubiłem tą pracę i lubię do tej pory yy pracować z dziećmi (cmoknięcie). Yy no a dlaczego w nauczaniu początkowym? Yy no właśnie mama ze względu na to, że yy mówię pracowała w [nazwa placówki] y to tam yy w zasadzie y wtedy nie było takich problemów z pracą i mogliśmy sobie wybierać ii i to już nie było związane nawet z kierunkiem, który ukończyliśmy, bo ja akurat kończyłem wychowanie przedszkolne w tym y studium, ale y no ja akurat wybrałem sobie to nauczanie, no właśnie tak ze względu trochę na mamę, że tam mi trochę pomoże coś w trakcie i (.) no dlatego tak to zacząłem. [...] (Karol)

Chociaż narratorzy opisując motywy wyboru zawodu używali w toku wywiadu takich zwrotów jak „rodzinna tradycja", czy też nauczanie/nauczycielstwo „w genach", to jednak trudno mówić w ich przypadku o planowanym kontunuowaniu profesji wykonywanej przez rodziców. Trzech rozmówców w ogóle nie wiązało własnych planów zawodowych z karierą pedagogiczną i do studium nauczycielskiego trafili wyłącznie w wyniku motywacji zewnętrznej; natomiast czwarty, chociaż pracę w oświacie rozważał, to na ostateczny kierunek studiów również zdecydował się w obliczu wcześniejszego niepowodzenia. Badanym względnie łatwo przychodziło jednak zaakceptowanie sytuacji, w której się znaleźli, bowiem kulisy nauczycielskiej pracy nie były im obce i z tego też względu mieli większą świadomość (w porównaniu z mężczyznami, których bliscy nie pracowali w placówkach oświatowych), jaką drogę de facto obierają. Co więcej, odwoływanie do rodzinnych tradycji stanowiło jeden ze sposobów na zredukowanie dysonansu pomiędzy pierwotnymi planami dotyczącymi przyszłości zawodowej, a faktycznym przebiegiem kariery. Racjonalizując swój wybór, rozmówcy wiązali kształcenie pedagogiczne z rzekomym „przeznaczeniem", gdyż dzięki temu mogli zredukować poczucie poniesionej porażki.

Jak się już okazało, że mm tylko już to studium nauczycielskie zostało i (.) no ono musi być, to tak się zastanawiałem, co ojczulo na to powie, prawda? (1) Bo o mamę y to wiedziałem, że pewnie się i ucieszy nawet bo y no wiadomo, że ma syna co idzie w jej ślady ale yy ale (.) o ojca yy to nie wiedziałem jaka ta reakcja będzie, bo (1) mm on na szkołę to yy na/ y narzekał często mm no (.) a on mnie tak poklepał i mówi „Ty nic się nie martw, jak nie będziesz tego chciał w życiu no to pójdziesz w coś innego". (2) No a yy a jak już zacząłem y rozpocząłem naukę w studium mm to wtedy to już tak y (.) do mnie tak dotarło, że to mi yy widocznie było pisane i chyba jednak we mnie ta nauczycielska krew płynie (śmiech) yy skoro yy to się tak ułożyło. [...] (Norbert)

Zrozumiałą wydaje się również przychylność rodzin pochodzenia względem obranej drogi edukacyjnej narratorów, bowiem kontynuacja kształcenia nie tylko umożliwiała zdobycie konkretnego zawodu, ale i dawała szansę utrzymania osiągniętego przez rodzinę generacyjną statusu społecznego, zapewniając – po podjęciu przez

badanych pracy w szkolnictwie – przynależność do środowiska inteligencji. Nie bez znaczenia w tym względzie mogła być również wspomniana troska matek rozmówców o własny wizerunek w społeczności lokalnej. Sytuacja, w której syn wybiera zawód nauczycielski i „kontynuuje rodzinną tradycję" była zapewne bardziej pożądana, niż rezygnacja z dalszego kształcenia, a w konsekwencji pobór do wojska. Z tego też powodu, choć zatrudnienie w oświacie nie było spełnieniem marzeń narratorów, to okoliczności towarzyszące wyborowi drogi zawodowej zdecydowanie sprzyjały szybkiej akceptacji zaistniałego stanu rzeczy. Nie zmienia to jednak faktu, iż w najbardziej komfortowej sytuacji byli ci badani, dla których zawód nauczycielski nie był alternatywą, tylko celem.

4.3. Praca z dziećmi jako biograficzny schemat działania

Kariera zawodowa nie tylko stanowi sposób na zapewnienie bytu ekonomicznego, ale również jest przestrzenią samorealizacji, a – w sprzyjających warunkach – także poczucia stabilizacji życiowej. Chociaż sfeminizowany zawód nauczyciela nie należy do profesji szczególnie intratnych, to wśród narratorów znaleźli się również tacy, którzy kształcenie pedagogiczne podjęli w pełni świadomie i deklarowali, iż uczynili to z zamiarem uzyskania zatrudnienia w oświacie. W przypadku dwóch rozmówców nastąpiło to w wyniku przekwalifikowania mającego miejsce po uprzedniej kilkuletniej aktywności zawodowej w branży niezwiązanej ze szkolnictwem[419]. Taką drogę przeszedł jeden z badanych, który po ukończeniu szkoły średniej podjął pracę w wyuczonym zawodzie (technicznym, stricte zdominowanym przez mężczyzn), zaś w czasie wolnym wspierał żonę nauczycielkę w przygotowywaniu materiałów dydaktycznych do zajęć z dziećmi. Po odkryciu własnych zdolności oraz w obliczu braku satysfakcji z wykonywanej dotychczas pracy, którą uznawał za „brudną i marną", zdecydował się podjąć naukę w studium nauczycielskim. Co istotne, nie zaniechał swoich planów nawet wówczas, gdy na drodze stanęły przeszkody formalne, a proces rekrutacji okazał się bardziej skomplikowany niż przypuszczał.

[419] W badaniach o zbliżonej procedurze gromadzenia danych (strategia jakościowa, indywidualne wywiady pogłębione), ale przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii, przekwalifikowanie było głównym sposobem wejścia nauczycieli zatrudnionych jako *primary school teachers* (praca z dziećmi w wieku 4-11 lat) – siedmiu na dziesięciu mężczyzn przebyło taką właśnie drogę kariery; Zob. R. Simpson, *Masculinity at work: The experiences of men in female dominated occupations*. „Work, employment and society" 2004, *18*(2), 349-368.

[...] Jak już zdecydowałem, że y żeby się dostać na ten kierunek, to musiałem błagać wręcz dyrektora tego studium, bo nie przyjmowano tych co mają y co mieli już zawód, yy ale tak się zawziąłem że yy no jakoś zdarzyło się, że w końcu kurator (.) zobaczył ten mój yy mój upór i tak najpierw się z tego pośmiał, ale (śmiech) w końcu mówi „Oj, to przyjmij już tego chłopa" (śmiech). No i to tak się udało. [...] (Dominik)

Nieco dłużej zajęło przejście do zawodu nauczycielskiego drugiemu rozmówcy, który po ukończeniu studiów magisterskich (z obszaru nauk społecznych) kilkukrotnie zmieniał miejsce pracy podejmując zatrudnienie głównie w branży handlowej. W chwili, gdy rozpoczął własną działalność angażującą go przede wszystkim w weekendy, uznał, iż praca nauczycielska idealnie wpisałaby się w jego zawodowy biogram. Jak przyznał, kierował się przede wszystkim warunkami zatrudnienia, a szczególnie potocznie rozumianym wymiarem czasu pracy składającym się wyłącznie z kilku godzin zajęć dydaktycznych dziennie. Proces przekwalifikowania musiał rozpocząć od ponownego podjęcia kształcenia na poziomie wyższym. I chociaż rozmówca nie określił wprost przyczyny wyboru takiej a nie innej specjalności, to niewątpliwie studia z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej były (i nadal są) najprostszą drogą wejścia do profesji nauczycielskiej[420]. Wysoka dostępność lokalna uczelni oferujących wymieniony kierunek, niski próg wymagań wstępnych wyłączający niemalże jakąkolwiek selekcję kandydatów oraz brak konieczności nabywania w toku edukacji skomplikowanej wiedzy przedmiotowej sprawiają, iż uzyskanie dyplomu nie stanowi praktycznie żadnej trudności.

Wśród badanych planujących podjąć pracę w zawodzie nauczycielskim znalazło się również dwóch rozmówców, którzy na taki krok zdecydowali się bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej. Co warto zaakcentować, obydwaj byli przekonani do wyboru kształcenia pedagogicznego, ale tylko jeden wybrał specjalność „kształcenie zintegrowane" z zamiarem podjęcia w przyszłości pracy w przedszkolu bądź klasach I-III szkoły podstawowej. W przypadku drugiego badanego wizja planowanej kariery była nieco inna. Mężczyzna wprost przyznał, iż pomysł na jego zatrudnienie w sektorze edukacji był wynikiem bardzo tradycyjnego postrzegania (w środowisku, w którym się wychowywał) cech osoby pretendującej do wykonywania zawodu nauczyciela, zaś

[420] Niesłabnące zainteresowanie tego typu specjalnością powoduje wręcz, że potencjał uczelni pedagogicznych jest „uwięziony" w kształceniu dużej liczby studentów na kierunkach przygotowujących do pracy w edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej, a jest niemal nieobecny w kształceniu nauczycieli szkół ponadpodstawowych. Zob. B.D. Gołębniak, S. Krzychała, *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny" 2015, 38, s. 103.

uznanie kształcenia pedagogicznego za adekwatne dla niego wiązało się z tym, iż nie posiadał atrybutów kojarzonych z „typowym" (hegemonicznym) wzorem męskości. Można zatem przypuszczać, iż ów biograficzny schemat działania odnoszący się do planowanej drogi zawodowej był w rzeczywistości dobrze zinternalizowanym instytucjonalnym wzorcem normatywnym. Co warte podkreślenia, choć badany w pełni świadomie zdecydował się na kontunuowanie edukacji na specjalności „nauczanie początkowe", to krok ten podyktowany był w znacznej mierze niskim progiem wymagań wstępnych oraz wiarą, iż z uwagi na własną płeć uzyska dzięki temu zatrudnienie w szkole, ale nie na stanowisku wychowawcy dzieci w wieku przedszkolnym bądź wczesnoszkolnym – takiej pracy wolał bowiem uniknąć.

> *[...] Nie miałem żadnego doświadczenia jeśli chodzi o zawód nauczycielski; nie miałem w rodzinie nikogo, kto by był nauczycielem (1). Właściwie to ja pierwszy osiągnąłem jakieś tam wykształcenie takie wyższe w rodzinie iii widziałem, że rodzice byli zadowoleni z tego mojego wyboru (wdech), booo muszę przyznać, że nigdy wzrostem ani siłą nie imponowałem, byłem niskim, szczupłym chłopcem (cmoknięcie) no i nikt mnie nie widział przy jakiejś pracy fizycznej, prawda? Więc więc każdy mówił, że „Musisz uczyć, pchać tą grupę, bo z własnych rąk chyba nie zarobisz na życie". A że się w miarę dosyć dobrze uczyłem, nie powiem bo lubiłem się uczyć i tak mnie gdzieś pod koniec czwartej klasy y że poszedłem do studium (.)* w miejscowość*, także na nauczanie początkowe, bo to było bardzo proste. Proszę zwrócić uwagę, to była połowa lat osiemdziesiątych (cmoknięcie i westchnięcie) wtedy to niedużo mężczyzn, chłopaków, decydowało się właśnie na tego typu kształcenie i była większa możliwość po prostu dostania się; to też powiedzmy sobie prosto i jasno. A nauczanie początkowe – tym się nie przejmowaliśmy wcale. Dlaczego? Ponieważ już było tam jakieś przetarcie, koledzy gdzieś tam już chodzili, mówili „Spokojnie, najgorzej to wylądujesz jako wuefista, nie będziesz uczył w nauczaniu początkowym", „Aa, to spokojnie, no to dobrze". [...]* (Edmund)

Dalszy przebieg kariery zawodowej autora powyższej wypowiedzi był bardzo podobny do tego, jaki stał się udziałem niemalże wszystkich mężczyzn biorących udział w wywiadach narracyjnych przeprowadzonych na potrzeby niniejszego projektu. Doświadczenia zdobyte w toku kształcenia spowodowały bowiem, iż badani zaczęli postrzegać pracę z dziećmi jako interesującą i zgodną z ich predyspozycjami. Przełomowym okazał się czas realizacji praktyk pedagogicznych, podczas których rozmówcy odkryli własny potencjał do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i zaczęli nie tylko dopuszczać ewentualność podjęcia pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale wręcz planować własną przyszłość w tym obszarze. Przy okazji, należałoby wyraźnie podkreślić wyłaniającą się w toku narracji różnicę między przypadkowością wyboru drogi edukacyjnej a przypadkowym podjęciem

zatrudnienia w wyuczonym zawodzie. Analizując wypowiedzi badanych wyraźnie widać bowiem, iż powody rozpoczęcia kształcenia na kierunkach pedagogicznych zazwyczaj nie były tożsame z motywami podjęcia pracy w sektorze oświaty. O ile, w odniesieniu do tych pierwszych kluczową rolę odegrał przypadek, to decyzja o zatrudnieniu na takim a nie innym stanowisku zapadała głównie w oparciu o przekonanie, iż realizowane na co dzień obowiązki służbowe nie będą źródłem udręki, frustracji i poczucia zawodowego niespełnienia.

4.4. Wsparcie otoczenia a proces wyboru zawodu

Wyniki dotychczas przeprowadzonych analiz pedeutologicznych wskazują, iż zawód nauczyciela był i jest wybierany zazwyczaj przez osoby wywodzące się z rodzin o niewysokim statusie społecznym[421]. Powodem zaistniałego stanu rzeczy możne być postrzeganie kariery w oświacie jako szansy na zmianę miejsca jednostki w stratyfikacji społecznej, zaś relatywnie łatwe uzyskanie pedagogicznych uprawnień sprawia, że ścieżka taka wydaje się kusząca szczególnie dla tych, którzy nisko oceniają prawdopodobieństwo dostania się na bardziej prestiżowe kierunki studiów. Mężczyźni biorący udział w zrealizowanych wywiadach narracyjnych zazwyczaj podkreślali, iż byli bardzo wspierani w swoich wyborach przez najbliższych. Rodzice badanych w większości nie posiadali wyższego wykształcenia, dlatego też ich reakcja na perspektywę wejścia synów do zawodu nauczycielskiego była na ogół entuzjastyczna.

> *Jak dostałem się na studia, to dla matki, w sensie, która skończyła cztery klasy szkoły podstawowej, to była duma, nie? Duma, jak pomyślała, że syn nauczycielem będzie. (.) Ja pamiętam, no Boże, że jak już skończyłem, to mówię „To dla ojca", bo ojciec yy dla niego człowiek skończył studia, nie? (.) No bo z rodziny w sensie siostra nie, brat nie, tylko ja – ten najmłodszy (.). To była duma dla nich (.) y mama mówi do ojca „Kazimierz, patrz" mówi „Leon skończył studia", ale o, zegarek wtedy pamiętam mi elektroniczny jakiś tam dał y dał na prezent (.), więc była to radość wielka, nie? I dla mnie jaka, jak widziałem, że się oni tak cieszyli, nie? (.) „O nauczycielem został" jak się było po, nie? (.) Być może y na pewno z uwagi na sytuację, że ktoś y w sensie ktoś – syn – skończył i no jest bliżej gdzieś tam tą y kawałek tego y kawałek tego świata łyknął więcej niż niż oni, nie? [...]* (Leon)

[421] H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – Wzory – Pola dyskursu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012; A. Wiłkomirska, *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2005; K. Hernik, K. Malinowska, *Pochodzenie społeczne i ścieżki dojścia do zawodu nauczycieli szkół podstawowych*, „Edukacja" 2015, 2(133), s. 45-47.

O reakcjach zbliżonych do powyższej wspominali w szczególności nauczyciele z długim (ponad dwudziestopięcioletnim stażem pracy), którzy kończyli studia jeszcze w okresie minionego stulecia. Dyplom uczelni wyższej był wówczas postrzegany niemal jako gwarancja dobrego życia, gdyż zapewniał jednostce względnie stabilną pozycję na rynku zawodowym. Spośród wszystkich badanych zaledwie jeden stwierdził, iż jego edukacyjne plany nie spotkały się z akceptacją najbliższych. Dorastając jako dziecko rolników miał w pierwszej kolejności wspierać rodziców w wykonywaniu codziennych obowiązków w gospodarstwie; takie same oczekiwania dotyczyły zresztą także jego rodzeństwa. Wysokie ambicje w zakresie kształcenia były w tej rodzinie utożsamiane z próbą unikania pracy, dlatego też, aby zrealizować własne zamierzenia edukacyjne mężczyzna musiał wyprowadzić się z domu.

> *[...] Siostra była najzdolniejsza z nas wszystkich. No niestety mmm nie udało się jej (.). Y a no właśnie, dlaczego mi się udało? To jest takie na pewno na marginesie y ale ale dlaczego ja mogłem się dalej kształcić, a dlaczego na przykład moja siostra nie mogła? Bo moja siostra mieszkała w domu, było gospodarstwo i dojeżdżała do średniej szkoły, nie? (.) I i ona po prostu nie miała czasu, nikt tego nie rozumiał, że że musi usiąść po południu uczyć się, tylko trzeba było* ***pracować.*** *(2) Bo prawda bo żniwa, bo coś tam, bo coś tam, nie? I myślę, że między innymi z tego powodu no nie ukończyła średniej szkoły, a była bardzo zdolna, o wiele zdolniejsza ode mnie. Natomiast ja ym (.) mając na uwadze jej doświadczenie powiedziałem sobie, że nie zostanę w domu, tylko pójdę daleko, żeby mieszkać w internacie, bo ja chcę się kształcić, mnie interesował świat. Pociągał mnie świat. [...] A w ogóle to rodzice moi byli przeciwni że temu, że studiuję, bo wiedzieli, że mam zawód, że mogę iść zarabiać iii oni tego w ogóle nie rozumieli dlaczego ja jeszcze yy coś tam się uczę, nie? „Już tyle lat się uczysz, no po co? Idź do pracy będziesz miał pieniądze", nie? (wdech) Więc tego do końca nie akceptowali, nie rozumieli [...]* (Adam)

Nie licząc powyższego wyjątku, pozostali uczestnicy wywiadów przedstawiali sytuację dokładnie odwrotną, czyli jeśli nie byli nakłaniani, to chociaż zachęcano ich do nauki. Niski status społeczny rodziców stanowił bowiem impuls do tego, by zapewnić dzieciom lepszą przyszłość, natomiast przekonanie, iż droga do tego celu wiedzie poprzez edukację było bardzo silne. Co więcej, badani mogli liczyć na przychylność bliskich nie tylko w odniesieniu do wyboru kształcenia pedagogicznego, ale również na pełną akceptację bardzo specyficznej specjalizacji, na jaką się zdecydowali. Rozmówcy zgodnie twierdzili, iż zakres feminizacji zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej nie był postrzegany przez osoby z najbliższego otoczenia jako problematyczny i nikt w rodzinie generacyjnej nie odradzał im wybranej specjalności z tego powodu, iż jest zdominowana przez kobiety. Niekiedy nawet było wręcz przeciwnie – członkowie rodziny dostrzegali potencjał badanych do tego, by pracowali z dziećmi.

[...] I chociaż to był zupełny odwrót [w odniesieniu do pierwszego pomysłu na wybór specjalności – M.K], to nikt z rodziny nawet zdziwiony nie był. Yy ja zawsze miałem dziwne pomysły yy tutaj też i y przez pewien czas stan duchowny wchodził w grę, także y nawet spore wsparcie miałem i też takie przyklaśnięcie temu pomysłowi, tym bardziej że yy no człowieka też y znają może niektórzy lepiej niż człowiek sam siebie jak go tak widzą na co dzień. [...] (Gabriel)

W narracjach mężczyzn często pojawiał się wątek pozytywnych doświadczeń z okresu przygotowania do zawodu. Narratorzy przyznawali, że z uwagi na płeć wyróżniali się w grupach edukacyjnych i niejednokrotnie korzystali z przywilejów z tym związanych, np. szybko zyskiwali popularność, bez trudu otrzymywali wsparcie koleżanek, mogli liczyć na przychylność niektórych wykładowców (a nawet przedstawicieli władz uczelni); ponadto chętnie byli wybierani na stanowiska funkcyjne np. zostawali starostami grupy czy roku.

[...] i było łatwiej, bo mieliśmy duże wsparcie ze strony wykładowców (.), nigdy nie spotkałem się z jakimś yy różnicowaniem, czy gorszym traktowaniem nawet niż yy koleżanek z roku, wręcz przeciwnie, wydaje mi się, że niejednokrotnie byliśmy jakoś tam gloryfikowani na tle tak dużej grupy dziewcząt. [...] (Gabriel)

[...] Zaczęły się studia, najcudowniejszy czas, Boże kochany, bo te dziewczyny y znaczy (śmiech) się przyda/ y one się przydają przez całe życie, nie tylko jeżeli chodzi o ten, o studia, ale to były czasy yy były naprawdę piękne [...] wybrali mnie starostą roku, także w ogóle (śmiech) wszyscy byli happy, a poznałem naprawdę y cudowne dziewczęta także no super, Boże, a wiadomo, jak jeszcze człowiek nie był nie był żonaty, także wolny, zadowolony [...] (Leon)

[...] w związku z tym, że ja nigdy nie miałem problemów w stosunkach damsko-męskich yy no to czułem się tam jak pączek w maśle i po prostu brylowałem w tym towarzystwie yy i oprócz tego, że to była nauka, to ja myślę, że nauka była na drugim miejscu, a zabawa to była przede wszystkim na tych studiach [...] (Franciszek)

[...] zawsze się dziwiłem dlaczego narzekają na dziekana, na panią dziekan, a a ja nigdy nie miałem z tym problemu (śmiech). A potem mówię, no rzeczywiście, tak ze dwadzieścia kobiet czy trzydzieści przyjdzie w ciągu dnia, a raz wejdzie facet, no to jest inaczej. Nieraz marudziły [koleżanki – M.K.], że nie chce tego, że indeksu nie chce dać, legitymacji nie chce podbić, a ja nigdy się nie spotkałem z jakimś problemem, nawet jak przyszedłem po terminie, po czasie czy po godzinie nieraz urzędowania, to zawsze przyjęła tak jak trzeba [...] (Jakub)

Podobnych fragmentów wypowiedzi można byłoby przytoczyć naprawdę wiele i zarówno w treści, jak i tonie wyraźnie ujawniała się satysfakcja narratorów z uprzywilejowanej pozycji, jaką zajmowali podczas pobierania kształcenia pedagogicznego. Sfeminizowane środowisko edukacyjne stwarzało bowiem wyjątkowo dogodną przestrzeń do budowania własnej męskości przez badanych. Prawdopodobnie

wielu rozmówców pierwszy raz doświadczyło sytuacji, w której mogli korzystać z przywilejów bez równoczesnej konieczności rywalizowania o nie z innymi przedstawicielami własnej płci. A ponieważ zdominowane przez kobiety kierunki pedagogiczne były swoistym odzwierciedleniem homogenicznego pod względem płci środowiska zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji, to podjęcie zatrudnienia w wyuczonym zawodzie mogło stwarzać perspektywę uzyskiwania w toku pracy zawodowej podobnych profitów. I choć wykonywanie zawodu niezgodnego ze stereotypem płci może skutkować dyskryminacją pochodzącą spoza sfery zawodowej[422], to jednak mechanizmy wzmacniające pozycję mężczyzn w środowisku pracowniczym stanowią czynnik zachęcający do podjęcia zatrudnienia w profesjach uznawanych za „kobiece".

4.5. Wzorzec poszukiwania zatrudnienia

Moment podjęcia pracy po zakończonym toku kształcenia jest jednym z ważniejszych zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości. Uzyskanie uprawnień zawodowych nie gwarantuje podjęcia zatrudnienia w konkretnej branży, ale też nie zawsze jest to celem absolwentów uczelni. Ukończenie studiów w ramach których mechanizmy selekcji są znikome jest bowiem częstym zjawiskiem wśród młodych ludzi zdeterminowanych, by zdobyć tytuł magistra dla zaspokojenia ambicji własnych i/lub członków najbliższej rodziny, ale jednocześnie planujących rozwijać karierę poza wyuczoną profesją. Wśród mężczyzn biorących udział w prezentowanych badaniach aktywne poszukiwanie pracy w zawodzie nauczyciela było zjawiskiem powszechnym i w przeważającej większości przypadków podejmowane wysiłki szybko zostały zwieńczone sukcesem. Zaledwie dwóch rozmówców początkowo nie znalazło zatrudnienia w nauczaniu, ale uzyskali je w obszarze związanym z działalnością opiekuńczo-wychowawczą. Co istotne, narratorzy nie wiązali zaistniałych trudności z własną płcią, ale z sytuacją na rynku pracy i brakiem wolnych etatów. Nawet mężczyźni, którzy bez trudu znaleźli pracę w szkole niejednokrotnie prowadzili także zajęcia w ramach kształcenia przedmiotowego w klasach starszych (zazwyczaj były to lekcje wychowania fizycznego), gdyż takie były bieżące potrzeby placówek. Mimo względnej otwartości potencjalnych pracodawców na przedstawicieli płci męskiej

[422] Ch. L. Williams, *The Glass Escalator: Hidden Advantages…*, dz. cyt., s. 264.

planujących rozpoczęcie kariery w obszarze wczesnej edukacji, nastawienie wobec kandydatów do zawodu nacechowane było dużą dychotomią – doświadczali oni zazwyczaj jednej z dwóch krańcowo odmiennych reakcji: byli albo traktowani preferencyjnie i uprzywilejowani w procesie rekrutacji, albo dyskwalifikowani ze względu na płeć.

> *[...] Chciałem pójść do pracy do szkoły mm więc zaczęły się poszukiwania, składania podań i i w mieście i wokół miasta, w pobliskich wioskach i tak dalej. I właśnie zainteresowanie było ogromne, bardzo pozytywne yy w wielu placówkach słyszałem takie y teksty na zasadzie, że „Jak będziemy mieli wolne miejsce, to pan jest na pierwszym miejscu, że na pewno pana zatrudnimy". Yy raz spotkałem się z nieprzychylną opinią na nie wiem można powiedzieć dwadzieścia yy szkół, gdzie pani mi powiedziała, że gdzie mężczyzna, że to w ogóle jakiś chory pomysł, że (.) że no absolutnie nie do dzieci. Powiedziała (z lekkim śmiechem) coś takiego, że „Nasz pan dyrektor (.) yy do pracy przyjmuje panie, młode i jeszcze muszą być ładne" (.) tak. Więc no ja tutaj nie spełniałem tych kryteriów (śmiech) siłą rzeczy. No, ale jakoś yy ff nie y nie jakoś mnie to nie zraziło, zawsze się trafia jeden jakiś odmieniec, nie ma tak, że wszyscy myślą jednakowo yy no i nie udało mi się znaleźć tej pracy, ponieważ w szkole jest naprawdę bardzo ciężko znaleźć pracę [...]. Natomiast w przedszkolach zacząłem potem roznosić te yy podania ii i telefonów było sporo i zainteresowanie było spore, więc ja tak naprawdę mogłem sobie wybrać tę pracę yy i wybrałem przedszkole y w* miejscowość*, które bardzo mile wspominam jako swoją pierwszą pracę zawodową [...]* (Franciszek)

Mimo skrajnych reakcji na mężczyzn poszukujących zatrudnienia w edukacji początkowego szczebla, wszyscy rozmówcy trafili do zawodu i w żadnym przypadku nie wiązało się to z koniecznością długiego, nieskutecznego poszukiwania wolnego etatu. Można zatem stwierdzić, iż w praktyce owa dychotomia w ocenie przydatności mężczyzn do pracy z dziećmi okazuje się być korzystna, gdyż samo podanie o zatrudnienie złożone nie przez kobietę, nawet jeśli w jednym miejscu zostaje automatycznie odrzucone, to w innej placówce dyskwalifikuje wszystkie konkurencyjne wnioski. I chociaż kobiety są zdecydowanie mniej narażone na doświadczanie przejawów podważania ich kompetencji, to jednocześnie trudniej jest im uzyskać analogiczną do mężczyzn „widzialność" w procesie ubiegania się o pracę. Aby wyróżnić się na tle innych kandydatek i przykuć uwagę potencjalnego pracodawcy, przedstawicielki płci żeńskiej muszą posiadać nietypowe zdolności/osiągnięcia; w przypadku ich kolegów natomiast wystarczy jedynie decyzja o tym, by aplikować na dane stanowisko.

Interesującym zjawiskiem wyłaniającym się w toku narracji była ponadto tendencja niektórych rozmówców do usprawiedliwiania przejawów dyskryminacji ze względu na płeć. Jeden z narratorów zasugerował, iż zatrudnianie mężczyzny do pracy z dziećmi jest

sytuacją potencjalnie ryzykowną, zaś podjęcie tego typu decyzji stanowi dowód odwagi pracodawcy. Badany za naturalne uważał zjawisko korzystania przez mężczyzn ze wsparcia podczas poszukiwania vacatu w szkole i był zdania, że swoiste poręczenie za kandydata, który nie jest kobietą jest bardzo potrzebne, by pomyślnie przejść proces rekrutacji na stanowisko nauczyciela-wychowawcy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Rozmówca podejrzewał, że gdyby sam nie otrzymał tego typu pomocy, to jego szanse na znalezienie pracy w zawodzie byłyby znikome.

> *[...] To było na takiej zasadzie, że najpierw dyrekcja powiedziała „Żadnego faceta w szkole nie chcemy", takie coś tam było. Później właśnie ta znajoma [nauczycielka pracująca w tej placówce – M.K.] coś tam rozmawiała, mówiła że że zna mnie, że wie kim jestem i że yy mógłbym może coś w tej szkole zrobić fajnego, to wtedy zaczęli myśleć, że może jednak yy no i tak dzięki temu dyrekcja ostatecznie zaryzykowała i tutaj trafiłem do szkoły. [...]* (Ireneusz)

Zdarzało się jednak i tak, iż mężczyźni całkowicie uniknęli konieczności samodzielnego poszukiwania zatrudnienia, gdyż zostali skierowani do pracy bezpośrednio po zakończeniu kształcenia. Taka sytuacja dotyczyła dwóch narratorów, którzy kończyli edukację w studium nauczycielskim w połowie lat 80. W ich przypadku proces rekrutacji do zawodu warunkowany był mechanizmami charakterystycznymi dla ówczesnego systemu gospodarczo-politycznego, co obydwaj rozmówcy uznali za wyjątkowo korzystne.

> *[...] Tuż przed obroną to było (.), w studium to była praca dyplomowa, yy praca, przyszedł pan, no właśnie to był rok osiemdziesiąty szósty, przyszedł pan, wtedy to był naczelnik wydziału oświaty, przyszedł do studium, no i mówi tak, wszyscy nas cały ten rocznik drugi wziął do sali nas już y niep/ usiedliśmy tam na materacach i mówi tak: „Ty, ty, ty" i na mnie też „i ty" mówi „do wydziału oświaty w poniedziałek, macie pracę" (.). To były czasy, nie? Tylko mówi „Zrobić dyplom (.), zdacie – mówi – dyplom, przyniesiecie dokumenty, macie pracę", Boże. I tak było, i tak zacząłem. [...]* (Leon)

Chociaż w powyższym przypadku mamy do czynienia z pasywnym sposobem pozyskania pierwszej pracy, to jednak wieloletnie pozostanie w niej było w pełni uzależnione od preferencji mężczyzn skierowanych do zawodu. Przypadkowość wyboru kształcenia, mimo częstego utożsamiania jej z przypadkowym trafieniem do konkretnej profesji, nie zamyka drogi do zmiany kierunku kariery zawodowej jednostki. Odnosząc to do uczestników niniejszych badań, mieli oni możliwość zarówno poszukiwania zatrudnienia poza wyuczoną specjalizacją, jak i przekwalifikowania w przypadku braku satysfakcji z wykonywanych na co dzień obowiązków, czego jednak nie uczynili.

Porównując ich wzorzec dotarcia do zawodu warto odwołać się do badań Ruth Simpson[423], która bazując na analizach Susan L. Williams i Wayne'a J. Villemez'a[424] wyróżniła trzy grupy mężczyzn trafiających do profesji silnie sfeminizowanych: poszukiwacze (*seekers*), znalazcy (*finders*) oraz osadnicy (*settlers*). Ci pierwsi zarówno na poziomie kształcenia jak i podejmowania zatrudnienia aktywnie dążą do tego, aby wykonywać pracę w danym (zdominowanym przez kobiety) zawodzie. Drudzy, czyli „znalazcy", to mężczyźni, którzy trafiają do zawodu sfeminizowanego, chociaż ich pierwotne plany dotyczące kariery profesjonalnej były nieco inne. Ostatnia grupa wyodrębniona przez Simpson w toku analizy materiału empirycznego, to „osadnicy", którzy początkowo wykonują inne profesje, niekiedy zdominowane przez mężczyzn, aby ostatecznie się przekwalifikować i rozpocząć pracę w zawodzie sfeminizowanym (Williams i Villemez nie wyróżnili takiej kategorii, zamiast tego wskazali natomiast „uciekinierów" *leavers,* czyli mężczyzn, którzy porzucili tradycyjnie kobiecy zawód i przeszli do innego, mniej sfeminizowanego). W wywiadach pogłębionych przeprowadzonych przez Ruth Simpson wzięło udział dziesięciu mężczyzn nauczycieli nauczania początkowego spośród których aż siedmiu było „osadnikami". Dla porównania, w toku analizy wywiadów narracyjnych zrealizowanych na potrzeby niniejszego projektu, zaledwie dwóch na osiemnastu mężczyzn można zaliczyć do tejże kategorii. Przeważającą grupę stanowili natomiast „znalazcy", co jest zbieżne z wynikami analiz uzyskanych przez Williams i Villemez'a, którzy twierdzą, iż 80% mężczyzn pracujących w zawodach sfeminizowanych nie szukało takiej pracy, ale trafiło do niej w wyniku splotu różnorodnych życiowych wydarzeń[425]. Niewątpliwie, osoby te nie tworzą grupy jednorodnej, zaś poznanie ich doświadczeń zawodowych, celów oraz aspiracji stanowi interesujące pole naukowych eksploracji.

4.6. Podsumowanie

Stwierdzenie, iż motywy wyboru kształcenia pedagogicznego przez mężczyzn pracujących w edukacji wczesnoszkolnej mogą budzić pewien niepokój, wydaje się

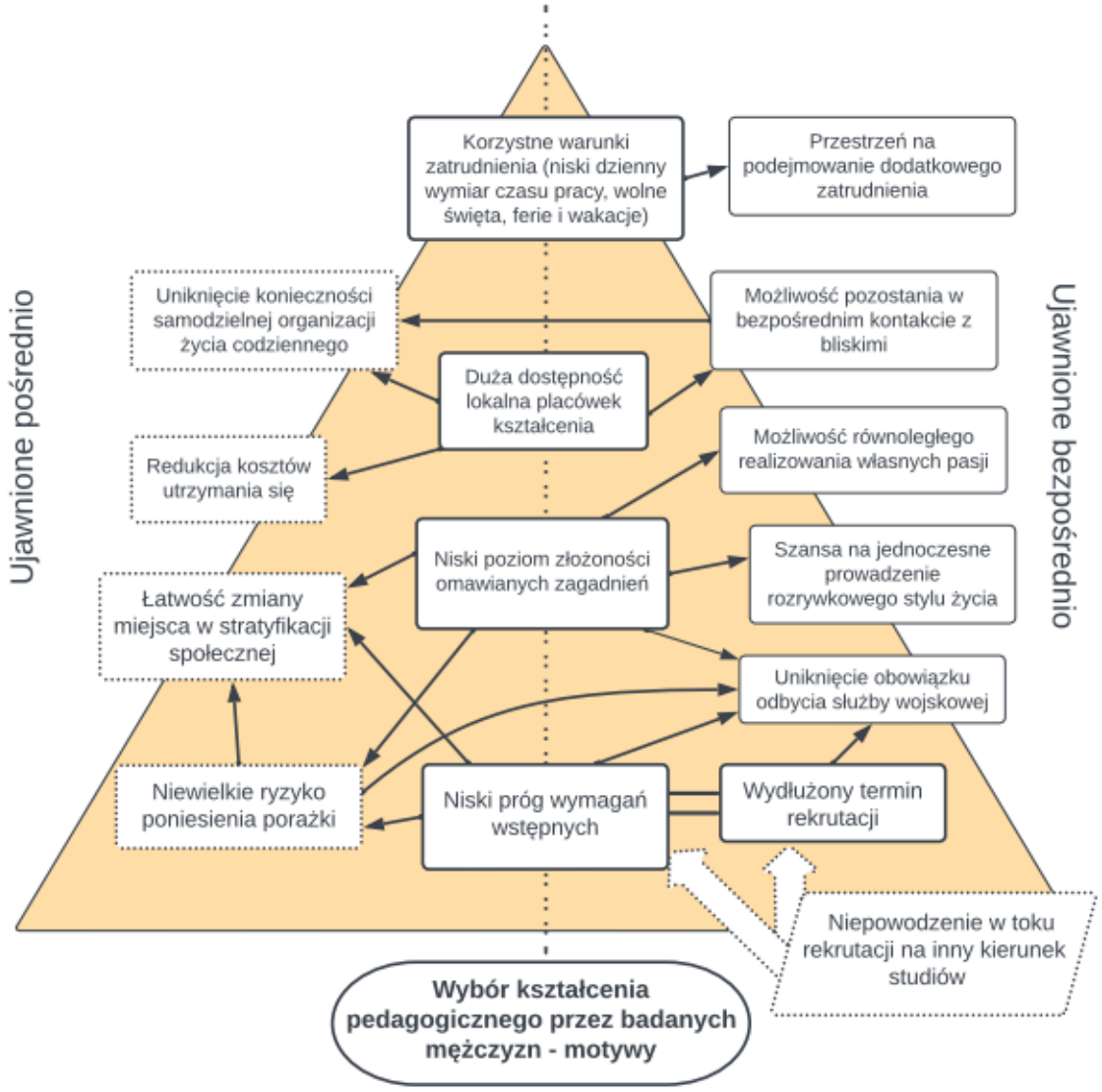
[423] R. Simpson, *Masculinity at work*…, dz. cyt.; R. Simpson, *Men in Non-Traditional Occupations: Career Entry, Career Orientation and Experience of Role Strain*, "Gender, Work & Organization" 2005, 12(4), s. 363-380.
[424] S.L. Williams, W.J. Villemez, *Seekers and finders: Male entry and exit in female-dominated jobs*, [w:] Ch.L. Williams (red.), *Doing "Women's Work": Men in Nontraditional Occupations*, SAGE Publications, Newbury Park-London-New Delhi 1993, s. 64-90.
[425] Tamże, s.86.

bardziej truistyczne niż ryzykowne, szczególnie, jeśli zestawimy materiał zgromadzony w toku niniejszych badań z wynikami uzyskanymi przez Wandę Dróżkę i Joannę M. Madalińską-Michalak[426]. Autorki, analizując swobodne autobiograficzne wypowiedzi pisemne studentek kończących studia z zakresu wczesnej edukacji, jako główne motywy wyboru zawodu nauczyciela wskazują dziecięce fascynacje bycia „Panią Nauczycielką", poczucie powołania i zamiłowania do pracy z dziećmi, tradycje rodzinne, fascynacje osobowościami nauczycieli ze szkoły podstawowej i/lub średniej, możliwość samorealizacji i rozwijania pasji w toku nauki przez całe życie, twórczy charakter zawodu, relatywnie niski wymiar czasu pracy oraz możliwość korzystania z długiego urlopu wakacyjnego. W próbie liczącej 65 osób jedynie „kilka"[427] badanych kobiet wprost ujawniło, iż nie dostały się na inny kierunek studiów, który był ich faktycznym celem. Co więcej, zbieżne wyniki uzyskały w toku podjętych analiz Beata Kunat oraz Katarzyna Szorc[428]. Autorki przyznały, iż inspirując się badaniami Dróżki i Madalińskiej-Michalak postanowiły przeprowadzić analogiczne eksploracje, ale na większej próbie (ostatecznie pozyskały pisemne wypowiedzi od 164 studentek). Na podstawie zgromadzonych danych badaczki wyłoniły dziewięć grup motywów wyboru zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej: świadomy wybór będący wynikiem wewnętrznej potrzeby; chęć pracy z dziećmi; pozytywny obraz profesji nauczyciela; poczucie posiadania predyspozycji; możliwość realizacji własnych potrzeb psychologicznych; kontynuacja tradycji rodzinnych; chęć zmiany edukacji na lepsze; alternatywa dla innego kierunku studiów; przypadek[429]. Kunat i Szorc podkreślają, iż jako motyw przewodni gotowości zatrudnienia się w zawodzie nauczycielskim studentki wskazują świadomy wybór wynikający z zainteresowania tego rodzaju pracą oraz odczuwaną wewnętrznie potrzebę jej wykonywania. Kariera pedagogiczna jako alternatywa dla niespełnionych planów kształcenia na innym kierunku została wskazana zaledwie przez dwie osoby, natomiast „kilka"[430] innych własny wybór uznało za przypadkowy[431].

[426] W. Dróżka, J.M. Madalińska-Michalak, *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe" 2016, 28(1), s. 168-169.
[427] Autorki badania nie doprecyzowały jaka dokładnie wartość stoi za tym określeniem.
[428] B. Kunat, K. Szorc, *„Chcę być nauczycielem, ponieważ…" Proces wyboru zawodu na tle autobiografii studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Kultura i Edukacja" 2022, 3(137), s. 120-147.
[429] Tamże, 143-144.
[430] Również w tym przypadku Autorki nie wskazały konkretnej wartości.
[431] Tamże, s. 144.

Dla porównania, spośród 18 mężczyzn, uczestników zrealizowanych wywiadów narracyjnych, żaden nie wskazał zawodu nauczycielskiego jako będącego w obszarze dziecięcych bądź wczesnomłodzieńczych marzeń. Rozmówcy nie wspominali także o poczuciu powołania i w większości wprost przyznawali, iż główną rolę w ich edukacyjnej karierze odegrał zbieg okoliczności. Mapę motywów wyboru wskazanych przez rozmówców oraz ujawnionych pośrednio przedstawia Schemat 1.

Schemat 1. Motywy wyboru kształcenia pedagogicznego przez mężczyzn pracujących jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej



Źródło: badania własne.

Przypadkowość wyboru zawodów sfeminizowanych przez mężczyzn potwierdzają również analizy przeprowadzone przez Małgorzatę Fuszarę[432] (opisywane w podrozdziale 2.4) a także – niezależnie – przez Annę Dudak[433] (badaczka przeprowadziła wywiady z dwudziestoma mężczyznami zatrudnionymi w profesjach zdominowanych przez kobiety, jednak nie znaleźli się wśród nich nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej; przeważali bibliotekarze oraz pracownicy socjalni). Ponadto, motywy wyboru zawodu nauczycielskiego w toku badań ilościowych przeprowadzonych na dużej (1111 osób zatrudnionych w szkołach ponadgimnazjalnych) i niejednorodnej płciowo próbie badawczej przeanalizowała Agnieszka Prokopczuk. Również w świetle materiału pozyskanego przez tę autorkę mężczyźni zauważalnie częściej wskazują przypadek jako przyczynę podjęcia pracy w szkole[434].

Zbieżność wyników uzyskanych podczas badań zrealizowanych z udziałem kobiet oraz ich odmienność w odniesieniu do danych zgromadzonych wśród mężczyzn skłania ku konstatacji, iż znaczący wpływ na motywy wyboru profesji nauczycielskiej ma płeć osób kandydujących do wykonywania zawodu. Nawet w gronie badanych biorących udział w wywiadach przeprowadzonych w ramach niniejszego projektu pojawiały się głosy, iż kobiety wybierając pracę z dziećmi czynią to bardziej świadomie niż mężczyźni.

> *[...] Bądźmy szczerzy, mężczyzna studiuje po to, żeby uniknąć wojska. Tak. Kobieta studiuje no, żeby w y w przyszłości mieć zawód, no bo w małych tutaj środowiskach no to jest i sporo kształciło się nauczycielek yy mniej nauczycieli, bo panowie „No jak ja będę nauczycielem, uczył w szkole?! Ja tytuł zdobędę i pojadę na zachód lub firmę otworzę tutaj, phy gdzie praca w szkole? Moja psychika nie (.) nie wytrzyma tego wszystkiego". [...]* (Maciej)

Jeżeli przytoczone wyniki badań zestawimy z powszechnym przekonaniem, iż motywy wyboru zawodu wpływają na jakość późniejszej pracy zawodowej (a najlepsze rezultaty odnoszą ci, którymi kierowała pasja), to zjawisko pogłębiającej się feminizacji profesji nauczycielskiej można uznać za korzystne. Jest to jednak wniosek bardzo pochopny, gdyż ani rzetelne badania, ani nawet potoczne obserwacje nie potwierdzają istnienia zależności pomiędzy poczuciem nauczycielskiego powołania

[432] M. Fuszara, *Dobrze jest być rodzynkiem...*, dz. cyt., s. 331-334.
[433] A. Dudak, *Motywy wyboru przez mężczyzn zawodów sfeminizowanych*, [w:] S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek (red.), *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 32-36.
[434] A. Prokopczuk, *Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy*, "Management and Business Administration. Central Europe" 2012, 5(118), s. 37.

a osiągnięciami zawodowymi, o czym pisze m.in. Anna Wiłkomirska[435]. Co więcej, w praktyce dysproporcje między przypadkowością wyboru drogi nauczycielskiej przez kobiety oraz mężczyzn mogą nie być aż tak radykalnie odmienne jak w zestawionych ze sobą wynikach badań. Po pierwsze, mężczyźni decydujący się na pracę w zawodzie skrajnie sfeminizowanym muszą liczyć się z prawdopodobieństwem odczuwania dysonansu między tradycyjnie rozumianym (hegemonicznym) wzorcem męskości a zupełnie nieprzystającym do tego wzorca polem własnej aktywności zawodowej. W takich okolicznościach łatwiej o przesunięcie odpowiedzialności za kierunek obranej ścieżki kariery i przypisanie jej przypadkowi. Po drugie, dla uzyskania pełni obiektywizmu konieczne byłoby zniwelowanie różnic w sposobie pozyskiwania materiału badawczego. I tak, w przytoczonych wynikach analiz przeprowadzonych przez Beatę Kunat i Katarzynę Szorc studentki kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna miały sformułować wypowiedź pisemną zainspirowaną zdaniem niedokończonym „Chcę być nauczycielką, ponieważ...". Skonstruowane w taki sposób wypowiedzenie zawiera w sobie jednak sugestię, która skłania do koncentrowania się na pozytywnych motywach wyboru zawodu. Odgórne założenie, iż bycie nauczycielką jest celem kobiet badanych znacznie ogranicza przestrzeń do ujawnienia, iż wybór studiów był przypadkowy bądź też kontynuowanie kształcenia jest wyłącznie wynikiem chęci uzyskania tytułu zawodowego – wszak, przypuszczać można, iż badaczki interesuje przede wszystkim to, dlaczego ktoś nauczycielem być chce, a nie czy ma w tej kwestii wątpliwości. Być może polecenie mężczyznom, aby napisali co spowodowało, że chcieli pracować w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji nieco przysłoniłoby przypadkowość wyboru kształcenia pedagogicznego zachęcając raczej do koncentracji na tym, dlaczego po uzyskaniu uprawnień podjęli pracę z dziećmi.

Nie zmienia to jednak faktu, iż decyzja o wykonywaniu profesji sprzecznej ze stereotypami płci niesie ze sobą pewne ryzyko. Wyznaczane społeczno-kulturowe ramy kobiecości i męskości w znacznej mierze ograniczają swobodę wyborów dokonywanych zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej. A zatem, postrzeganie wzorca męskości hegemonicznej jako formy najbardziej tradycyjnej i pożądanej może istotnie hamować chęci podejmowania przez mężczyzn pracy w zawodach sfeminizowanych. Rozwijanie kariery profesjonalnej w specjalnościach zdominowanych przez kobiety można byłoby potraktować niemal jak zgodę jednostki na przesunięcie (odnosząc się do teorii Connell)

[435] A. Wiłkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 38.

w kierunku męskości podporządkowanych. Analiza wypowiedzi uczestników wywiadów narracyjnych ujawniła jednak, iż wyraźnie akcentują oni swoją odrębność i czerpią przywileje z bycia mężczyzną wśród licznego grona kobiet, a zatem realizują wzorzec męskości współuczestniczącej i korzystają z „dywidendy patriarchatu”[436]. Preferencyjne traktowanie mężczyzn dostrzec można było zarówno w procesie rekrutacji na uczelnie przygotowujące do zawodu (o czym wspominał m.in. Edmund), jak i w toku akademickiego kształcenia (poprzez „gloryfikowanie” studentów w grupach edukacyjnych), a także po zakończeniu etapu pobierania nauki, czyli w trakcie poszukiwania zatrudnienia. Hegemoniczna męskość wpływa zatem nie tylko na kształt rynku pracy lokując na niższych pozycjach (biorąc pod uwagę prestiż) zawody zdominowane przez kobiety, ale również tworząc inną hierarchię mężczyzn i kobiet zajmujących tożsame stanowiska w profesjach sfeminizowanych.

Nawet jeśli przypadkowość wyboru przez mężczyzn drogi prowadzącej do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest faktem (a nie np. próbą ukrycia własnych cech osobowości, które bardziej przystają do wzorca kobiecego), to nie przesądza ona o dydaktyczno-wychowawczej (nie)skuteczności jednostek. Kierowanie się motywami wewnętrznymi podczas aplikowania na studia pedagogiczne nie gwarantuje bowiem osiągnięcia zawodowego sukcesu. Podkreślić jeszcze raz należy także, iż motyw rozpoczęcia edukacji na danym kierunku nie musi być tożsamy z motywem poszukiwania zatrudnienia w wyuczonym zawodzie. Wszak warunkiem efektywności nauczania nie jest świadomy wybór studiów pedagogicznych, a gotowość do przekraczania granic własnych możliwości w toku pracy dydaktyczno-wychowawczej[437].

[436] R.W. Connell, *Masculinities*, dz. cyt., s. 79.
[437] B.D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999, s. 186.

Rozdział V. Którą drogą podążać? – przebieg kariery zawodowej rozmówców

5.1. Konteksty rozwoju kariery

Termin „kariera" nie tylko należy do kategorii interdyscyplinarnych, ale i zauważalnie niejednoznacznych. Jego etymonem jest francuskie słowo *carrière* oznaczające początkowo „tor wyścigowy", „bieg", a następnie karierę, zawód[438]. Dokonując analizy semantycznej tego pojęcia możemy brać pod uwagę różne konteksty; patrzeć subiektywnie lub obiektywnie, neutralnie bądź wartościująco, uwzględniać perspektywę organizacji lub podmiotu, a nawet analizować kwestie moralne. Jak pisze Agnieszka Cybal-Michalska, karierę można rozpatrywać w odniesieniu do kryterium awansu (zdobywanie coraz wyższych stanowisk i pozycji zawodowej) lub do kryterium praktykowania pracy (przebieg aktywności zawodowej)[439]. Pierwsze rozumienie często kojarzone jest ze sferą biznesu oraz wysokimi dochodami będącymi wynikiem „robienia kariery". W takim kontekście szkolnictwo, w szczególności początkowego szczebla, wydaje się być przestrzenią, której tego typu możliwości awansowania w ogóle nie dotyczą. Niniejsze rozważania będą opierały się jednak na drugim z powyżej wymienionych ujęć, zaś sam termin „kariera" będzie traktowany jako rozwijająca się w czasie sekwencja doświadczeń związanych ze sferą pracy człowieka[440].

W literaturze, oprócz różnych sposobów definiowania kariery, odnaleźć możemy także odmienne propozycje typologii. I tak, Donald E. Super skoncentrował się na zmiennych, które różnicują specyfikę wzorów karier mężczyzn i kobiet (m.in. mechanizmach socjalizacji, czy też kulturowych uwarunkowaniach pełnionych ról). W odniesieniu do przedstawicieli obydwu płci wyodrębnił on karierę stabilną, konwencjonalną, niestabilną oraz wielowątkową; a także – dodatkowo – domową, dwutorową i przerywaną, które wskazywał jako „kobiece wzory karier"[441]. Inną propozycję przedstawiła Magdalena Piorunek, rozróżniając kariery nowoczesne (cechuje je linearność i względna stabilność), późnej nowoczesności (charakteryzują się

[438] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem,* Wyd. Bertelsmann Media, Warszawa 2000, s. 254
[439] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 34.
[440] H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli...*, dz. cyt., s. 88-89.
[441] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, dz. cyt., s. 58-59.

sekwencyjnością, a także niezbyt wysokim stopniem stabilności) oraz ponowoczesne (zdecentrowane, mozaikowate, z wyraźną dynamiką zmian)[442]. Z kolei Markieta Domecka i Adam Mrozowicki wyróżniają trzy zasadnicze wzory karier: typu „kotwica", „konstrukcja" oraz „patchwork"[443]. Rozbudowaną wersję tej ostatniej typologii zaproponowała natomiast Hanna Kędzierska[444].

W obrębie niniejszych badań, dokonano analizy przebiegu karier poszczególnych rozmówców, a następnie – w oparciu o wyszczególnione struktury procesowe, zostały wyłonione cztery procesualne modele biografii zawodowych. Zanim przedstawiona zostanie ich charakterystyka, zasadne wydaje się uwypuklenie pewnych wątków, które nie pozostają bez znaczenia przy analizie przebiegu dróg zawodowych rozmówców. Po pierwsze, podkreślić należy, iż badani zdobywali uprawnienia do wykonywania zawodu w różnym czasie – niekiedy wręcz w odmiennych warunkach ustrojowych oraz w oparciu o inne niż obecne zasady dotyczące kształcenia pedagogów. Z uwagi na to, iż w próbie badawczej dominowali nauczyciele z długim stażem pracy, w przypadku przeważającej większości z nich początkowym etapem edukacji otwierającym drogę do rozpoczęcia kariery w szkolnictwie było studium nauczycielskie (ukończyło je dwunastu rozmówców). Co więcej, po zakończeniu okresu edukacji dającej uprawnienia pedagogiczne, badani w różnoraki sposób byli rekrutowani do zawodu. W przypadku najstarszych rozmówców proces ten przebiegał jeszcze przed transformacją ustrojową, a zatem bez uwzględnienia mechanizmów gospodarki rynkowej i wolnej konkurencji. Po drugie, narratorzy podlegali nietożsamym regułom wspinania się „po stopniach doświadczenia zawodowego". Zaledwie czterech badanych rozpoczęło studia w roku 2000 bądź później, a zatem w toku kształcenia byli przygotowywani do wejścia na rynek pracy po reformie oświaty zmieniającej zasady dotyczące awansu zawodowego nauczycieli. Po trzecie, mężczyźni, będąc na początku kariery zawodowej, podlegali nietożsamym przepisom w sprawie odbywania zasadniczej służby wojskowej. Z tego też powodu, mimo niekiedy usilnych prób uniknięcia obowiązkowego poboru do wojska, nie wszystkim rozmówcom udało się ten cel osiągnąć.

Chociaż wskazane powyżej różnice nie pozostały bez wpływu na bieg karier zawodowych narratorów, to przy wyłanianiu procesualnych modeli biografii

[442] M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji ustrojowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 182-184.
[443] M. Domecka, A. Mrozowicki, *Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2008, 4(1), s. 137-151.
[444] H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli...*, dz. cyt., passim.

zawodowych okazały się mieć znaczenie marginalne i nie stanowiły podstawy różnicowania. Co więcej, niekiedy w obrębie jednego modelu mieściły się indywidualne profile biograficzne, w których na poziomie wyboru zawodu ujawnione struktury procesowe były odmienne, aczkolwiek dalszy procesualny przebieg doświadczeń biograficznych był zbieżny (dla całego modelu natomiast wskazana została w takim przypadku dominująca struktura procesowa).

5.2. Procesualne modele biografii zawodowych badanych mężczyzn-nauczycieli wczesnej edukacji

W toku analizy wywiadów narracyjnych, z zastosowaniem procedury Fritza Schützego, wyabstrahowane zostały indywidualne profile biograficzne poszczególnych rozmówców. Porównanie tychże profili pozwoliło wyłonić cztery typy przebiegu kariery, stworzone w oparciu o zbieżność w układzie biograficznych struktur procesowych. Powstałe procesualne modele biografii zawodowych badanych mężczyzn nazwano: *Pozostać w schronisku, Odnaleźć szlak, Zdobyć szczyt, Wisieć nad przepaścią*.

5.2.1. Model I: *Pozostać w schronisku*

Metafora pozostania w schronisku odnosi się do wzoru kariery opartego o wybór najbezpieczniejszej opcji, czyli dotyczy dążenia do neutralizowania zawodowego ryzyka. Model ten obejmuje profile biograficzne, w których od momentu rozpoczęcia przez badanych pracy w szkolnictwie początkowego szczebla dominującą strukturę procesową stanowił instytucjonalny wzorzec normatywny. Nosicielami tego typu biografii okazali się głównie mężczyźni, którzy bardzo szybko trafili do placówki zatrudnienia – było to ich pierwsze miejsce pracy, ewentualnie drugie (poprzedzone krótkim okresem aktywności zawodowej w innej szkole) i mający wieloletni staż na stanowisku nauczyciela. Konstruując narrację autobiograficzną nie poświęcali oni wiele miejsca opisowi początków własnego zatrudnienia. Odwołania do wydarzeń z tamtego okresu dotyczyły zazwyczaj reakcji otoczenia na wieść, że wychowawcą dzieci ma być mężczyzna, ewentualnie stanowiły opis zabawnych sytuacji mających miejsce w pierwszych dniach pracy lub związanych z uzyskaniem vacatu. Badani nie narzekali na trudności, z jakimi mierzyli się będąc młodymi nauczycielami; z ich opowieści

wynikało, iż w sposób zadaniowy podchodzili do powierzonych im obowiązków służbowych podporządkowując własne działania normatywnym oczekiwaniom instytucjonalnym. Pierwsze lata w zawodzie wspominali zazwyczaj z sentymentem, przyznawali, iż w czasie gdy podejmowali zawód nauczyciela, nie tylko cieszył się on większym prestiżem, ale i dawał poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia, co w ich przekonaniu było bardzo ważne. Sprawne uzyskanie stabilności zawodowej nie sprzyjało jednak dynamizowaniu tempa rozwoju profesjonalnego i zachęcało raczej do odraczania decyzji o doskonaleniu.

> *[...] byłem jednym z najdłużej pracujących tutaj nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia, bo oczywiście dopiero wtedy, kiedy sytuacja zmusiła mnie, to wtedy podjąłem studia magisterskie; najpierw yy pierwszego stopnia licencjackie w* miejscowość, uczelnia, *a potem w* uczelnia *studia drugiego stopnia i w 2006 roku udało mi się obronić [...] ale muszę powiedzieć niestety, niestety nie wiem, czy ja trafiłem tak czy coś, ale nic mi te studia nie dały. Niestety, mówię to z przykrością (1), tylko dyplom. [...]* (Edmund)

Powyższa wypowiedź ujawniła znaczenie praktycznego doświadczenia zawodowego dla poczucia własnej skuteczności pedagogicznej oraz przekonanie, iż długi staż pracy stanowi należytą podbudowę do tego, aby być dobrym nauczycielem. Można zatem stwierdzić, iż postawa taka niejako legitymizuje niewielkie zainteresowanie rozwojem zawodowym, zaś konieczność podejmowania określonych form kształcenia po latach przepracowanych w szkole postrzegana jest jako strata czasu. Postawę taką umacniała również stabilność zatrudnienia nauczycieli z wieloletnim stażem pracy oraz brak konkurencyjności międzypracowniczej tak powszechnej w innych branżach (w przypadku pracowników szkół długa praktyka zawodowa uniezależniała dostępność etatu od jakości wykonywanych obowiązków). I chociaż nie wszyscy narratorzy aż tak wyraźnie odraczali moment podjęcia studiów wyższych jak zacytowany powyżej, to jednak pewne spowolnienie zawodowego rozwoju w połączeniu z realizacją kariery typu kotwica[445] było dla tego modelu typowe. Przypadki odraczania lub niekiedy nawet zaniechania działań związanych z doskonaleniem dotyczyły zarówno różnorodnych form kształcenia, jak i uzyskiwania stopni awansu.

> *[...] zacząłem dyplomowanego, nawet dwa razy zaczynałem (lekki śmiech), ale teraz i tak jesteśmy wszyscy równo, więc zrezygnowałem. Po prostu nie dokończyłem, miałem tą teczkę już założoną, w sumie to aby to obronić było i tam do/ dopracować pewne sprawy, ale rzuciłem to. Po prostu no nie miałem motywacji. [...]* (Karol)

[445] M. Domecka, A. Mrozowicki, *Robotnicy i ludzie biznesu...*, dz.cyt., s. 136–155; H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli...*, dz.cyt., passim.

Warto podkreślić, iż w konstruowanych historiach, pomimo ich indywidualności, dostrzec można było tendencję narratorów do przesuwania akcentu z opowiadania o własnym życiu na monolog o roli i problemach nauczycieli w ogóle. Przejawiało się to między innymi w stosowaniu opisowego schematu komunikacyjnego[446] oraz specyficznej struktury narracji – skłonnościom ku zamianie formy gramatycznej z pierwszej osoby liczby pojedynczej na liczbę mnogą, bądź wręcz na bezosobowym opisywaniu, jak to „w nauczycielskim życiu jest". Mężczyźni często w sposób rozbudowany charakteryzowali codzienną organizację pracy, wymieniali trudności jakich doświadczali ich wychowankowie, nakreślali stosowane przez siebie strategie współpracy z rodzicami, bądź też opisywali bieżące sprawy, które nurtowały ich w związku z wykonywanymi zadaniami służbowymi. Trudno nie podejrzewać, iż zabieg taki nie był wynikiem istniejących przymusów narracyjnych, ale sposobem na zamaskowanie trudności mówienia stricte o własnych doświadczeniach, ewentualnie swoistym wypełnieniem tej przestrzeni życia zawodowego, która mogła jawić się rozmówcom jako pełna stagnacji i mało atrakcyjna dla badacza. Narratorzy zazwyczaj przedstawiali swoją pracę, jako wykonywanie obowiązków służących rozwojowi uczniów i można było odnieść wrażenie, iż są przekonani, że w świetle społecznych oczekiwań powinni koncentrować się na wychowankach, a nie na dynamice własnej kariery zawodowej. Mówiąc o samodoskonaleniu, bardzo często odnosili je do codziennego przygotowania do zajęć oraz dbałości o to, aby być na bieżąco z informacjami, które mogą być przedmiotem dziecięcych pytań.

> *[...] człowiek się skupia na tych dzieciach, żeby im dać jak najwięcej, bo jak to nauczyciel, no musi odpowiednio się tymi dziećmi zająć, odpowiednio ich przygotować, zaopiekować się, przekazać im co nieco wiedzy, umiejętno/ znaczy może więcej umiejętności niż wiedzy. [...]* (Henryk)

> *[...] bo chcąc się przygotować do lekcji yy widomo no już tam po tylu latach jakaś tam rutyna jest, ale ale też musimy coś zrobić, musimy y przepatrzeć to yy co w tych podręcznikach jest, także dużo pracujemy poza lekcjami. Lekcja to jest lekcją, to jest to jest po prostu część naszej pracy ale (.) poza tym dużo, dużo trzeba pracować w domu ii (.) wiadomo, musimy być zawsze yy czujni, bo (.) naprawdę tam trzeba się pilnować, nie tak, że sobie tam (.) odpuszczę coś. [...]* (Karol)

> *[...] Nauczyciel to nie jest istota, która pracuje 18 godzin, tylko nasz warsztat pracy to jest wszędzie, a przeważnie w domu, kiedy inni sobie oglądają telewizję w soboty i niedziele, to ja muszę sprawdzać prace, ja muszę się przygotować. W sobotę y w piątek, sobotę, y w piątek to może jeszcze jakieś lenistwo, ale sobota to już trzeba*

[446] F. Schütze wskazuje trzy możliwe schematy komunikacyjne: narracyjny, opisowy oraz argumentacyjny.

sprawdzać, a w niedzielę przygotowywać się do pracy i tak non stop. [...] (Bartłomiej)

Niemal bezwarunkowe podporządkowanie obowiązkom zawodowym postrzegane było jako rodzaj powinności oraz naturalny element pracy pedagogicznej. Badani bardzo często akcentowali, iż nauczycielem jest się cały czas – zarówno w szkole, jak i poza nią, dlatego też niełączenie prywatnej sfery życia ze służbową wydawało im się zadaniem niemal nieosiągalnym. Rozmówcy podkreślali, że nie chodzi tylko o czas poświęcony na przygotowanie do zajęć bądź sprawdzanie prac, ale stałe zaangażowanie emocjonalne w problemy wychowanków.

[...] Przychodzę do domu i tak coś się w domu zrobi, a to wiadomo, dzieci, żona, to, tamto. I dom to jest swo/ y jak to mówią swoim życiem żyje, nie? I staram się nie przenosić swoich tak to mówiąc ze szkoły tam i do domu i odwrotnie, ale oczywiście się nie da, bo przychodzi się i myśli, nie, czy ten mój mały tam Olek dzisiaj coś zrobił, czy to co chciałem zrealizować to y i czy to co dziecko chciało ode mnie, to otrzymało, nie? (Leon)

[...]Jest tak dużo sytuacji takich trudnych, że no nie wiadomo jak tym dzieciom pomóc czasami, a chciałoby się, prawda? I ja nawet y jak do domu wracam, to z żoną często rozmawiamy i i zastanawiamy się wspólnie, co w danej y w danym przypadku zrobić i jak zareagować, żeby no było jak najlepiej. [...] (Łukasz)

Co istotne, owo „zaangażowanie w nauczycielskie życie" nie wykluczało ruchliwości pionowej (jeden z badanych pełnił nawet przez pewien czas funkcję dyrektora), jednak nie była ona wynikiem biograficznych planów działania, ale odpowiedzią na zaistniałe okoliczności oraz presję wywieraną w obrębie sieci relacji instytucjonalnych. I chociaż nauczyciele reprezentujący model *Pozostać w schronisku* nie podejmowali ryzyka związanego z kierowaniem własną karierą, to planowanie przyszłości z bezpiecznego miejsca było w ich przekonaniu położeniem korzystnym, z którego zauważalnie nie chcieli rezygnować.

5.2.2. Model II: *Odnaleźć szlak*

Odnajdywanie szlaku wiąże się z koniecznością poszukiwań, niekiedy jest to wręcz proces długotrwałego błądzenia będącego wynikiem czynników wewnętrznych (opartych o konkretne decyzje) lub zewnętrznych (związanych z czasowym brakiem możliwości wytyczenia alternatywnej drogi). Wśród mężczyzn, którzy dużo czasu poświęcili na osiągnięcie zawodowej stabilizacji zmieniając uprzednio kilkukrotnie

miejsce realizacji obowiązków służbowych znaleźli się m.in. tacy, którzy uzyskali uprawnienia nauczycielskie po transformacji ustrojowej i podejmowali zatrudnienie w warunkach rozwijającej się gospodarki kapitalistycznej. Trzej badani reprezentujący ten profil biograficzny, bezpośrednio po ukończeniu kształcenia w studium nauczycielskim, podjęli decyzję o kontynuacji nauki na studiach pedagogicznych, przez co weszli na rynek pracy w momencie niestabilności będącej konsekwencją przemian gospodarczych. Rozmówcy ci zazwyczaj parokrotnie zmieniali miejsca pracy (czasami konieczna była równoczesna, tymczasowa zmiana miejsca zamieszkania), niekiedy podpisując umowy na zastępstwo bądź znajdując vacaty w szkołach, które nie były przez nich traktowane jako docelowe miejsce zatrudnienia, np. z powodu niekorzystnej lokalizacji.

> *[...] więc ten początek to był na zastępstwo, na zasadzie yy na czas określony, zaś w szkole (.) tej koło* miejscowość *mogłem pracować dłużej, ale y z tym, że no musiałbym się tam na stałe przenieść, ale to byłby problem z (.) no z rodzinnych względów. Tam był, no był problem z dotarciem, (.) z dojazdem (.), także no i tak musiałem się przenieść, ale żeby tam już na dobre tak zamieszkać, no to nie chciałem. [...]* (Oskar)

Cechą wspólną badanych były ponadto epizody pracy w placówkach niepublicznych, z którymi ostatecznie z własnej woli zaniechali współpracy uznając, iż wysiłek jaki musieli włożyć w przygotowywanie zajęć był niewspółmierny do wynagrodzenia.

> *[...] To była moja pierwsza praca w szkole i cóż y mm no od razu poznałem placówkę, która zupełnie odbiegała od od placówki typowej, klasycznej szkółki, szkoły (.), dlatego, że tam nie było dzwonków, dlatego że tam nie było ławek yy nie było (.) mm tablicy jako takiej. Y zajęcia to były y przede wszystkim mm y czas zadaniowy, czas otwarty (1) potem y były te przedmioty które są y programowo ujęte (.) yy czyli był program mm MEN-owski y ten i oprócz tego była realizacja programu autorskiego, czyli były jakby dwa programy, ale żeby przygotować się do tego programu autorskiego to trzeba było (.) mm no poświęcić bardzo, bardzo, bardzo, bardzo dużo czasu yy. Od razu powiem tak, trzydzieści godzin dydaktycznych, jak dzisiaj mamy w szkole osiemnaście, to dydaktycznych tyle było, powtórzę (.), natomiast przygotowania no to się siedziało czasami do do późnego wieczora [...] bardzo było to pracochłonne i czasochłonne, a że zostawiłem tutaj rodzinę w swoim y w swojej miejscowości yy no więc tam rok się skończył i ja postanowiłem tu wrócić. [...]* (Patryk)

> *[...] w tej szkole społecznej to było takie wyzwanie [...] w ogóle problem y nie polegał na mojej płci yy to problem yy problem był na temat y no tego, co się umie, co może można zaprezentować dzieciom (.), bo tam wymagania były duże rodziców, były ogromne naciski, także był też spory stres. [...] I takiej pracy yy codziennej, zwykłej to było mnóstwo tam, a yy pieniądze to żadne z tego. [...]* (Oskar)

Nauczanie wczesnoszkolne jako specjalność dawała tę korzyść, iż badani nie musieli realizować kariery patchworkowej, bowiem podejmując zatrudnienie w zawodzie mogli liczyć zazwyczaj na pełen etat. W ich przypadku pierwsze kilka lat pracy opierało się na realizacji kariery skoczka[447].

Model *Odnaleźć szlak* reprezentowany był ponadto przez dwóch rozmówców, którzy rozpoczęli pracę przed przemianą ustrojową, ale nie byli usatysfakcjonowani warunkami zatrudnienia w placówkach, do których zostali skierowani i nęciło ich poszukiwanie „lepszego miejsca do życia".

> *[...] Chciałem się stamtąd wyrwać, bo czułem się jak na zsyłce. Tam nie było nawet drogi asfaltowej, nie jeździły autobusy, nie było wodociągu [...], czułem potrzebę znalezienia miejsca, w którym byłoby nam lepiej, z większymi perspektywami dla dzieci i dlatego zdecydowałem się szukać nowej pracy. [...]* (Norbert)

Co istotne, zacytowany powyżej rozmówca pokusił się o zmianę posady, chociaż we wspomnianej szkole pełnił funkcję dyrektora, a zatem korzystne warunki zatrudnienia nie w każdym przypadku były utożsamiane z eksponowanym stanowiskiem. Podkreślić należy przede wszystkim, iż testując różne drogi własnej kariery, badani opierali się o biograficzne schematy działania, dokonując wyboru z wachlarza różnorodnych możliwości. Ostatecznie „poszukiwania dobrego szlaku" zakończyły się dla wszystkich rozmówców sukcesem. Mężczyźni, po znalezieniu etatu w szkole, która spełniała ich oczekiwania, a jednocześnie dawała możliwość uzyskania umowy na czas nieokreślony, zazwyczaj poddawali się instytucjonalnym oczekiwaniom normatywnym, ale równocześnie towarzyszyło im poczucie sprawczości i działali aktywnie na rzecz własnego rozwoju zawodowego (jeden z narratorów zaangażował się nawet w kilka pozaszkolnych projektów edukacyjnych, a następnie postanowił dzielić swoją wiedzą w toku współpracy z wojewódzkim ośrodkiem doskonalenia nauczycieli). Niemniej jednak, poświęcenie dla uczniów i wspieranie ich zarówno w przypadku niewystarczających osiągnięć dydaktycznych, jak i trudności będących wynikiem wychowania w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym, traktowane było jako podstawowe źródło pedagogicznego sukcesu i poczucia spełnienia.

[447] D. Piróg, *Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań*, „Przedsiębiorczość – Edukacja" 2018, 14, s. 504-505.

5.2.3. Model III: *Zdobyć szczyt*

Mężczyźni, których typ przebiegu kariery zawodowej został określony mianem *Zdobyć szczyt* nastawieni byli na osiąganie konkretnego celu, którego uosobieniem nie musiało być wcale zajęcie najwyższej pozycji w hierarchii pracowniczej, ale realizacja ambitnego planu, dającego poczucie satysfakcji. Model ten był zdecydowanie najsilniej reprezentowany przez rozmówców, którzy pracowali w zawodzie krócej niż 10 lat. Wszyscy nauczyciele z tego grona bardzo szybko podejmowali dodatkowe kształcenie w postaci studiów podyplomowych, posiadali kwalifikacje do prowadzenia zajęć poza edukacją wczesnoszkolną bądź też uprawnienia terapeutyczne. Badani już na etapie poszukiwania zatrudnienia zwracali uwagę na możliwość pięcia się po szczeblach awansu i zdarzało się, że odrzucali wstępnie wybrane miejsce pracy na rzecz innego, kierując się możliwością rozpoczęcia stażu na stopień nauczyciela kontraktowego. Jeden z narratorów bezpośrednio po ukończeniu studiów magisterskich podjął decyzję o pracy w dwóch placówkach wykorzystując uprawnienia do nauczania przedmiotowego, które uzyskał w toku kształcenia.

> *[...] Ta pierwsza, którą znalazłem to była bardzo mała szkoła (.) i miałbym tam tylko cztery godziny w tygodniu. No cieszyłem się, że coś jest, że nie będę tam siedział i kombinował nie wiadomo czego, no tylko, że stażu bym nie mógł rozpocząć, nie (?), bo było za mało godzin. Ale pod koniec yy pod koniec sierpnia (.), właściwie tydzień chyba przed rozpoczęciem roku szkolnego a dzień przed radą pedagogiczną zadzwoniła obecna stąd szefowa i powiedziała, że mam yy pro/ propozycję ma dla mnie pracy. No i ja mówię, że tam mam te cztery godziny i tak dalej, no ale tu miałem mieć cały etat, być wychowawcą yy no i właściwie tu był priorytet (z lekkim śmiechem), bo na miejscu, tak? I wszystko co mi przysługiwało, staż i tak dalej, wszystko mogłem rozpocząć. Tylko mi tak głupio było zostawić tamtą mm szkołę, bo właściwie przez dwa miesiące byli przekonani, że y ja już tam będę uczył [...] no a że zazwyczaj jakieś tam zasady w życiu mam, no to stwierdziłem, że nie zostawię ich na lodzie skoro od dwóch miesięcy tam wiedzieli, że kogoś mają i tamta yy dyrektorka mi obiecała, że nie będzie nikogo szukać. [...]*
> (Jakub)

Co warte podkreślenia, mężczyźni wykorzystywali przestrzeń szkoły do realizowania własnych pasji (zazwyczaj rozwijanych od czasów dzieciństwa lub wczesnej młodości) i mimo względnie krótkiego stażu pracy, mieli już ugruntowaną pozycję zawodową, czego zdawali się być świadomi. Rozmówcy wspominali m.in. o otrzymywaniu nagród dyrektora, powierzaniu im obowiązków funkcyjnych np. przewodniczącego zespołu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wyjazdach

zagranicznych z uczniami na międzynarodowe konkursy, czy też o uzyskaniu dodatku motywacyjnego za jakość pracy.

> *[...] i prowadząc te zajęcia [rozwijania zdolności twórczych i kreatywnego myślenia – M.K.] przygotowuję dzieciaki do konkursów. U nas są eliminacje regionalne, potem się przechodzi do yy eliminacji ogólnopolskich i tam za drugie miejsce jedzie się na eurofestiwal, a za pierwsze miejsce jedzie się na finały światowe do Stanów Zjednoczonych. No i mamy już swoje sukcesy, bo do Stanów wyjeżdżałem z dzieciakami dwukrotnie (.), z czego w zeszłym roku (?), nie, dwa lata temu zdobyliśmy nawet mistrzostwo świata. [...]* (Ireneusz)

Chociaż badani nie deklarowali, że motywy podejmowanych przez nich działań są stricte instrumentalne (osadzone głównie w nadziei na przyszłe zarządzanie placówką), to jednak żaden z narratorów nie wskazał, iż nie bierze pod uwagę perspektywy awansu, a jeden wręcz przyznał że kariera na stanowisku dyrektora jest jednym z jego celów.

> *[...] Może to zabrzmi pysznie, może to zabrzmi, nie wiem, ten, ale planuję sobie zrobić podyplomówkę z zarządzania oświatą (.) y a to wynika też z tego, żeby się tak zabezpieczyć w tej kwestii troszeczkę, że może kiedyś spróbować na przykład zostać tym dyrektorem [...]* (Franciszek)

Co więcej, charakterystyczne dla modelu *Zdobyć szczyt* było rozwijanie przez badanych karier paralelnych. Niekiedy dodatkowe zatrudnienie było związane z realizowanymi pasjami, innym razem z uprawnieniami uzyskanymi w toku dodatkowego kształcenia; istotne było jednak to, iż stanowiło źródło dodatkowego dochodu, który dawał poczucie stabilizacji oraz przekonanie o należytym wypełnianiu roli męskiej.

Spośród rozmówców, którzy rozpoczęli edukację przed przemianą ustrojową, zaledwie jeden realizował karierę, którą zaliczyć można do prezentowanego modelu. Badany ten rozpoczął pracę po ukończeniu studiów magisterskich, bez uprzedniego kształcenia w studium nauczycielskim. I chociaż kandydując na studia dobrowolnie zrezygnował z aplikowania na wymarzony kierunek (z obawy przed poniesieniem porażki), to już samo podjęcie kształcenia na poziomie wyższym wiązało się w jego przypadku z koniecznością przeciwstawienia się woli rodziców. Rozmówca przejawiał wysokie aspiracje zawodowe i podobnie jak młodsi reprezentanci modelu *Zdobyć szczyt*, wykorzystywał przestrzeń szkoły do tego, aby zarażać dzieci własnymi pasjami. Podkreślał również to, że w pracy zawsze kierował się własnym zdaniem i nie oczekiwał wsparcia od innych.

[...] Ja nie szedłem raczej do koleżanek i nie pytałem jak to zrobić, a jak tamto zrobić, nie? Tylko po prostu działałem tak, jak uważałem, że powinienem. [...] Raczej byłem człowiekiem-wizjonerem, który miał swoją wizję i i i jak (2) po którymś tam roku pracy, po trzecim chyba, można było na przykład swoje robić y swoje programy autorskie yy i innowacje pedagogiczne pisać, to ja to od razu pisałem, prawda? I zgłaszałem do kuratorium. [...] A yy potem ten nowy schemat tych y tego awansu wszedł, nie? I ja mianowanym byłem, ale bardzo szybko zrobiłem dyplomowanego. Byłem chyba pierwszym nauczycielem tutaj w okolicy, który (.) yy który zrobił. [...] (Adam)

Rozmówca nie wspominał o aspiracjach w zakresie kierowania placówką, wielokrotnie akcentował natomiast, iż przez wszystkie lata pracy koncentrował się na uczniach oraz na własnej efektywności w pracy z nimi.

Zawsze skupiałem się na tym, aby być y skutecznym nauczycielem i uczyć jak najlepiej i innowacyjnie. Mam nadzieję, że to się udawało, bo w sumie trzy razy dostawałem nagrody kuratora (śmiech) za to, nie?

Realizacja omawianego modelu biografii zawodowej zaledwie przez jednego rozmówcę z ponad dwudziestopięcioletnim stażem pracy zawodowej wydaje się nie być przypadkowa. Teoretycznie, można byłoby ten fakt przypisać „młodzieńczemu" zapałowi nauczycieli będących na początku własnej drogi zawodowej, gdyż nie zdążyli oni jeszcze popaść w rutynę tak charakterystyczną dla ich znacznie starszych kolegów. Z drugiej strony, przypuszczać można, że nie bez znaczenia pozostawało to, iż najmłodsi badani dorastali w odmiennych warunkach ustrojowych, czym można tłumaczyć ich większe nastawienie na rywalizację oraz gotowość, aby maksymalnie zwiększać własną konkurencyjność na rynku zawodowym. Nie ma natomiast wątpliwości, że jeżeli wytyczony przez badanych szczyt odnosił się do celów innych niż finansowe, to korzyści z jego osiągnięcia mogły być odczuwane przez naprawdę wiele osób.

5.2.4. Model IV: *Wisieć nad przepaścią*

Opowieść jednego z mężczyzn ujawniła, iż praca sama w sobie może być długotrwałym doświadczeniem trajektoryjnym, skutkującym przekonaniem o braku możliwości samostanowienia. Metafora zawiśnięcia nad przepaścią wydaje się trafnie obrazować sytuację całkowitej utraty kontroli, z towarzyszącym poczuciem życiowego przytłoczenia. I choć pozornie o dobrostanie badanego zadecydował jeden czynnik – ludzki, to de facto problem niespełnienia w kwestii rozwoju profesjonalnego wydawał się być znacznie głębszy. Przede wszystkim, swoista niepewność rozmówcy w odniesieniu

do kierunku własnej drogi zawodowej ujawniła się już w momencie wyboru kształcenia pedagogicznego będącego wynikiem niemożności kontynuowania wymarzonych studiów (konflikt z wykładowcą skutkujący skreśleniem z listy studentów), następnie w toku edukacji prowadzącej do uzyskiwania uprawnień zawodowych (kilkukrotne przerywanie nauki w studium nauczycielskim), a także w odraczaniu momentu podjęcia zatrudnienia (w tym przypadku badany aktywnie poszukiwał godnej alternatywy, ale próby te nie zostały zwieńczone sukcesem). Co istotne, również sam moment znalezienia pracy w szkole – w środku roku szkolnego, jako czasowe zastępstwo – badany określił jako „zupełny przypadek". Mimo tego, pierwsze lata na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej rozmówca uznał za całkiem satysfakcjonujące, jednak w dużej mierze było to zasługą sprzyjającej atmosfery w gronie współpracowników, a w szczególności życzliwych relacji z dyrekcją placówki.

> *[...] jakoś tak pół roku no i spodobała mi się ta praca (1) no i zostałem w szkole (.) znowuż na jakieś zastępstwo za drugą osobę (.). Jakoś tak chyba przypadłem do gustu yy pani dyrektor, świętej pamięci, która, prawda, wtedy już odchodziła, ale stwierdziła, że że że coś potrafię (.) i powiedziała, że po prostu no zrobi wszystko co w jej mocy, żebym został w tej szkole, więc (1) więc jestem do dzisiaj, no. Potem rządy po niej objął nasz, prawda, z kadry mieliśmy takiego faceta y* imię i nazwisko, *bardzo fajny człowiek [...] no wtedy dało się żyć i było całkiem przyzwoicie (2) [...] ale w końcu go wywalili, no (.). Konkurs przegrał na którym był y na którym wiem że że mu szło świetnie [...] ale, że pani miała układ z miastem, więc weszła. [...]* (Cezary)

Zmiana zwierzchnika całkowicie zachwiała życiem zawodowym badanego i pozbawiła go poczucia sensu wykonywanej pracy. Narrator mówiąc o zachowaniach mobbingowych (głównie taktykach zastraszenia) stosowanych przez przełożoną przyznał, iż przez cały czas pobytu w szkole ma włączony dyktafon w telefonie, by w razie konieczności móc odeprzeć bezpodstawne oskarżenia i mieć dowód na wypadek, gdyby został pociągnięty do odpowiedzialności karnej za coś, czego nie zrobił.

> *[...] Nie da się normalnie pracować, jeśli na pierwszym spotkaniu dyrektorka mówi, że że ona ma po prostu w każdej klasie yyy takich ludzi zaufanych, którzy to wiedzą i powiedzą wszystko co się tu dzieje i co się robi, co się mówi. [...] No teraz, mówię przez ten czas taki tych (.) tych zmian to (.) to nie wiem no, chyba albo ona się zmieni, albo ja to zostawię to, no bo nie da się tak w ten sposób funkcjonować, no. Nie da się w ten sposób funkcjonować. Nie wiem, czy zależy na tym pani dyrektor, żeby po prostu swoich ludzi wsadzić, swoje koleżanki, kolegów i tak dalej, czy czy czy jak, ale (.) jest takie już zwyczajne podkładanie świni. (1) [...] Teraz jak idę na rozmowę z nią, to włączam drugi telefon y mam go w plecaku i zresztą on sobie chodzi cały czas, dwanaście godzin ma taki tryb włączony, także sobie cały czas*

nagrywa to co się dzieje w szkole, bo nie będę ryzykować, żeby y to życie do końca już zniszczyła, no. [...] (Cezary)

Negatywna atmosfera w gronie współpracowników oraz permanentny stres będący wynikiem psychicznego dręczenia rzutowały na zawodową skuteczność rozmówcy. W konsekwencji, badany miał trudność z wykonywaniem codziennych obowiązków, nie odczuwał satysfakcji w toku pracy z uczniami, zaś źródeł własnej nieefektywności dydaktyczno-wychowawczej upatrywał w dzieciach, które postrzegał jako „wyjątkowo trudne". Co ciekawe, całkowicie odmienne zdanie miał o poprzedniej swojej klasie – prowadzonej za kadencji wcześniejszego dyrektora. I chociaż nie da się wykluczyć różnicy w proporcji uczniów z problemami w jednym oraz drugim oddziale, to można przypuszczać, iż w warunkach emocjonalnego obciążenia trudnej o zastosowanie adekwatnej strategii przeciwdziałania pojawiającym się trudnościom.

[...] Człowiek już nie ma, nie ma takiego przekonania, żeby pójść do tych dzieci i coś robić, bo (wdech) a dwa, że mam w tej w tym roku mam strasznie ciężką klasę i kilka takich przypadków naprawdę nad/ i agresywnych i takich nadruchliwości (.), kłótliwości koszmarnej. Te dzieci coraz mniej potrafią, powiem pani, że z roku na y jak człowiek trzy lata prze/ przeuczy i prawda jakoś tak jeszcze jak trafi na fajny rocznik, bo ja naprawdę miałem, miałem ten przedostatni miałem kapitalne, kapitalne miałem dzieci, które do tej pory przychodzą do mnie, prawda i i i tam gadamy sobie, ja jestem ich wychowawcą, a nie kto inny od klasy cz/ y one są w piątej teraz i wiem wszystko co się dzieje (wdech) to tu (.). Te trzy lata to jest kolosalna różnica w ich rozwoju, w każdym pod każdym względem. [...] One [obecna klasa] potrafią tylko jeść, nie wiem (.) jeść, siedzieć, jeść, gadać, ewentualnie grać, grać na jakichś tam tabletach, komórkach, komputerach i tak dalej, głośno rozmawiać i jedynym zmartwieniem, prawda, żeby wyjść i załatwić sobie swoje potrzeby fizjologiczne i wrócić i to samo robić. To jest porażające. Nic, wszystko jest chwilowe, nieatrakcyjne (.), zmienne niesamowicie, musi być co chwilę coś innego, musi być mega zbajerowane, jeszcze bardziej zachwycające i tak dalej, no. (.) No nie wiem, może ja się starzeję i tak to odbieram, ale (1) takie moje spostrzeżenia. [...] (Cezary)

W obliczu bardzo silnego rozczarowania oraz poczucia zawodowego niespełnienia praca zaczęła się jawić badanemu jako niespójna z uznawanym wzorem męskości (w świetle teorii Connell – hegemonicznym). Podczas konstruowania narracji rozmówca kilkukrotnie wyrażał tęsknotę za męskimi aktywnościami i pracą w fizycznym wymiarze. Tę ostatnią wykonywał przed laty podczas kilkukrotnych wyjazdów zagranicznych i przez pewien czas rozważał jako życiowy wybór, gdyż była źródłem satysfakcjonującego wynagrodzenia. W momencie przeprowadzania wywiadu, wszelkie aktywności związane z dużym wysiłkiem i czynności stereotypowo kojarzone jako „męskie" były dla badanego rodzajem odskoczni od obowiązków zawodowych.

[...] Czasami sobie marzę o różnych takich głupotach (śmiech), żebym miał czas na to, żeby się zająć taką, takimi jakimiś tam dłubaniną, dłubaniem, żeby sobie na przykład drewna do kominka naciupać. [...] Jestem koszmarnie zmęczony, powiem pani szczerze, że tak pracę zaczynam od poniedziałku (.) kończę w piątek i najchętniej to bym zapomniał przez te dwa dni. Szczęśliwy jestem, że muszę coś innego robić, ciężkiego, brudnego i siakiego, ale nie to. To to jest trwa już to mówię trwa już tyle czasu (.) i zaczyna być to męczące już, no. [...] (Cezary)

W obliczu trudnych zawodowych doświadczeń nawet ukończenie kierunku studiów będącego marzeniem z okresu młodzieńczego nie przyniosło badanemu poczucia satysfakcji. Rozmówca nie był w stanie wiązać tego kroku ze zwiększeniem własnej konkurencyjności na rynku pracy, gdyż przytłoczony problemami nie dostrzegał własnej mocy sprawczej.

[...] Myślałem, że już do tego nie wrócę [studiowania na wymarzonym kierunku – M.K], ale tak wyszło, że rok temu, czy dwa lata temu skończyłem podyplomówką, ale yy to przez żonę, bo bo ona mnie wypchała na to. Mi się nie chciało już nic robić. [...] Jestem koszmarnie zawalony papierami, żeby żeby się tam y dokształcaniem zajmować, prawda? Żeby jakoś to ręce i nogi miały te te moje dokonania to tak, ale teraz to wszystko nie ma już sensu. [...] (Cezary)

Zobowiązania kredytowe, poczucie finansowej odpowiedzialności za rodzinę oraz brak gotowego pomysłu na wyjście z trajektorii zmusiły rozmówcę do kontynuowania zatrudnienia, mimo iż atmosfera, w jakiej przyszło mu pracować była w jego odczuciu nieakceptowalna. Całkowite zreorganizowanie własnego życia zawodowego jawiło się badanemu jako zadanie znacznie prostsze w realizacji w okresie wczesnej dorosłości, kiedy z większą łatwością ludzie podejmują ryzyko i potrafią elastycznie poruszać się w przestrzeni rynku pracy. Odczuwając brak pewności co do najlepszego kierunku dalszej drogi zawodowej, rozmówca odraczał moment podjęcia radykalnej decyzji w tym zakresie, co wydaje się strategią dość powszechną. Z drugiej strony, mężczyzna miał świadomość, iż czas nie działa na jego korzyść, zaś zwlekanie z wprowadzeniem zmian negatywnie rzutuje na jego kondycję psychiczną.

[...] Ja już nawet nie mam żadnych celów, naprawdę. Wszystko co gdzieś tam kiedyś mi się (.) rodziło w głowie, to legło w gruzach w tej chwili. (3) Jedyne co bym chciał, to żeby coś tam zostało z tego, co przekazuję dzieciom, no. Osiąg/ yy satysfakcji to mi to nie daje żadnej w tej chwili. Chyba, że się sytuacja w szkolnictwie zmieni, w co nie wierzę zwyczajnie, bo to jest nierealne chyba. Jakoś chce to (.) po prostu, nie wiem, przerwać, powiem pani szczerze, bo bo bo... (1) Yy jakbym był może coraz młodszy, był taki film kiedyś chyba z Bradem Pittem, że on się stawał coraz młodszy, no ale ja się staję coraz starszy (głęboki wdech), aaa więc (1) chyba muszę, muszę, muszę to przerwać, no. Nie wiem kiedy i jak, ale muszę. Wiem, że tak dalej być nie może. [...] (Cezary)

Świadomość konieczności przeobrażenia własnego życia zawodowego stawiała ponownie badanego w sytuacji wyboru. Oczywiście istnieje prawdopodobieństwo, iż rozmówca pozostał w trajektorii jeszcze długo, jednak można przypuszczać, że zaistniałe okoliczności ostatecznie doprowadziły go do podjęcia biograficznych planów działania, a może wręcz zainicjowały biograficzną przemianę, czyli tę strukturę procesową, która w narracjach dotyczących przebiegu kariery mężczyzn w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej była praktycznie nieobecna.

5.3. Efekt „szklanej windy" a doświadczenia rozmówców

Wyniki dotychczasowych analiz naukowych (w tym badania przytoczone w podrozdziale 1.5) prowadzą do konstatacji, iż mechanizmy rządzące rynkiem pracy, a przede wszystkim segregacja pionowa ze względu na płeć, w zauważalnej mierze wpływają na możliwości uzyskiwania awansu zawodowego przez mężczyzn i kobiety, czyniąc tych pierwszych uprzywilejowanymi szczególnie w sytuacji, gdy podejmują zatrudnienie w profesjach sfeminizowanych[448]. Nawet niewielki odsetek mężczyzn w danym zawodzie nie przekłada się zazwyczaj na analogiczne proporcje płci wśród kadry kierowniczej, która zapewnia bardziej otwarty dostęp do własnych struktur przedstawicielom płci męskiej niż żeńskiej. Z uwagi na silnie zakorzenione w społeczeństwie przekonanie, iż wybór sfeminizowanego zawodu przez mężczyzn ma charakter instrumentalny, gdyż daje szansę ułatwionego dotarcia do stanowisk związanych ze sprawowaniem władzy (takich jak dyrektor czy wicedyrektor placówki), to zagadnienie to zostanie zrealizowane oddzielnie, w przestrzeni niniejszego podrozdziału.

Zewnętrzny wymiar hegemonii męskości (wyróżniony w ramach teorii Connell) odnosi się do władzy mężczyzn nad kobietami[449], którą pozwalają utrzymać m.in. mechanizmy rynku pracy. Do tych ostatnich należy scharakteryzowany wcześniej efekt

[448] C.L. Williams, *The Glass Escalator: Hidden Advantages…*, dz. cyt., s.253-267; M. Hultin, *Some take the glass escalator…*, dz. cyt., s. 30-61; K.A. Snyder, A.I. Green, *Revisiting the glass escalator: The case of gender segregation in a female dominated occupation*, "Social Problems" 2008, 55(2), s. 271-299; H. Wingfield, *Racializing the glass escalator: Reconsidering men's experiences with women's work,* "Gender and Society" 2009, 23(1), s. 5-26; H. Erkol, *Male Pre-School Principals' Experiences on Glass Escalator*, "Bartın University Journal of Faculty of Education" 2023, 12(2), s. 292-302.
[449] Zob. Podrozdział 1.3. *Koncepcja męskości według Raewyn Connell*.

„szklanej windy”[450] (inaczej „szklanych ruchomych schodów”), czyli ułatwiona droga – a niekiedy wręcz presja – awansu pionowego mężczyzn podejmujących pracę w zawodach sfeminizowanych. Wedle dość powszechnego wśród badaczy przekonania, naciski na nauczycieli w kwestii obejmowania kierowniczych stanowisk są wynikiem tego, że społeczeństwo preferuje lokowanie mężczyzn na najwyższych poziomach zawodowej hierarchii[451], co – nawiązując do Connell – jest pokłosiem mocno zakorzenionej patriarchalnej dominacji. Według Penni Cushman, wielu nauczycieli odczuwając przychylność otoczenia względem własnych wysokich ambicji, aspiruje do przejmowania stanowisk kierowniczych, gdyż gwarantują one wyższe wynagrodzenie, poszerzają zakres kontroli, a więc stereotypowo są bardziej „odpowiednie dla mężczyzn” i mogą stanowić pewną rekompensatę dla wyboru kariery w sektorze edukacji początkowego szczebla, która w świetle opinii społecznych jawi się jako „wątpliwa”[452].

W toku analizy wywiadów narracyjnych przeprowadzonych z mężczyznami pracującymi jako wychowawcy w edukacji wczesnoszkolnej dało się wyraźnie dostrzec, iż kwestie dotyczące awansu pionowego były w wielu historiach nieobecne, albo stanowiły wątek marginalny i najczęściej odnosiły się do kolegów/znajomych rozmówców, którzy szybko objęli funkcję dyrektora szkoły, ewentualnie studiowali wspólnie z badanymi (gdy ci uzupełniali kwalifikacje), ale tylko po to, aby stanowisko kierownicze utrzymać. W kilku opowieściach pojawiły się komentarze dotyczące braku aspiracji do władzy będące wynikiem specyficznych cech osobowości i przekonania o nieposiadaniu predyspozycji do kierowania zespołem ludzi.

> *[...] Myślę, że człowiek sobie zapracował tutaj no przez tyle lat yy na na na już pewną taką pozycję, chociaż, chociaż ja nigdy nie starałem się o jakieś prawda profity, jakieś stanowiska yy i z natury jestem człowiekiem mm no jak to się mówi drugiej drugiej linii, gdzieś tam zaplecza. Ee przed dziećmi świetnie się czuję,*

[450] Dwadzieścia lat po sukcesie swojego artykułu wydanego w 1992 roku (*The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the ‚Female' Professions)*, Christine L. Williams opublikowała kolejny (*The glass escalator, revisited: Gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer*), w którym odnosi się do swoich refleksji na temat „efektu szklanej windy” w jego współczesnej postaci. Autorka podkreśla, że mechanizmy korporacyjne wpłynęły na to, iż dynamika awansu pionowego zaczęła być uzależniona przede wszystkim od jakości pracy jednostek. Ponadto, nawet w tych sektorach gospodarki, w których mężczyźni mogą mieć zwiększone szanse przejmowania stanowisk kierowniczych, przywileje te nie obejmują osób homoseksualnych, przedstawicieli mniejszości narodowych czy etnicznych. Poza tym, istnieje wiele profesji niskopłatnych, w których bez względu na płeć pracownika awans jest praktycznie niemożliwy – obserwuje się natomiast „efekt drzwi obrotowych”, czyli krótkotrwałą aktywność zawodową jednostek, a następnie odchodzenie do innej pracy. Zob. C.L. Williams, *The glass escalator, revisited: Gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer*, “Gender & Society” 2013, 27(5), s. 609-629.

[451] V. Cruickshank, *Why men choose to become primary teachers,* Australian Association for Research in Education (NJ1) 2012, s.6 dostęp online: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544531.pdf

[452] P. Cushman, *It's just not a real blokes job: Male teachers in the primary school,* “Asia-Pacific Journal of Teacher Education” 2005, 33(3), s. 323.

naprawdę, bardzo lubię z dziećmi, ale na przykład już przed dorosłymi to u mnie już jest bariera taka, że nie lubię. Nie lubię, nie potrafię, nie chcę. [...] (Karol)

Awans pionowy, chociaż związany z władzą oraz prestiżem, w wielu przypadkach nie był postrzegany jako atrakcyjny z uwagi na ograniczony zakres, specyfikę wykonywanych obowiązków (z których znaczna cześć ma charakter administracyjny) oraz relatywnie niewielką gratyfikację finansową związaną z objęciem wyższego rangą stanowiska. Co więcej, dokładnie 1/3 rozmówców wykonywała obowiązki zawodowe w placówkach, które de facto były zarządzane przez mężczyznę. Nie bez znaczenia pozostawał ponadto fakt, iż pełnienie funkcji dyrektora szkoły w pewnym sensie oddala od uczniów, zaś dla znacznej części badanych to właśnie kontakt z dziećmi był głównym źródłem zawodowej satysfakcji.

[...] I ja wiem, że no tak to wyszło yy że y jak mówię y jak szedłem do studium no to nie mogłem sobie wyobrazić siebie w tej pracy, bo yy z maluchami no nie widziałem siebie do końca, a się okazało, że y że to dzieci to jest właśnie to najfajniejsze w tej pracy i one w tym y w tym wszystkim najwięcej radości dają i takiej yy i takiego czegoś, że się chce iść kolejnego dnia i następnego. [...] (Łukasz)

[...] Bardzo tą pracę lubię, realizuję się w niej i i nie chciałbym nic tutaj zmieniać. Wydaje mi się, że że gdybym miał możliwość robienia tego co robię, to będę szczęśliwy i niczego więcej tak naprawdę nie potrzebuję. [...] (Gabriel)

Zaledwie jeden badany (należący do grona nauczycieli o najkrótszym stażu pracy) nie ukrywał, że planuje wspinanie się po szczeblach kariery i stanowisko dyrektora placówki postrzega jako jeden z celów własnego rozwoju zawodowego.

Wśród rozmówców znalazło się natomiast trzech mężczyzn, którzy mieli okazję sprawdzić się w roli osoby zarządzającej szkołą, z czego dwóch uzyskało awans doświadczając ewidentnie mechanizmu „szklanej windy". Narratorzy przyznali, iż obejmując stanowisko dyrektora nie mieli wiedzy ani doświadczenia do tego, aby pełnić taką funkcję i chociaż nie ulegało wątpliwości, iż płeć odgrywała istotną rolę w procedurze windowania ich w hierarchii pracowniczej, to żaden z rozmówców wprost tego faktu nie wyartykułował. Warto jednak zaznaczyć, że w obydwu przypadkach od opisywanej sytuacji do momentu przeprowadzania wywiadu upłynęło wiele lat (znacznie ponad dwie dekady).

[...] Początki mojej pracy yy i Szkoła Podstawowa yy w miejscowość. *Zostałem skierowany przez inspektora tutaj yy z yy inspektora oświaty, były takie komórki yy w gminach, y od razu na stanowisko kierownika (.). Tam sam pracowałem w zastępstwie za koleżankę (1) no i głębokie wody to były, głębokie wody (wdech). Następnie zostałem przeniesiony służbowo y służbowo do (.) wsi* nazwa *na*

stanowisko kierownika, a później na dyrektora szkoły (.). Także początki pracy i już taki awans był. [...] (Maciej)

[...] Popracowałem y (.) dwa lata i zostałem dyrektorem szkoły, (1) tak y niespodziewanie dla mnie, z dnia na dzień. [...] Po kilku latach postanowiłem się yy wyrwać stamtąd i poszukać z żoną jak/ no innego miejsca do życia i yy znalazłem pracę w szkole (.) to y to było na wsi (.) i z mieszkaniem, ale co się okazało [z lekkim śmiechem]? Otóż w tej szkole dyrektorem wtedy był pewien pan, ym który nie chciał odejść na emeryturę póki nie y póki nie znajdzie jakiegoś mężczyzny na na swoje miejsce [z lekkim śmiechem]. No i znowu zostałem tym dyrektorem nie z własnej chęci, ale ale yy a potem były te takie przekształcenia i i szkoła nasza stała się filią. I ja tak jeszcze trochę pracowałem, ale (.) w końcu yy zrezygnowałem z bycia tym dy/ y kierownikiem tego naszego punktu (.), bo naprawdę to mnie y nigdy nie pociągało kierowanie ludźmi. [...] (Norbert)

Trzeci spośród rozmówców zajmujących w toku kariery nauczycielskiej stanowisko dyrektora szkoły, objął urząd przepracowawszy uprzednio niemal dwadzieścia lat w zawodzie i przez cały czas była to praca w tej samej placówce. Kilkuletnią kadencję (zastanawiając się nad okresem pełnienia funkcji kierowniczej badany podał cztery przedziały czasowe, z czego najkrótszy wynosił 4 lata, zaś najdłuższy 7 lat) opisał dość pobieżnie, rozbudowując szczegółowo jedynie wątek tworzenia przyszkolnego oddziału przedszkolnego, co uważał za swój największy sukces.

[...] Tak te lata leciały, że była pierwsza, druga, trzecia i oddawałem te moje dzieciaczki, nie? I tak oddawałem, oddawałem, oddawałem, aż y (1) no była przerwa (.) przerwa na pełnienie funkcji dyrektora placówki tejże tutaj. [...] Z konkursu udało mi się przepracować jako y jako dyrektor i coś dla tej szkoły zrobić. Może i niewiele, y chociaż ja wiem czy niewiele? [...] I w dwa tysiące (.) trzynastym (?), czyyy w 2012 (?) yy ale no podziękowano mi za współpracę (śmiech) ambitną, subtelną także także tak (.) ale y ten mój malutki sukcesik dla szkoły został. [...] (Leon)

Ponieważ zdecydowana większość rozmówców miała wieloletni staż pracy, znacznie częściej w opowieściach autobiograficznych pojawiał się temat schyłku kariery oraz kwestia oczekiwania na okres emerytalny. Nie oznacza to jednak, iż mężczyźni nie doświadczali sytuacji, w których byli proszeni o podjęcie jakichś konkretnych obowiązków – najbardziej powszechnym było pełnienie funkcji przewodniczącego zespołu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – przy czym narratorzy nie postrzegali tego typu nobilitacji jako pokłosie „bycia jedynym mężczyzną wśród kobiet", a raczej efekt posiadanych predyspozycji, ewentualnie wyraz uznania dla działań, które podejmują w środowisku pracowniczym.

[...] a ponieważ ja tam (cmoknięcie) no inicjowałem wiele rzeczy, no no no to, więc te koleżanki tak się jak coś trzeba zorganizować, to się na mnie patrzą, nie? [...]

I jak tylko jakiś tam zespół tworzy dyrektor, no to „Ty będziesz tam kierował tym zespołem", nie? (wdech) I no, no to już taka norma jest. [...] (Adam)

Badani akcentowali również, iż z uwagi na to, że wyróżniają się płcią wśród koleżanek wykonujących ten sam zawód, są notorycznie proszeni o wyrażenie opinii i zabieranie głosu zarówno w gronie współpracowników (np. podczas posiedzeń rady pedagogicznej), jak i poza placówką m.in. w trakcie szkoleń, czy też spotkań metodycznych organizowanych przez instytucje doskonalenia nauczycieli. Odwołując się do teorii tokenizmu[453] (opisanej w podrozdziale 1.5), należy zaznaczyć jednak, iż poza jednym wyjątkiem, rozmówcy nie postrzegali własnej zwiększonej *widoczności (visability)* jako zjawiska wartościowanego negatywnie, wprost przeciwnie, uważali, iż ich zdanie faktycznie jest uwzględniane w procesie podejmowania decyzji przez zwierzchników. Podobna sytuacja dotyczyła również *kontrastu (contrast)* – badani twierdzili, że właśnie dzięki różnicy płci są traktowani w sposób wyjątkowy, wręcz hołubieni przez koleżanki, aczkolwiek mówiąc o własnych przywilejach odnosili je przede wszystkim do codziennych relacji i żaden z rozmówców nie powiązał wątku płci z mechanizmami awansu pionowego.

[...] Bo nie będę tu ukrywał, że mam fory, wiem, że mam (.), zdaję sobie z tego sprawę doskonale, chociaż mnie też nie wypada nadużywać tego, prawda? [...] (Bartłomiej)

[...] no ja czasami mam świadomość, że nieraz sobie korzystam coś perfidnie (śmiech), ale yyy nie tam do jakichś niecnych czynów i tak dalej, ale nieraz, wiesz, wystarczy, że się uśmiechnę, albo coś, albo o kawę poprosisz i ci zawsze zrobią. [...] (Jakub)

Wśród narratorów znalazł się jednak taki, który ujawnił, że w pewnym momencie pracy zawodowej bardzo naraził się współpracującym z nim kobietom, bowiem mając krótszy staż pracy w placówce objął wychowawstwo klasy eliminując z tej roli jedną ze swoich koleżanek. Ponieważ praktyki nieuwzględniania senioralności w przydzielaniu nauczycielom funkcji wychowawcy należą zazwyczaj do rzadkości, decyzja dyrekcji wywołała nie tylko zaskoczenie, ale i uruchomiła falę podejrzeń i spekulacji, co było motywem przyznania badanemu takiego przywileju. Rozmówca wyszedł jednak z założenia, iż podstawowe znaczenie miała w tej kwestii jakość jego pracy, a decyzja przełożonych była wyrazem dostrzeżenia wysiłku, jaki wkładał w swoje codzienne obowiązki.

[453] R.M. Kanter, *Men and women in the corporation*, Basic Books, Nowy Jork 1977.

[...] W tej szkole przeżyłem też dosyć trudny moment y (.) ponieważ yy powstał taki problem, że (.) y oddawałem razem z koleżanką klasy trzecie, a powstawała tylko y, a powstawał znak zapytania czy będzie (.) jedna klasa pierwsza czy dwie. Powstała wielka jedna klasa pierwsza, ja byłem pewien, naprawdę, mogę to z ręką na sercu powiedzieć, że koleżanka dostanie, bo pracowała dłużej i powiedziałem do pani dyrektor, żeby to po prostu y po prostu mi powiedziała w kwietniu, że no yy że mi podziękuje (.) i żebym ja szukał pracy (.) i proszę sobie wyobrazić, że dyrektorka dała mnie tę klasę ku zdziwieniu wszystkich [z lekkim śmiechem] i w sumie mnie też zaskoczyło, że doceniła moją pracę (.). Yyy no ale przeżyłem bardzo niemiły moment, ponieważ koleżanka mi groziła, że będzie mi chodziła po piętach, po plecach (.) no i rzeczywiście chodziła. [...] (Patryk)

Uzyskane wyniki są zbieżne z tymi, które w toku własnych analiz zgromadziły Karin Schwiter, Julia Nentwich i Marisol Keller[454]. Badaczki konstatują, iż mężczyźni pracujący w zawodach sfeminizowanych są świadomi, że mogą liczyć na specjalne względy współpracujących z nimi kobiet, ale jednocześnie w przypadku awansu bądź szczególnego wyróżnienia, nie dopuszczają myśli, iż sukces mógłby być warunkowany ich płcią. Takie praktyki – po pierwsze – jawią się jako nieuczciwe, a po drugie podważałyby jakość zawodowych dokonań jednostek. Ponieważ jedną z cech stereotypowo kojarzonych z męskością jest honor, to akceptowanie sytuacji w której źródłem profitów nie są konkretne zasługi bądź chociażby ujawnione predyspozycje do wykonania określonego zadania, a jedynie sama cecha biologiczna, wydaje się być nieetyczne. Z tego też względu mężczyźni doświadczający uprzywilejowania w zdominowanym przez kobiety środowisku zawodowym potwierdzają ten fakt w odniesieniu do relacji ze współpracownicami, natomiast negują w sytuacji, gdy jest postrzegany jako rzekome źródło awansu.

5.4. Podsumowanie

Według teorii Raewyn Connell, do wyróżników męskości hegemonicznej należy posiadanie władzy (nad kobietami oraz innymi męskościami), ale również zabieganie o władzę, czyli dążenie do przejmowania stanowisk kierowniczych[455]. Skuteczność pięcia się po szczeblach kariery zapewniają mężczyznom istniejące mechanizmy rynku pracy, które umacniają segregację zawodową ze względu na płeć. Podejmowanie

[454] K. Schwiter, J. Nentwich, M. Keller, *Male privilege revisited: How men in female-dominated occupations notice and actively reframe privilege*, "Gender, Work & Organization" 2021, 28(6), s. 2199-2215.
[455] R.W. Connell, *Masculinities*, dz. cyt., s. 85.

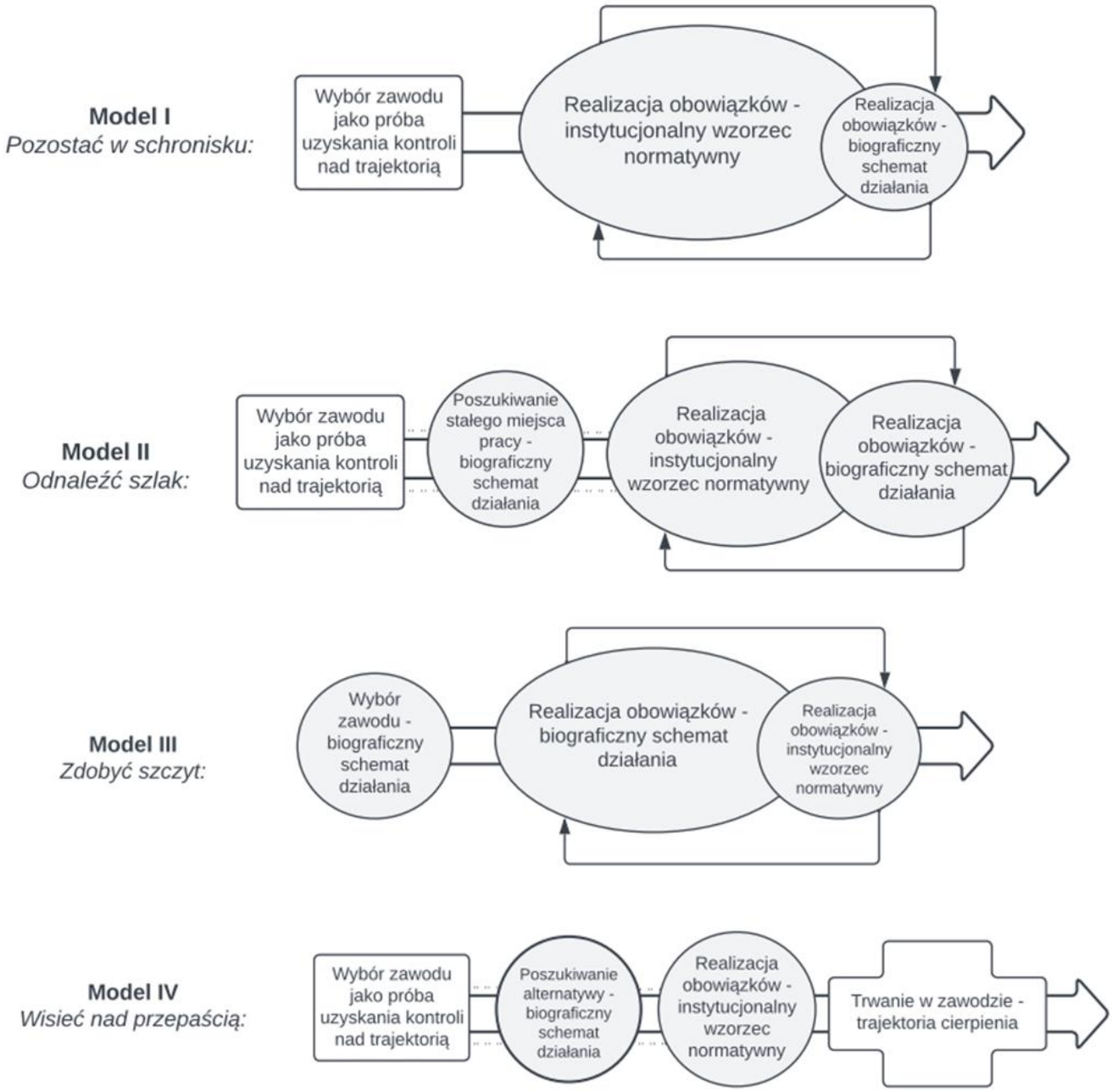
zatrudnienia w zawodach sfeminizowanych stanowi przestrzeń ułatwionego awansu pionowego mężczyzn, bowiem w warunkach takich „praktykowanie męskiej dominacji" staje się wyjątkowo efektywne. Edith Rusch i Catherine Marshall zauważają, iż w odniesieniu do sektora edukacji, preferowanie mężczyzn rasy białej na stanowiskach dyrektorów placówek oświatowych uznać można wręcz za międzynarodowy trend[456]. Przejmowanie obowiązków kierowniczych jest szczególnie korzystne dla nauczycieli płci męskiej posiadających specjalizację w zakresie pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, gdyż dzięki temu znacznie podnoszą własny prestiż i ograniczają ryzyko negatywnych komentarzy odnoszących się do wyboru zawodu[457], a zatem mogą w pełni wykorzystać *dywidendę patriarchatu*[458]. Na tej podstawie można byłoby wysnuć wniosek, iż również badani biorący udział w wywiadach narracyjnych przeprowadzonych na potrzeby niniejszego projektu korzystali ze swojej uprzywilejowanej pozycji i planowali własną karierę tak, by szybko osiągnąć stanowisko dyrektora placówki, a w konsekwencji zamienić obowiązki dydaktyczne na kierownicze. Takie założenie nie znalazło jednak potwierdzenia w materiale empirycznym.

Analiza zrealizowanych wywiadów narracyjnych ujawniła, iż zarządzanie placówką w większości przypadków nie było nadrzędnym celem mężczyzn zatrudnionych jako wychowawcy na poziomie klas I-III. Wyodrębnione w oparciu o sekwencję struktur procesowych modele biografii zawodowych badanych oraz analiza proporcji pomiędzy reprezentantami poszczególnych modeli wykazała, iż dominujące grono stanowili mężczyźni realizujący typ biograficzny *Pozostać w schronisku*. Podporządkowanie instytucjonalnym wzorcom normatywnym, a także realizacja obowiązków bez konieczności ponoszenia zawodowego ryzyka tudzież zwiększania zakresu własnej odpowiedzialności dawały poczucie zawodowego bezpieczeństwa, co narratorzy wyraźnie cenili. Doprecyzować należy ponadto, że choć wśród badanych realizujących ten model biografii zawodowej zdecydowanie przeważali tacy, którzy dostali się do zawodu w wyniku porażki poniesionej w toku rekrutacji na wymarzony kierunek studiów, to zdarzało się również, że analogiczny schemat kariery obierali mężczyźni, dla których zawód nauczycielski był wyborem nieprzypadkowym. Podobna sytuacja dotyczyła również rozmówców realizujących model kariery *Zdobyć szczyt* – nie

[456] E.A. Rusch, C. Marshall, *Gender filters and leadership: plotting a course to equity*, "International Journal of Leadership in Education" 2006, 9(3), s. 230.
[457] D. Jones, *Constructing identities: perceptions and experiences of male primary headteachers*, "Early Child Development and Care" 2008, 178(7-8), s. 700.
[458] R.W. Connell, *Masculinities*, dz. cyt., s. 82.

wszyscy z nich kierowali się biograficznymi planami działania przy wyborze kształcenia pedagogicznego, ale od momentu uzyskania uprawnień zawodowych, swoją karierą planowali bardzo świadomie i wyznaczali sobie konkretne cele. Układ struktur procesowych występujących w poszczególnych modelach biografii zawodowych przedstawia Schemat 2.

Schemat 2. Graficzny obraz układu struktur procesowych charakterystycznych dla wyróżnionych modeli biografii zawodowych



Źródło: badania własne.

Czy zatem można uznać, iż większość rozmówców nie była zainteresowana awansem pionowym, mimo sprzyjających warunków jego realizacji? Zgromadzone dane nie pozwalają na udzielenie twierdzącej odpowiedzi na tak sformułowane pytanie i skłaniają do zachowania sporej dozy ostrożności. Co prawda, Deborah Jones zaznacza, iż niechęć do obejmowania funkcji dyrektorów placówek oświatowych jest zjawiskiem powszechnym (do głównych powodów takiego stanu rzeczy zaliczyć można szeroki zakres odpowiedzialności związanej z zajmowaniem stanowiska kierowniczego i towarzyszący temu wysoki poziom stresu, duże obciążenie obowiązkami administracyjnymi, częste podleganie kontroli oraz mniejszy kontakt z uczniami[459]), niemniej jednak uzyskanie podobnego wyniku w toku niniejszych badań mogło być w dużej mierze warunkowane specyfiką próby badawczej. Wśród uczestników wywiadów dominowali bowiem nauczyciele z długim stażem pracy, czyli tacy, którzy okres rozwoju kariery mieli już za sobą. Zrozumiałym jest zatem, iż będąc u schyłku drogi zawodowej odrzucali plany zabiegania o władzę. Ponadto, ich deklarowany brak aspiracji w tym zakresie także we wcześniejszych latach zatrudnienia mógł być swoistym przesłonięciem – łatwiej bowiem o oświadczenie, iż nie posiadali ambicji zajmowania stanowiska dyrektora, niż przyznanie, że starania w tej kwestii zakończyły się fiaskiem. Zakładając jednak, iż badani faktycznie woleli być – jak to ujął Karol – pracownikami „drugiej linii", należy uwzględnić fakt, że sposób doboru próby badawczej mógł przyczynić się do specyficznego wyselekcjonowania rozmówców nieaspirujących do posiadania władzy. W toku analizy informacji zawartych na stronach internetowych szkół (szczególna uwaga została skupiona na składzie kadry pedagogicznej placówek), kluczem do wyłonienia potencjalnych narratorów było przede wszystkim to, czy widnieją jako czynni wychowawcy klas I-III. Zapewne w części przypadków, z próby badawczej wykluczono w ten sposób dyrektorów szkół, którzy – nawet jeśli specjalizację w zakresie pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym posiadali – pełniąc funkcję kierowniczą nie byli wliczeni do grona nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Niewątpliwie jednak, takie właśnie osoby mogłyby o mechanizmach awansu mężczyzn w zawodach sfeminizowanych wypowiedzieć się w sposób bardziej kompetentny niż te, które nie były zainteresowane pięciem się po szczeblach kariery.

Zajmowanie stanowiska związanego z władzą bezsprzecznie wiąże się z koniecznością podejmowania różnorodnych, niekiedy trudnych decyzji, co w znacznej

[459] D. Jones, *Constructing identities*…, dz. cyt., s. 690.

mierze eliminuje codzienną rutynę pracy. Spora grupa mężczyzn spośród tych, którzy wzięli udział w wywiadach narracyjnych ujawniła natomiast, iż szczególnie cenią poczucie stabilizacji oraz przewidywalność w zakresie czasu pracy, codziennych obowiązków etc. Dominacja badanych realizujących model biografii zawodowej *Pozostać w schronisku*, oparty o podporządkowanie działań normatywnym oczekiwaniom instytucjonalnym zdaje się być tego wyraźnym potwierdzeniem. Jednocześnie, mężczyźni-nauczyciele nie stronili od podejmowania drobnych obowiązków funkcyjnych np. przewodniczącego zespołu nauczycielskiego i chętnie korzystali ze swojej uprzywilejowanej pozycji w zdominowanym przez kobiety środowisku pracowniczym. O ile jednak entuzjastycznie przyjmowali wszelką życzliwość koleżanek oraz drobną pomoc w codziennych sytuacjach zawodowych, to odnoszone sukcesy wiązali z własnymi osiągnięciami oraz kompetencjami zawodowymi i byli odlegli od tego, by kojarzyć je z własną płcią. I chociaż patriarchalne relacje społeczne oraz tendencje do łączenia męskości z mistrzostwem sprawiają, iż przekonanie o wysokiej jakości pracy mężczyzn jest silne nawet wówczas, gdy podejmują zatrudnienie w profesjach „typowo kobiecych”[460], to jednak praca w zawodzie sprzecznym z dominującym stereotypem płci wiąże się z trudnościami, które niełatwo jest zrekompensować, o czym można przekonać się podczas lektury kolejnego rozdziału.

[460] H. Erkol, *Male Pre-School Principals' Experiences…*, dz. cyt., s. 293.

Rozdział VI. Jaki obraz męskości? – praca w zawodzie sfeminizowanym a konstruowanie męskości przez badanych nauczycieli

6.1. Mężczyźni-nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w relacjach zawodowych

Praca w zawodzie niemal całkowicie sfeminizowanym powoduje, iż wykonujący ją mężczyźni nieustannie koncentrują na sobie uwagę otoczenia. I chociaż gros nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej uczestniczących w badaniach przeprowadzonych w ramach niniejszego projektu deklarowało, że wraz z upływem czasu stają się znani w środowisku, więc zaskoczenie jakie wywołują jest znacznie zredukowane, to w początkach pracy musieli włożyć nieco wysiłku w to, by zyskać akceptację i zaufanie innych. Wypracowanie strategii budowania relacji z dziećmi, rodzicami oraz koleżankami – szczególnie tymi, które równolegle prowadziły oddziały na poziomie klas I-III, było zatem jednym z głównych wyzwań zawodowych, z jakimi musieli się zmierzyć na starcie własnej kariery pedagogicznej.

6.1.1. Nauczyciel klas I-III w sfeminizowanym środowisku pracowniczym

Większość mężczyzn biorących udział w wywiadach narracyjnych przyznawało, iż podejmując zatrudnienie mogli liczyć na znaczne wsparcie swoich koleżanek. Kobiety chętnie przyjmowały rolę mentorek zarówno wówczas, gdy taka funkcja została im przydzielona (bo np. pełniły obowiązki opiekunki stażu świeżo zatrudnionego nauczyciela), jak i w sytuacji, gdy niesienie pomocy było aktem ich dobrej woli. Badani z jednej strony podkreślali, że byli skazani na fakt, iż do zawodu wprowadzają ich kobiety – wynikało to z zakresu feminizacji wybranej profesji, a z drugiej ujawniali, iż konieczność współpracy z przedstawicielkami przeciwnej płci jest w praktyce bardzo komfortowa. Niektóre nauczycielki wykazywały tendencję do matkowania swoim kolegom, niekiedy wyręczały ich w kwestiach, które mężczyźni bez większych trudności mogliby wykonać sami i trudno było nie odnieść wrażenia, iż możliwość wchodzenia przez kobiety w rolę eksperta stanowiła ważny element budowania pozytywnych relacji

z tokenem. Przekonał się o tym jeden z narratorów, który nie ukrywał swoich umiejętności i nie skorzystał z „opieki", jaką chciały zaoferować mu koleżanki.

> *[...] bo y one na początku jak (.) przyszedł facet, no to kobieta myśli „No z dziećmi to trzeba jakoś mu pomóc, bo nie da rady" i patrzyły trochę z politowaniem (wdech). Natomiast yy potem, jak zobaczyły co ja robię, to yyy to, muszę to z przykrością stwierdzić mmm (cmoknięcie), były y były troszkę zazdrosne, że oto przyszedł facet i ma jakieś wizje i coś tam realizuje więcej, prawda? Także, także, no niestety nie do końca (1) ymmm jak gdyby były zadowolone z tego faktu. (1) [...] i nie cieszyłem się zbytnią przychylnością, nie? Nie mówię, żeby mi tam strasznie, wiesz, przeszkadzały, nie? Ale widziałem, że że nie nie nie akceptują tego do końca. Gdybym był taką sierotą (wznoszenie lekki śmiech), to byłoby od ra/, no to pomóc trzeba, bo to facet nie umie z dziećmi, no natomiast nie; no ja ja byłem człowiekiem mm takim przedsiębiorczym bardzo. (1) Także to, chociaż ja je rozumiem z drugiej strony, bo to zawsze dla kobiety przykro, przykre jest no bo to „przyszedł facet i i i ktoś go tam bardziej chwali niż mnie, a co on się tam zna na dzieciach". [...] Zresztą ja pracuję z nimi do tej pory (wdech) i i i mam bardzo dobre sy/, teraz mam bardzo dobre stosunki, bo one się przyzwyczaiły do tego, już sobie pomagamy, razem współdziałamy, ale widziałem taki element (.) widziałem, czułem to nieraz, komentarze czułem, więc (.) nie było to takie zupełnie słodkie. [...]* (Adam)

Zazwyczaj jednak, rozmówcy nie odżegnywali się od otrzymywania pomocy nawet w sytuacjach, gdy nie była im niezbędna. Mimo wszystko, trudno stwierdzić, na ile były to działania zamierzone i wynikające z przeświadczenia, iż pozorowanie nieporadności jest skuteczną taktyką zapewniającą wsparcie oraz sympatię w gronie kobiet, a na ile zwykły pragmatyzm oraz chęć ograniczenia wysiłku własnego, który musieliby włożyć w celu samodzielnego wykonania konkretnego zadania.

Łatwość uzyskania pomocy od kobiet mających większe doświadczenie zawodowe nie była w świetle opinii mężczyzn najbardziej znaczącym elementem spośród tych, które w obszarze współpracy pracowniczej zapewniały im poczucie psychicznego komfortu. Badani przede wszystkim doceniali to, iż kobiety w relacjach zawodowych zazwyczaj nie mają tak silnych jak mężczyźni skłonności do rywalizacji, a jeśli już dochodzi do jakichkolwiek nieporozumień, to zwykle uwagi kierują wobec siebie nawzajem a nie w stronę kolegi-tokena. Niewykluczone jednak, iż przyjmujący wsparcie mężczyźni nie ujawniali (intencjonalnie bądź podświadomie) pełni własnych kompetencji profesjonalnych, dzięki czemu nie byli postrzegani jako konkurencja czy też zagrożenie dla stabilnej pozycji zawodowej swoich koleżanek.

Wyjątkowo charakterystycznym elementem wskazywanym w toku wywiadów była swoboda zachowania kobiet w obecności mężczyzn oraz swoisty brak skrępowania w poruszaniu tematów, które miały wymiar osobisty. Badani komentowali fakt własnego

zorientowania w różnorodnej problematyce specyficznej dla doświadczeń i/lub zainteresowań przedstawicielek płci żeńskiej, niejednokrotnie żartobliwie sugerując (często przy zastosowaniu zbieżnych środków wyrazu), iż odbiera to im cechy męskie.

> *[...] Ja się czuję bardzo dobrze wśród kobiet i to mi nie przeszkadza, że jestem sam (śmiech). One wspierać yy mnie wspierają, bo zawsze mam tam jakieś troszeczkę takie hy (lekki śmiech) ulgi w niektórych rzeczach, ale (.) między nami to jest w porządku, one mnie traktują normalnie tak yy kobiety jak jak jakby między sobą tam. Im nie przeszkadza, one tam rozmawiają o tych swoich yy babskich sprawach jak to się mówi, i przy mnie one się nie krępują i ja się nie krępuję (lekki śmiech) tego po prostu. Ja już mówię, że zbabiałem (śmiech). [...] Dobrze mi się pracuje no mm i nie odczuwam tego, że jestem mężczyzną, chociaż yy w sumie w tej szkole, w której pracuję, to jestem jako jeden jedyny mężczyzna (śmiech). No ale ja się czuję dobrze wśród kobiet i to mi nie przeszkadza (śmiech). [...]* (Karol)

> *[...] Czuję się świetnie z dziewczynami, bo ja mnóstwo rzeczy wiem na przykład o ciąży, czego w życiu bym inaczej się nie dowiedział. Na pewno rozmawiając z mężczyznami nie mówilibyśmy w ten sposób. Dziewczyny się w ogóle nie krępują, no bo cóż mają się krępować, no ba. Także rozmawiamy sobie o wielu rzeczach. [...]* (Bartłomiej)

> *[...] pośród kobiet czujemy się dobrze i tak troszkę zbabialiśmy (śmiech), no bo to się inaczej nie da, prawda? Trzeba to przyjąć, ale i też się przydajemy myślę, bo czasami są takie męskie sprawy: coś przenieść, podłączyć sprzęt, są elementy w których kobiety jeśli tak zespołowo rzecz ujmując, prawda, są rzeczy w których kobiety potrzebują takiego wsparcia mężczyzn i i my je dajemy, mam nadzieję. [...]* (Dominik)

Jednocześnie, odwołując się do ostatniego spośród powyższych fragmentów wypowiedzi, zaznaczyć należy, że rozmówcy często podkreślali własne cechy osobnicze – w szczególności większą siłę, ale również zdolności w zakresie wykonywania drobnych prac konserwatorskich jako istotny czynnik wspierania kobiet w sytuacjach, gdy ich możliwości fizyczne lub umiejętności okazywały się niewystarczające, bądź po prostu jako wyraz dżentelmeńskiej postawy będącej wynikiem norm przyswojonych w procesie wychowania. Zdarzały się jednak również komentarze, iż z uwagi na płeć oczekuje się od mężczyzn wysokich kompetencji technicznych i bywają sytuacje, w których kobiety a priori zakładają, że uzyskają w tym zakresie pomoc. Za szczególnie uciążliwe badani uznawali powszechne przeświadczenie, iż mężczyzna powinien znać się np. na urządzeniach elektronicznych czy też multimedialnych, bowiem nawet w sytuacjach, gdy stykali się z zupełnie nowym dla siebie sprzętem, czuli się niejako przymuszani do tego, by podejmować próby radzenia sobie z różnorodnymi problemami związanymi z jego obsługą.

[...] jak się jest facetem w I-III y jedynym, to też jest inaczej, no bo są kobiety, to wiadomo, że czasem im się pomoże, tak jak przyszły tablice na przykład do do do szkół, jak otrzymaliśmy, no to też na początku to biegałem po wszystkich salach, no bo tu coś nie działało, tam coś się przełączyło, no i był problem, no. Ale to też ze względu na to, że widziały, że facet, to liczyły, że będę wszechwiedzący (.). Tak to wygląda. [...] kobiety liczą na to, że jak skoro facet, to musi się na czymś znać. Mieliśmy jakieś prezentacje o zdrowym żywieniu, przyszli nam lekcje zrobić i nie działał rzutnik, no to pani najpierw spojrzała na mnie czy bym jej tego nie naprawił, także a nie a niekoniecznie ja akurat mam dryg do takich rzeczy, tak? [...] (Jakub)

W rzeczywistości, biegłość w zakresie obsługi komputera czy innych urządzeń multimedialnych nie ma większego związku z płcią jednostki. Bywały przypadki, że mężczyźni przyznawali, iż również w tej kwestii korzystają z pomocy koleżanek, szczególnie tych, które z uwagi na młody wiek płynnie poruszają się w świecie nowych technologii i szybko uczą obsługi programów komputerowych oraz aplikacji używanych w szkole.

[...] jest za dużo tych papierów, tego wszystkiego, wprowadzania jeszcze teraz do komputera, no naprawdę ja jestem już w sumie yy 30 lat pracuję ii pewne rzeczy yy po prostu nie nadążam za tym wszy/ za tą techniką naszą ii y czasami to muszę poprosić którąś koleżankę młodszą ode mnie, żeby mi coś zrobiła, bo po prostu, no co tu dużo mówić, no już nie opanowałem pewnych rzeczy (lekki śmiech) [...] (Karol)

Jednostkowo pojawiały się również głosy, iż mężczyźni niektórych umiejętności dotyczących pracy z dziećmi uczą się od kobiet. I chociaż rozmówcy mieli raczej tendencję do zaprzeczania temu, iż wzorują się na swoich koleżankach, to niekiedy padały stwierdzenia, że kobiety mają naturalny instynkt związany ze sprawowaniem opieki nad potomstwem i wiele działań wykonują intuicyjnie, natomiast mężczyźni – jeżeli brakuje im wyczucia bądź doświadczenia – starają się konkretne cechy wypracować.

[...] nigdy nie podpatrywałem, jak to czy tamto kobiety robią. Znaczy, nie podpatrywałem... no podpatrywałem pewnie, ale robiłem to po mojemu, nie tak jak kobiety, no bo nie można tak tego robić. [...] (Edmund)

[...] Pierwsze wyjazdy na zielone szkoły to chciałem y, to tak jak ja pamiętałem swoje kolonie, to taki rygor próbowałem wprowadzać, prawda? Małym dzieciom. I one yy i mając y bo wiadomo, że to dzieci gdzieś koło dziewiątej, czy po dziewiątej już ta cisza nocna i one już o dziesiątej powinny spać wszystkie, prawda? (.) A y więc z czasem nauczyłem się trochę od swoich koleżanek, że trzeba chodzić do pokoju, porozmawiać yy, przeczytać książeczkę (.) y więc to to, tak jak mówię, wszystkich opiekuńczych rzeczy yy tego wszystkiego można się y można się nauczyć (2). I w tym praca z koleżankami pomogła, bo mogłem czasami yy coś zobaczyć, jak one y coś robią. [...] (Oskar)

Reasumując, chociaż – w świetle tezy Ruth Simpson[461] – mężczyźni mają niewiele do zyskania a dużo do stracenia wybierając profesje, które są uznawane za „typowo kobiece", to zdominowane przez przedstawicielki płci żeńskiej środowisko zawodowe stanowi zazwyczaj dogodne warunki pracy dla tokenów. Jeżeli tylko mężczyźni nie deklasują swoich koleżanek umiejętnościami oraz wysokimi ambicjami zawodowymi, to mogą liczyć na ich wsparcie oraz sympatię. W przeciwieństwie do założeń teorii tokenizmu, a dokładniej tendencji do izolowania osób stanowiących mniejszość, badani biorący udział w wywiadach narracyjnych nie byli wykluczani z nieformalnych grup tworzonych w obrębie grona pracowniczego, chętnie brali udział w pozaszkolnych spotkaniach kadry pedagogicznej, czy też okolicznościowych wyjazdach integracyjnych. W toku rozmów ujawniało się ponadto, iż rozmówcy nie mieli poczucia, iż muszą rywalizować z kobietami, aby udowodnić swoją przydatność do zawodu, wręcz przeciwnie – brak presji w tym zakresie jawił im się jako jeden z najistotniejszych czynników, pozwalających czuć się komfortowo w grupie zawodowej zdominowanej przez kobiety.

6.1.2. Rodzice uczniów – między obawą a akceptacją

Według Jacka Pyżalskiego, relacje z rodzicami uczniów należy traktować jako istotny stresor zawodowy nauczycieli[462]. Wzajemny kontakt przedstawicieli tych dwóch grup jest niezbędny choćby w celu wymiany informacji o podopiecznych oraz ustalenia zasad współdziałania w przypadku, gdy dzieci doświadczają niepowodzeń w toku nauki szkolnej. Pojawiające się nierzadko różnice poglądów, uznawanie odmiennych stylów wychowawczych, czy też sprzeczne pomysły na to, jak skutecznie wspierać dziecko zmagające się z konkretnym problemem, rodzą brak zaufania czy wręcz wzajemną niechęć. Trudności takie są częstym zjawiskiem w warunkach typowych, bez dodatkowego czynnika, jakim na poziomie edukacji wczesnoszkolnej może być skrajnie niecodzienny widok w postaci mężczyzny pełniącego rolę wychowawcy dziecka.

[461] R. Simpson, *Men in non-traditional occupations…*, dz. cyt., s. 363.
[462] J. Pyżalski, *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 69.

Podczas wywiadów narracyjnych rozmówcy podkreślali, iż w pierwszych latach ich pracy najczęstszą początkową reakcją rodziców na informację, że nauczycielem danego oddziału nie zostanie kobieta było wyraźne zdziwienie.

> *[...] Zwykle było tak na początku, pamiętam do dzisiaj, że matki przychodziły tam i „O pani, pani, pani cię będzie uczyła!" (śmiech). A tu pan. No i tu konsternacja, co wtedy, nie? No gdzie mężczyzna w tym, w tym? No nauczyciel, dobra, niech uczy chemii, niech uczy fizyki, wuefu, nie? Ale pierwszaków? [...]* (Leon)

Obok zaskoczenia często pojawiały się również reakcje niepewności oraz braku przekonania, że mężczyzna może w równym zakresie co przedstawicielki płci żeńskiej radzić sobie z opieką nad dziećmi. Na ogół jednak nauczycielom udawało się szybko tego typu wątpliwości neutralizować dając rodzicom dowody własnych kompetencji wychowawczo-dydaktycznych podczas wykonywania codziennych obowiązków zawodowych.

> *[...] I teraz tak (.) mężczyzna-kobieta, nauczyciel-nauczycielka (1) i podejście rodziców: obawa niesamowita „Jak to mężczyzna może z dziećmi? Mm kobieta to jest kobieta", a tu się okazuje, że ten mężczyzna potrafi (.) potrafi (1). Ale z początku y spostrzegają mężczyznę w innym świetle, to znaczy widzą, że (westchnięcie) najpierw jest obawa, a później jest zupełnie co innego. [...]* (Maciej)

> *[...] rodzice się często obawiali, że na jakichś takich wyjazdach to mężczyzna no to nie przypilnuje tak, nie zwróci uwagę jak dziecko jest ubrane, czy dostało lekarstwo, czy nie jest nie jest głodne, i rzeczywiście, ja jak zaczynałem to trochę mniej na to zwracałem uwagę, (.) a teraz y teraz bardziej. [...] no też to y pokazuję jednak rodzicom, że wiem co jest dla nich w tej y w tej opiece ważne. [...]* (Oskar)

> *[...] rodzice którzy najpierw mnie nie akceptowali, którzy mnie w cudzysłowie nie lubili mm trzeba było im dać trochę czasu i oni na przykład patrzyli przez pryzmat dziecka (.) y i potem na przykład mnie spotykali i mówili „A wie pan, że moje y że że dzieci pana lubią?". Oni po prostu byli y y jakby tutaj y zaskoczeni tym, że ja się dogaduję, daję sobie radę. [...]* (Patryk)

Znacznie rzadziej zdarzały się sytuacje silnego niepokoju opiekunów skutkujące podejmowaniem działań mających na celu zmianę zaistniałego stanu rzeczy, czyli próby przepisania dziecka do równoległej klasy, bądź też – jeśli w placówce istniała możliwość wskazania własnych preferencji w odniesieniu do przyszłego wychowawcy uczniów klasy pierwszej – rezygnacji z wyboru nowozatrudnionego mężczyzny jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego.

> *[...] Było tak na początku, y w tej pierwszej od razu jak zacząłem, to jedna mama po wywiadówce przepisała dziecko do równoległej klasy. Ja miałem klasę „a", a ona przepisała do „b", mm ale jak na ironię, dwa miesiące później nie dogadywała się z nauczycielką i dziecko wróciło do mnie, tak? [...]* (Ireneusz)

[...] Pierwszy rok jak przyszedłem do tej szkoły i gdy ludzie się dowiedzieli, że będzie nauczyciel pan (.), no to niektóre panie no były akurat takie trzy, no to zaczęły się zastanawiać, czy to dobrze czy to źle, no nie? No i jedna potem mi opowiada, że jedna podjęła taką decyzję że że przeniesie dziecko do innej klasy, no nie? (.) Tak po paru dniach. Nie wiem, może potem żałowała, to nie jest jak gdyby istotne, ale ta druga pani mi powiedziała: „Wie pan, panie ardzie", bo to już po trzech latach, to ona w tym momencie ciężko się rozstać, tak? No i wtedy takie, takie y takie wewnętrzne y uzewnętrznienie się, że tak powiem i mówi właśnie jak to było, że miała ten taki opór, nie? (.) Wróciła do domu z myślą że że jednak będzie przenosiła dziecko ze względu na to, że jest mężczyzna (.) yy i rozmawiała ze swoją matką, nie? (.) Nauczycielką. I ona powiedziała „Słuchaj, jeżeli ten człowiek jest w edukacji, to znaczy, że on to musi lubić, bo inaczej to to nie ma takiego y takiej konotacji", no nie? (.) I no i to mi powiedziała, nie? [...] (Ryszard)

[...] Spotkałem się z zaskoczeniem, spotkałem się z nieufnością (1). Tutaj w szkole nie, bo tutaj już pracuję trochę lat i to to już mnie trochę znają. Ale na początku to rodzice nie chcieli zapisywać dzieci (.) do klas (.), to to tak. Jedni chcą i są tak otwarci (.), a drudzy nie. [...] (Oskar)

Uczestnicy zrealizowanych wywiadów zazwyczaj nie posiadali informacji, czy i jaka grupa rodziców od początku dostrzegała korzyści wynikające z tego, iż na poziomie klas I-III wychowawstwo danej klasy obejmuje nauczyciel płci męskiej, bowiem rozmowy takie – o ile w ogóle były toczone – odbywały się z przedstawicielami władz szkoły, a nie pracownikami dydaktycznymi. Jeden z rozmówców przyznał natomiast, iż przypadkowo usłyszał rozmowę odnoszącą się do jego osoby, w toku której uwypuklony został walor zatrudniania mężczyzn w zawodzie nauczycielskim – ciągłość wykonywania obowiązków zawodowych niezakłócana urlopami macierzyńskimi.

Mój pierwszy rok, pamiętam w szkole był taki, że rodzice, którzy czekali na yyy rozpoczęcie (.) i na pójście do klasy yyy rozmawiały dwie mamy stojąc koło mnie (.) no i jedna do drugiej mówi „Ty, a wiesz, który to jest ten nazwisko*?", a ona mówi „Nie, nie wiem.", „No widzisz, ale jedno co ci powiem, to już jest dobre, to że on nigdy nie będzie w ciąży i nasze dzieci nie będą musiały heh mieć zmiennika, nie? Zastępstwa". No i tak właśnie potem mnie zobaczyły w klasie i głowy opuściły, ale śmiać mi się chciało (.) [...]* (Bartłomiej)

Narratorzy w większości twierdzili, iż trzyletni cykl pracy z uczniami (od klasy pierwszej do trzeciej) wystarczył im na wypracowanie własnej renomy i zyskanie zaufania w środowisku; a ponieważ informacje na temat jakości wykonywania przez nich codziennych obowiązków upowszechniały się w drodze komunikatów nieformalnych przekazywanych między sobą przez rodziców dzieci, to przy kolejnym przydzielaniu oddziału badani nie doświadczali już niechęci z ich strony. Niejednokrotnie następował wręcz całkowity zwrot w ocenie skuteczności mężczyzny-nauczyciela i w percepcji sporego grona osób to on stawał się wychowawcą najbardziej pożądanym, przy czym

doceniane były zarówno konkretne, pozytywne cechy charakteru bądź posiadane umiejętności, jak i niekiedy sam fakt „odmienności" wynikającej ze skali feminizacji zawodu nauczycielskiego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

> *[...] później jak miałem klasy, no to też słyszałem 'Aa, że tutaj do pana Irka no to dajemy, bo tam a to zawsze jakaś egzotyka, tak?", czyli coś innego i faktycznie może to kogoś idzie jakoś tam ciekawić. [...] Teraz zaczynając klasę też miałem tak, że kilka osób już wiedziałem, że będą chciały żeby tutaj do mojej klasy przyszły, tak? Mm jedną z takich było mm mam dziecko* z poważną chorobą, *no i matka [...] zechciała do mnie [zapisać – M.K.], bo mówi „No facet ma chłodniejszy rozum i po prostu będzie lepiej, żeby dziecko było tutaj na przykład w tej klasie". [...]* (Ireneusz)

> *[...] a ta druga klasa, którą obejmowałem yy docierały do mnie do mnie informacje takie, że że niektórzy rodzice yy przychodzili do pani dyrektor z prośbą o przepisanie do mojej grupy. Czyli to było takie też troszeczkę po po tym pierwszym, bo tak naprawdę y mm kiedy człowiek przychodzi do tej edukacji wczesnoszkolnej, to wydaje mu się, że po tych trzech pierwszych latach kiedy oddaje się swoją pierwszą klasę, to jest taki moment, kiedy można faktycznie powiedzieć o trafności kiedy się tą ścieżkę trzyletnią przejdzie i wydaje mi się, że to też było takie (.) uniesienie skrzydeł trochę, że yy że ludzie widzą, że yy chcą, tak, żeby jednak do do grupy yy mojej ich dzieci uczęszczały.* (Gabriel)

Pozytywny odbiór mężczyzn zatrudnionych w edukacji wczesnoszkolnej był w pewnym sensie także wyrazem umiejętności nawiązania przez nich pozytywnych relacji z rodzicami uczniów. Rozmówcy akcentowali, że dokładali starań, aby kontakty te opierały się na partnerstwie, otwartości i braku niedomówień. Nie zawsze efekty współpracy były postrzegane jako zadowalające, szczególnie w opinii nauczycieli z długim stażem pracy wśród których pojawiały się głosy, że łatwiej było im dotrzeć do rodziców, gdy byli ich rówieśnikami (czyli na początku własnej drogi zawodowej), niż obecnie, w sytuacji dzielącej ich różnicy pokoleniowej. Jeden z rozmówców przyznał, że negatywne zmiany, jakie nastąpiły w kontaktach z rodzicami od początku jego zatrudnienia w szkole są tak duże i przytłaczające, iż stanowią aktualnie najbardziej stresogenny czynnik pracy.

> *[...] bo już pani wspomniałem, że yy jestem tak jak zbity pies y pod tym względem, dlatego że ja jeszcze z dziećmi mam kontakt, z rodzicami już ten kontakt y on jest sztuczny, one przychodzą y oni przychodzą na wywiadówki, oni nie mają pytań yy [...] i niby wszystko jest fajnie, ale jakieś tam zgrzyty zawsze są, potem to dociera do mnie, nieszczerze, nie powiedzą na wywiadówce otwarcie, to jest tak, to jest tak, tylko jakimiś tam opłotkami i takie ściganie y kotka, podchodzimy się, zachodzimy się. To mi się nie widzi to wszystko, a potem właśnie są takie pisania w tym, w internetach, albo mówienie gdzieś w autobusie. [...]* (Dominik)

Z drugiej strony, pojawiały się również opinie, iż lata doświadczenia zawodowego mają korzystny wpływ na budowanie relacji, a przede wszystkim ułatwiają wytyczanie własnych granic. Według niektórych narratorów, wraz z upływem czasu łatwiej było im zachowywać dystans w odniesieniu do tego, co mówili inni i koncentrować się na wykonywaniu obowiązków, a nie roztrząsaniu dwuznacznych komentarzy. Jeden z rozmówców wyjawił, że jako początkujący nauczyciel odczuwał silną obawę, iż zaufanie do niego jako do mężczyzny jest dużo bardziej ograniczone niż to, jakim rodzice obdarzają jego koleżanki, dlatego też za wszelką cenę starał się przypodobać, aby zyskać akceptację. Dopiero po czasie doszedł do wniosku, że taka postawa działała na niego blokująco i utrudniała koncentrację na tym, co naprawdę ważne – pracy na rzecz wychowanków.

> *Dzisiaj inaczej na to patrzę, dzisiaj po prostu robię swoje i jestem sobą, ale do tego się dochodzi oo latami (.). Natomiast yyy bo wie pani co, błędem moim było na początku, że patrzyłem tak yy coś takiego było: „Przepraszam, że żyję". Yy chciałem podporządkować się pod rodzica, pod oczekiwania, bo ja po prostu, wie pani, jak są te pierwsze lata i nie jest się doświadczonym to y mm no każdy chce być lubianym, by tylko być yy no akceptowanym. O, coś takiego właśnie jest w człowieku. Yy to y i to było bez sensu, dlatego że to jakby yy ja sam się tym y (1) y y sam zakładałem sobie jakby y takie liny y takie jakby bariery i się tym przejmowałem [...] i myślałem, że coś muszę w sobie zmienić, coś muszę zrobić, żeby się spodobać rodzicom. I to był właśnie ten mój błąd, że że jakby mm chciałem pod kogoś i no robić coś y tak jak kobiety? (lekki śmiech) No nie wiem, y ale tak wciąż zastanawiając się, dlaczego one tak a ja tak, i myśląc, że y to ich jest pewnie lepsze.* (Patryk)

Ponadto, jeden z narratorów stwierdził, iż rodzice, a zwłaszcza matki, mają dużą trudność w przyjmowaniu uwag na temat negatywnego zachowania dzieci i tego typu komentarze są dla nich dużo bardziej bolesne, gdy padają z ust nauczyciela-mężczyzny. Zgodnie ze stereotypem, przedstawicielki płci żeńskiej mają naturalną intuicję w kwestii wychowania potomstwa, zatem podważanie ich skuteczności w tym zakresie jest szczególnie dotkliwe. Co więcej, jeżeli upomnienie pochodzi od mężczyzny, który w świetle uproszczonych przekonań raczej nie posiada wrodzonych kompetencji wychowawczych, to kobiecie tym ciężej jest je zaakceptować, bądź chociażby ze spokojem przyjąć.

> *[...] one [matki uczniów – M.K.] bardzo często myślą, że na wychowaniu no to znają się najlepiej, bo to w sumie jest takie normalne i co ja tam się mądrzę na temat dziecka, skoro nic nie wiem, prawda? A yy jeszcze jako facet no to już w ogóle yy wcale nie powinienem tu nic mówić i się wtrącać, bo wiadomo (.). Pamiętam, jak kiedyś jedna mama się na mnie mm strasznie obraziła, bo nie chciała przyjąć uwag*

o synu yy który naprawdę ciągle rozrabiał i y w końcu powiedziałem jej, że „Jeszcze będzie pani przez niego płakała" (.) i wtedy się pogniewała bardzo, ale yy po pa/ y po kilku latach się spotkaliśmy, to mi powiedziała, że no miałem niestety rację. [...] (Norbert)

Zazwyczaj jednak, mimo jednostkowych trudności mężczyźni pracujący jako wychowawcy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wypracowywali skuteczne techniki współpracy z rodzicami i względnie szybko zyskiwali ich zaufanie. Bywały również sytuacje, w których przychylność oraz wsparcie rodziców pozwoliły utrzymać nauczycielowi stanowisko w momencie redukcji etatów – przy realnym ryzyku utraty posady na rzecz osoby legitymującej się dłuższym stażem pracy.

[...] ale jakoś udało się szczęśliwie także i tutaj y dzięki właśnie wsparciu rodziców [...], którzy yy z różnymi petycjami do urzędu gminy wędrowali yy tutaj podpierając się też yy różnymi przepisami, które mówią o tym, że dobrze jest y gdyby, tam dobrze byłoby gdyby yy nauczyciel yy od klasy pierwszej do trzeciej nie zmieniał się, żeby jednak ta ciągłość była (.) no i myślę, że tutaj też wiele to dało [...] i ostatecznie pracowałem dalej z tą klasą mm którą prowadziłem (.), ale tak jak mówię, wydaje mi się, że tutaj yy dzięki dzięki wsparciu rodziców yy tych dzieci. [...] bo wiem, że yy że takie informacje do mnie docierały, że że tak to właśnie wyglądało (.), że że tam po prostu (.) grupy całe jeździły osób y właśnie żeby się wstawić za mną, żebym mógł dalej prowadzić klasę [...] (Gabriel)

Wielu rozmówców żywiło przekonanie, że początkowy dystans rodziców ustępował przede wszystkim dzięki pozytywnym komunikatom płynącym od dzieci oraz sympatii, jaką obdarzały swojego wychowawcę. Jeżeli zatem nauczyciel potrafił nawiązać nić porozumienia z uczniem, to zazwyczaj udawało mu się przekonać do siebie również jego opiekunów.

6.1.3. Mężczyzna-nauczyciel w relacjach z wychowankami

Zgodnie z doniesieniami psychologii rozwojowej, a także codziennymi obserwacjami osób, które mają do czynienia z wychowaniem najmłodszego pokolenia, stwierdzić należy, iż dzieci są zdolne do bardzo wczesnego formułowania stereotypów[463]. Jednocześnie, w świetle komentarzy mężczyzn zatrudnionych jako nauczyciele na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, to właśnie uczniowie byli najmniej obciążeni potocznymi opiniami w odniesieniu do płci osoby pojawiającej się w roli ich wychowawcy. Prawdopodobnie sytuacja taka wynikała z faktu, iż dzieci rozpoczynające

[463] L. Brannon, dz.cyt., s. 199-200.

naukę w klasie pierwszej zazwyczaj nie dysponują wiedzą w zakresie skali zjawiska feminizacji zawodu nauczycielskiego na początkowym szczeblu kształcenia i jeżeli dorośli nie ujawnią swojego przekonania, że wychowawcą oddziału zostanie kobieta, to kilkulatki nie mają na ogół szczególnych oczekiwań w tej kwestii.

> *[...] bo dzieci reagują tak samo jak na panią. (.) Dla nich to jest właśnie śre/, że dla nich to nie jest taka wielka różnica y w tym, że że jest mężczyzna (.), że to dorośli mają takie problemy, albo albo zdziwienie. Dostały od samego początku, więc może one nawet nie przypuszczały, że tam są same kobiety, nie? [...]* (Franciszek)

> *[...] obserwuję że że bardzo szybko dzieciaki wchodzą w tą sytuację i dla nich staje się to taką normą, że że one yy nie dostrzegają wcale tego, że oni – tak oni w sensie inni pierwszoklasiści – mają panie, a my mamy pana; dla nich jest to zupełnie normalne. [...]* (Gabriel)

Dziecięce preferencje w odniesieniu do płci wychowawcy zaakcentowane zostały w toku dwóch wywiadów i odnosiły się do niezbyt entuzjastycznego przyjęcia informacji, iż zespół klasowy będzie prowadzony przez mężczyznę. Rozmówcy podejrzewali, że reakcje takie mogły powstać na kanwie komentarzy osób dorosłych bądź wynikać z przyzwyczajenia dzieci do tego, iż funkcje opiekuńcze względem nich sprawują właśnie kobiety. Podkreślić należy, że wspomniane sytuacje miały charakter jednostkowy i dotyczyły wyłącznie dziewcząt. Zazwyczaj bowiem widok mężczyzny w roli nauczyciela odbierany był przez uczniów pozytywne lub chociaż neutralne. Jeżeli jednak pojawiała się obawa w odniesieniu do nowego opiekuna, to – na szczęście dla narratorów – szybko ustępowała sympatii oraz zaufaniu.

> *[...] miałem taki przypadek, że dziewczynka yy początkowo płakała, że 'O pan będzie, pan', a później była jedną z fanek, że tak powiem „pana" i i było wszystko bardzo fajnie. [...]* (Dominik)

> *[...] chociaż były takie sytuacje, że dziewczynki tam patrzyły na mnie tak trochę tak spod oka, jak to się mówi, tak? Spod byka. Ale później jest tak, że nie mogą się rozstać. [...]* (Bartłomiej)

Pierwszoklasiści zdecydowanie mniej czasu potrzebowali na pełne zaakceptowanie mężczyzny w roli wychowawcy niż dostrzeżenie, że jego obecność w tym zawodzie jest zjawiskiem niecodziennym. Badani byli raczej zgodni co do tego, że po pewnym czasie szkolnej nauki uczniowie zaczynają zauważać dysproporcje między ilością mężczyzn oraz kobiet zatrudnionych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, aczkolwiek możliwość bycia nauczanymi przez tych pierwszych traktują raczej jako rodzaj wyróżnienia, atrakcji oraz okazję, by pochwalić się tym faktem przed rówieśnikami spoza klasy.

[...] Na pewno dzieci byłyby zadowolone, gdyby było trochę więcej mężczyzn, bo ja często słyszę, jak ktoś mi opowiada, że dziecko powiedziało do drugiego „A mnie to uczy pan.", „Oooo, uczy ciebie pan? Ale fajnie masz!" [...] (Łukasz)

[...] Ja nie chciałbym się chwalić, ale powiem pani, że to jest tak, że no one się strasznie cieszą, to jest w ogóle facet no y no odjazd, to jest zupełnie co innego. Wie pani kiedy kiedy to widać? Wtedy, kiedy jest początek roku szkolnego (.) i kiedy ja na przykład mam pierwszą klasę przyjmuję i stoją klasy, tak? Jest wtedy wyczytywanie yy są nauczyciele do poszczególnych klas i kiedy yy ja jestem wyczytywany no to wtedy jest szał taki, że hej, prawda? Dzieci poprzednie krzyczą, a te się bidne boją, bo nie wiedzą o co chodzi, że tu krzyczą na pana. [...] (Bartłomiej)

Rozmówcy często podkreślali, że cenią podmiotowe traktowanie dzieci, a codzienną pracę opierają na szacunku do wychowanków i mądrym stawianiu granic. Wielokrotnie w toku narracji padały stwierdzenia o istotnym znaczeniu poczucia humoru oraz gotowości do wykorzystania żartu w celu łagodzenia dziecięcego stresu i napięcia. Żartowanie było również wskazywane jako skuteczna droga zyskiwania względów, sympatii, więc nauczyciele chętnie wykorzystywali je na co dzień.

[...] Dzieci lgną raczej tak do mnie, to widzę, że mnie lubią, bo mówię jak tylko wejdę do budynku, to ja tam zaraz coś tam powiem, zażartuję, to już do mnie tam lecą, za nogę mnie tam łapią (śmiech). [...] staram się być miłym, więc yy zażartuję coś tam z nimi zawsze, aby tak no być w takich dobrych stosunkach [...] (Karol)

[...] ogólnie jestem otwarty i tak dalej do wszystkich, tak samo i z dzieciakami często się potrafię wygłupiać. Byliśmy na wycieczce nad morzem, *to mnie nawet zakopali i mi to nie przeszkadzało, tak? Na plaży. Bo moim zadaniem yy autorytetu się nie wyrabia krzykiem, ani straszeniem, bo albo się go ma, bo się coś tam w sobie ma, po prostu y niekoniecznie mówię o warunkach też fizycznych, albo się go nie ma, tak?[...]* (Jakub)

Narratorzy akcentowali również własną otwartość na potrzeby uczniów, chociaż z przykrością dodawali, że nie w każdych okolicznościach reagują tak, jakby chcieli i – teoretycznie – mogliby się zachować. Będąc reprezentantami płci męskiej muszą bowiem liczyć się z tym, że niektóre ich gesty mogą zostać zinterpretowane opacznie. Odmienne normy w odniesieniu do męskich i kobiecych „standardów" postępowania z dziećmi blokowały rozmówców przede wszystkim w kwestii zaspokajania potrzeby bliskości wychowanków. Problem ten podejmowany przez narratorów w toku wywiadów okazał się niezwykle złożony, bowiem obejmował nie tylko różnorodne przemyślenia odnoszące się do kwestii upatrywania w męskim dotyku intencji seksualnych, ale – dodatkowo – stosowane przez badanych strategie reagowania na dziecięcą potrzebę dotyku wyrażaną spontanicznie w codziennych sytuacjach.

6.2. Męski „zły dotyk”?

Chociaż udział kobiet wśród sprawców przestępstw stopniowo wzrasta (z 8,3% w 1990 roku do 11,8% w 2019), to nadal w porównaniu z mężczyznami przedstawicielki płci żeńskiej stanowią stosunkowo niewielki odsetek ogółu skazanych, a jeżeli już podejmują decyzję, by w sposób rażący złamać prawo, to zazwyczaj dopuszczają się oszustw bądź też kradzieży (odpowiednio 30,1% oraz 18,2% sprawców tychże przestępstw to kobiety); najrzadziej sądzone są natomiast za przestępstwa na tle seksualnym – gwałty (1,1%) oraz obcowanie płciowe z osobami nieletnimi (1,7%)[464]. Fakt zwiększonego ryzyka skrzywdzenia osoby małoletniej przez mężczyznę nie pozostaje bez znaczenia dla zauważalnie wyższego zaufania społecznego względem kobiet podejmujących pracę wymagającą sprawowania bezpośredniej opieki nad dziećmi, na co wskazują m.in. David L. Brody[465], Mumin Tufan[466] a także Sabine Sczesny, Christa Nater i Serena Haines[467]. Wyraźny entuzjazm, z jakim wiele osób podchodzi do „nowego modelu ojcostwa”[468], promującego tacierzyńskie zaangażowanie w codzienne czynności pielęgnacyjne niemowląt, troskliwość, czułość oraz aktywny udział w wychowaniu potomków na każdym etapie ich rozwoju, nie przekłada się bowiem na wiarę, iż przedstawiciele płci męskiej równie dobrze sprawdzą się w roli profesjonalnego wychowawcy. Mało tego, jakikolwiek kontakt (szczególnie bazujący na dotyku) inicjowany przez mężczyzn względem dzieci innych niż własne często wzbudza silny niepokój otoczenia.

Z drugiej strony, dotyk jest najbardziej naturalną formą kontaktu, pierwszym zmysłem rozwijającym się w okresie życia płodowego[469]. Od momentu narodzin człowieka, relacje bazujące na dotyku są niezbędne do prawidłowego, harmonijnego rozwoju; dzięki nim ludzie uczą się okazywać uczucia oraz nabierają ufności do świata. Dotykanie jest sposobem wyrażania emocji i udzielania wsparcia; kojąca moc dotyku

[464] B. Gruszczyńska i in., *Atlas przestępczości w Polsce 6*, Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2021.
[465] D.L. Brody, *The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective*, “European Early Childhood Education Research Journal” 2015, 23(3), 351-361.
[466] M. Tufan, *Public perceptions and the situation of males in early childhood settings*, “Educational Research and Reviews” 2018, 13(3), s. 111-119.
[467] S. Sczesny, C. Nater, S. Haines, dz. cyt., s. 693-703.
[468] M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
[469] D. Ackerman, *Historia naturalna zmysłów*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1994, s. 91.

pomaga odzyskać spokój w sytuacjach napięcia emocjonalnego, przywraca poczucie bezpieczeństwa. Co więcej, w momentach doświadczania bólu stanowi jedną z najskuteczniejszych dróg jego uśmierzania; jest odczuwalnym dowodem współczucia oraz troski.

Wykonywanie obowiązków nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wymaga bezpośredniego kontaktu z wychowankami, którego naturalnym elementem jest dotyk. W wielu sytuacjach jego inicjatorami są dzieci i nie jest to wyłącznie wynikiem chęci uzyskania wsparcia w wykonywaniu czynności związanych np. z samoobsługą, ale jednym z wyrazów sympatii oraz sposobem na zaspokojenie potrzeby przynależności. O ile, w przypadku nauczycielek, przytulanie dziecka jest postrzegane jako jedna z form okazywania życzliwości, w odniesieniu do mężczyzn konotacje te nie są już tak pozytywne. Badani zgodnie przyznawali, że w tym zakresie ich położenie jest wyjątkowo niekorzystne.

> *[...] Dzisiejszy świat jest po prostu okrutny i i mm i jest y chora chore to podejście do tego właśnie molestowania, tak? Do tej cielesności, że to jest dzisiaj takie zaburzone y i każdy się po prostu obawia. Aa i rzeczywiście to myślę, że to odstrasza [mężczyzn – M.K.] od tego zawodu. [...]* (Franciszek)

> *[...] Mężczyznom jest naprawdę dużo ciężej, szczególnie w takich codziennych kontaktach z dziećmi, kiedy one przychodzą i chcą siadać na kolana, czy jakoś tak się opierają, czy przytulają, to bardzo trudno jest je odepchnąć i powiedzieć, że nie wolno. Zresztą one czasami tak patrzą i mówią, że pana tak uwielbiają i to nie chodzi o yy takie uwielbienie jakieś no (.) tylko o zwykłe takie zaufanie.* [...] (Łukasz)

Trudno odmówić słuszności twierdzeniu, iż nawet te reakcje, które na ogół uchodzą za naturalne, spontaniczne i przyjemne, są realizowane przez ludzi w ramach ogólnie przyjętych praktyk społecznych[470]. W odniesieniu do dotykania dziecka przez osobę płci męskiej niebędącą członkiem bliskiej rodziny, postawienie granicy między „dotykiem akceptowalnym", a takim, który jest wyrazem przekroczenia dopuszczalnej normy jest w praktyce niezwykle trudne i relatywne. Z tego też względu, według Alice Jones, mężczyźni zatrudnieni jako nauczyciele we wczesnej edukacji uczą się postrzegać każdy rodzaj dotyku jako coś złego[471]. A zatem, zamiast się narażać na oskarżenia, stronią od jakichkolwiek sytuacji mogących sprowokować negatywne komentarze. I chociaż wśród uczestników niniejszych badań tak skrajna postawa należała raczej do rzadkości,

[470] A. Jones, *Learning proper masculine pleasure: Santa Clauses and teachers*, [w:] A. Jones (red.), *Touchy Subject. Teachers Touching Children*, Wyd. University of Otago, Dunedin 2001, s. 115; S. Smedley, *Learning to be…*, dz. cyt., s. 382.
[471] A. Jones, *Learning proper masculine pleasure…*, dz. cyt., s. 115.

to jednak głosy o unikaniu dotyku się pojawiały. Dwóch rozmówców przyznało wprost, iż starają się całkowicie wystrzegać tego typu zażyłości, gdyż obawiają się, że może ona zostać opacznie zinterpretowana.

> *[...] a ja zawsze od tego stroniłem. Dziecko, które próbowało się na przykład przytulić yy to zawsze mówiłem „Aa, do mamy czy taty możesz się przytulić", zawsze w tą stronę. [...] Nie ukrywam, że tak jak mówię, staram się unikać tych sytuacji, które wymagają jakiegoś takiego kontaktu, który mógłby być kontrowersyjny. [...]* (Ireneusz)

> *[...] Po tych różnych sytuacjach takich co się słyszy, no to pilnuję, żeby tego no nie było w ogóle. Teraz to wyjątkowo już jak naprawdę dziecko nie potrafi to tam czy pomogę zapiąć kurtkę, czy coś, ale ale (wdech) ale już też ograniczyłem do minimum to, żeby po prostu nie było sytuacji, że ktoś że ja pomogę yy czy tam pomogę zapiąć kurtkę czy zawiążę buty, czy coś, że zaraz ktoś mnie posądzi tego, bo nie ma (.) yy moim zdaniem to nie ma jasno sformułowanych jakichś przepisów w tym względnie, bo to są y jest bardzo często jest nadinterpretacja. [...]* (Henryk)

Radykalna postawa w odniesieniu do dotyku oraz stale utrzymywany dystans niekiedy prowokowały uczniów do tego, by na różne sposoby testować nauczyciela i poszukiwać okazji do wymuszania bliskości. W takich chwilach badani starali się utrzymywać przyjęte normy postępowania, natomiast by nie wywoływać w dzieciach poczucia odrzucenia, często wykorzystywali żart jako sposób rozładowania atmosfery.

> *[...] Jeszcze nawiązując do takich sytuacji właśnie mm wyjechaliśmy na wycieczkę w klasie drugiej y to dzieciakom mówię [...] „Na wycieczce dla was ja jestem jak mama i ja jestem wasz tata, także wszystko co tego, to możecie do mnie przyjść jak do mamy i do taty". I na tej wycieczce przychodzi dziewczynka i do mnie mówi: „Proszę panaaa, a moja mama to mi zawsze daje całusa na dobranoc". Ja mówię „Dobra, no jeżeli twoja mama tak daje, to skoro ja jestem jak twoja mama, nie ma problemu, będzie no, dostaniesz całusa na dobranoc". No i ona już tego, mówi „A co to będzie?". No i przychodzi tego wieczór, przychodzę do niej, miałem na chusteczce jednorazowej narysowane psa i ja mówię „To jest pies, nazywa się Całus. Proszę, to jest dla ciebie yy Całus na dobranoc", tak? I drugie już dzieciaki też w różny sposób próbowały wykorzystywać [...], no ale takie dosyć kreatywne myślenie dzieci to też można wspomnieć jak y próbują złamać mnie jakoś. [...]* (Ireneusz)

Większość rozmówców stosowała strategię unikania jedynie w odniesieniu do niektórych rodzajów dotyku uznając, iż całkowite jego wyeliminowanie nie jest możliwe. W praktyce często bowiem zdarzały się sytuacje, gdy dziecko potrzebowało konkretnej pomocy, zatem konieczne było doraźne znalezienie rozwiązania problemu. W takich momentach mężczyźni chętnie wybierali strategię zastępowania dotyku. Jednym z wariantów tej strategii było stosowanie komunikatów werbalnych mających na celu rekompensowanie braku kontaktu opartego o dotyk. Niekiedy kierowane do uczniów

słowa były formą pocieszenia bądź wyrazem życzliwości, serdeczności, ale bywało i tak, że miały postać instrukcji, porady na podstawie której uczeń miał samodzielnie uporać się z trudnością.

> *[...] A jak yy nieraz było „A tu mi pan bluzkę poprawi, albo coś?", to „No pokaż, co jest nie tak?" no i wtedy „Musisz tak i tak zrobić i będzie dobrze", no i jakoś najczęściej yy dają sobie radę [...]* (Maciej)

> *[...] Czasami wiadomo, że no pewnie kobieta by przytuliła i może byłoby lepiej, ale nawet jak w tej klasie pierwszej tam jedno czy drugie jest smutne, to zawsze można porozmawiać, powiedzieć, co będziemy robić fajnego, albo że już niedługo przyjdzie rodzic i wtedy cię przytuli. [...]* (Patryk)

Innym sposobem zastępowania dotyku wykorzystywanym przez nauczycieli było zaangażowanie wychowanków do pomagania sobie nawzajem. W sytuacji, gdy dziecko miało problem z samodzielnym wykonaniem konkretnej czynności, wsparcie rówieśników okazywało się często metodą bardzo skuteczną.

> *[...] Wiadomo, że były sytuacje takie, na przykład Kasia taka: „Proszę pana, spódnica...a nie mogę zapiąć spódnicy", no nie? No to (.) właśnie no, no trzeba dziecku pomóc, no nie? No to „Marysiu, pomóż". [...]* (Ryszard)

Najczęściej jednak rozmówcy przyznawali się do zamiany jednej formy dotyku na inną, bardziej „neutralną". Zatem w sytuacji, gdy dziecko chciało się przytulić, nauczyciel nie odwzajemniał objęcia, ale np. pogłaskał po głowie lub poklepał po plecach. Taka reakcja w opinii badanych stanowiła złoty środek pomiędzy wymaganym dystansem a wrażliwością na potrzeby uczniów.

> *[...] One mają takie takie coś do siebie i ja z dziewczynami muszę jednak krótko. Musiałem wytłumaczyć, mówię „Dziewczynki, fajnie, ale piąteczka" mówię, „tam najwyżej daj (śmiech) pogłaskać po czółku" mówię, „nie ma takiego" mówię, trudno. To to jest właściwie yy dylemat i to jest yy dla dzieci jakaś no jakiś brak, prawda? Bo potrzeba przytulenia jest naturalną potrzebą, którą powinno się zaspokoić, zwłaszcza w zerówkach na przykład. Ja tego nie mogę zaspokajać, bo po prostu bym m źle by to było odebrane. [...]* (Dominik)

> *[...] Jestem to ciągle to powtarzam mężczyzną. Zawsze jakiś taki pokazuję to ten typ, yy może nawet nie szorstkiej miłości jakiejś, ale ale takiej y prawda. Wydaje mi się, że to jest dobry mój dobry mój jakiś taki kierunek pracy z tymi dziećmi mm owszem, nie ani się nie będę tutaj yy nie będę taił, że czasami przytulają się dziewczyny. Tylko, że ja to robię w ten sposób, że zawsze jeżeli któraś się przytula, to robię to w ten sposób, że jedną ręką przytrzymam za głowę, drugą po plecach lekko poklepię: „No jak tam? Wszystko w porządku?", „Tak". No i tyle. Więcej (.) no więcej nie, więcej nie. [...]* (Edmund)

Większość mężczyzn uczestniczących w wywiadach podkreślało, iż są takie sytuacje, kiedy odstępują od ogólnie przyjętej zasady reagowania na dziecięcą bliskość

(szczególnie chęć przytulenia się) i stosują strategię relatywnego akceptowania dotyku. Przyzwalanie na bardziej zażyłe formy kontaktu zdarzało się nawet narratorom, którzy na co dzień hołdowali strategii unikania poufałości. Odstępstwa pojawiały się między innymi okolicznościowo, czyli w momentach, które wiązały się z celebrowaniem świąt lub innych uroczystości ważnych dla nauczyciela bądź wychowanków.

> *[...] i mimo, że po prostu staram się y unikać przytulania czy coś, ale to nie pamiętam czy to było (.) co to była za uroczystość, czy to były imieniny moje, czy to było coś innego, nie(?), po prostu dzieci przyszły tak naprawdę ii przytuliły się do mnie i tam złożyły mi życzenia. [...]* (Henryk)

> *[...] czasami tam wezmę yyy jak ma urodziny, to nawet i podrzucę do góry jak dziecko wyraźnie chce, coś tam, bo to śpiewamy sto lat, nie? [...]* (Adam)

Niekiedy badani wykorzystywali okazję „bycia kontrolowanymi" do tego, by zaniechać radykalizmu w kwestii unikania dotyku. Obecność rodziców uczniów była jedną z takich sytuacji, w których nauczyciele będąc pod „nadzorem" pozwalali dzieciom w pełni nieskrępowanie wyrażać emocje. Towarzystwo dodatkowej osoby – najlepiej kobiety – było dla mężczyzn również istotne w momentach np. przebierania się uczniów po zajęciach wychowania fizycznego, gdy wychowankom zauważalnie częściej niż w innych okolicznościach potrzebne było wsparcie w prawidłowym zakładaniu odzieży.

> *[...] Kiedyś tak w sumie nawet dla żartów, klasa trzecia odchodziła mówię „Dobra, słuchajcie teraz rodzice są, nie ma problemu, możecie teraz kto chce może się przytulić", tak? [...]* (Ireneusz)

> *[...] kiedy zaczynałem pracę to y starałem się dbać o to, żeby yy kiedy te dzieci się przebierają, żeby była ze mną jakaś nauczycielka, koleżanka jako y świadek gdyby trzeba było dziecku pomóc, a w międzyczasie mogliśmy y zamienić słowo, czy czy tutaj jakieś kwestie yy pracownicze sobie omówić yy po to tylko właśnie, żeby zabezpieczyć się tak na wszelki wypadek, bo pamiętam nawet y zalecenie na studiach y właśnie pod naszym adresem skierowane mając świadomość tego jakie są czasy i yy niestety mm z mediów co jakiś czas takie mm różne yy głośne przypadki y bywają. [...]* (Gabriel)

Wśród niektórych uczestników wywiadów padały również deklaracje, iż są w stanie odwzajemnić nawet budzący negatywne skojarzenia dotyk, o ile tylko uznają, że wymaga tego sytuacja. I tak, bywało, że przytulali dzieci, kiedy płakały lub gdy po długim okresie braku bezpośredniego kontaktu uczniowie entuzjastycznie reagowali na widok nauczyciela i przybiegali się serdecznie przywitać.

> *[...] Wszystkie dzieci kocham (.) i to samo i rodzice wiedzą ii nie potrafię sobie inaczej, no wiadomo, przyjdzie nieraz i płacze, to co ja mam wziąć odepchnąć, nie? Przytuli wtedy człowiek, pogłaska po głowie, „Słuchaj, dobrze będzie...", czasami*

wyjmę cukierka „Masz.”, mówię, noszę cukierki, a to kawałek jabłka, a to to, a to tamto. [...] (Leon)

[..] Teraz no to mam taki przypadek, że że piątoklasistka, wie pani, pędzi przez cały korytarz i (demonstracja uścisku). Jezu kochany, no (.) wygląda to jak wygląda, ale no tak jest, że naprawdę (.) [...] nie da się pewnych sy/ no to co mam zrobić, no? Co mam mam te ręce wziąć i mam te ręce na siłę, prawda? No jak ja mam się zachować? (.) No co mam zrobić, prawda? Odwrócić się, dać już tak tak, że y i w ten sposób, że żeby dziecko w tym momencie o ono ono się za drugim trzecim razem ono tego już potem nie powtórzy. Ono będzie już coś tam poczuje złego myślę chyba w sobie, nie? (.) Że ten nauczyciel go olewa. Jak tu był fajny i miły, a tutaj, prawda? [...] (Cezary)

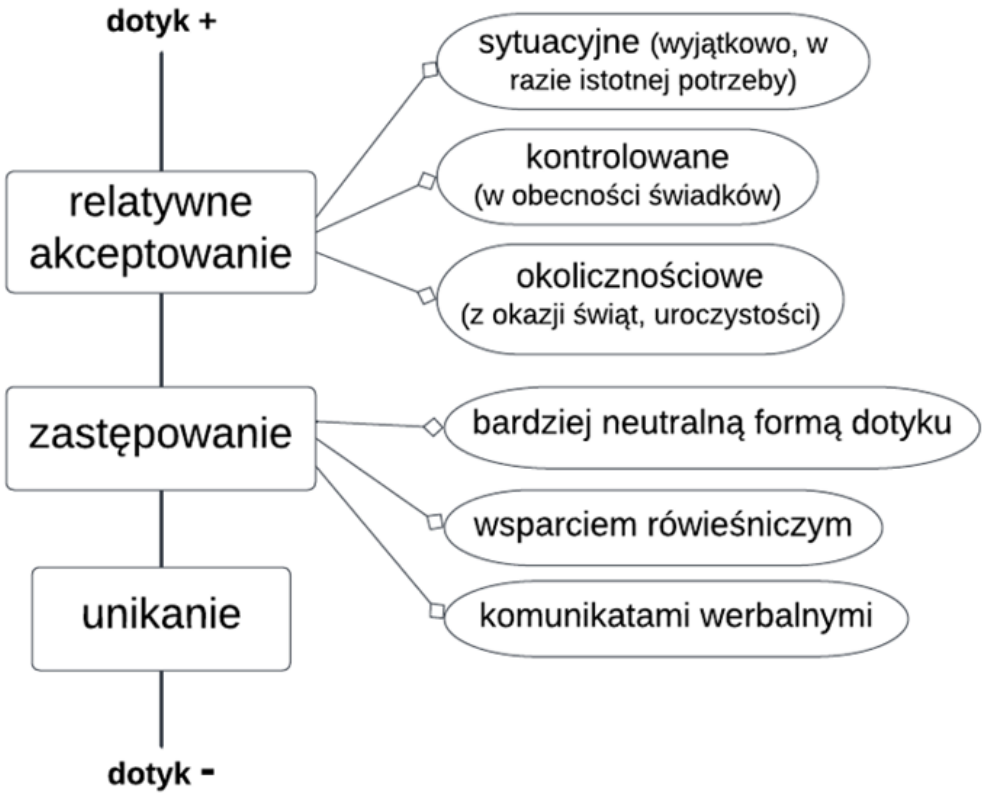
Różnorodność stosowanych przez rozmówców strategii reagowania na dziecięcy dotyk (Schemat 3) była powodowana przede wszystkim tym, iż w zależności od kontekstu, mężczyźni uciekali się do nietożsamych schematów zachowania. Wśród narratorów nie było bowiem ani jednego, który nie dopuszczałby wyjątków od wykorzystywanej na co dzień reguły postępowania. Mało tego, łączenie różnych strategii niejednokrotnie w praktyce okazywało się niezbędne, szczególnie gdy zawodność pierwszej wybranej opcji stawała się oczywista (tak bywało np. w sytuacjach, gdy zastępowanie dotyku komunikatami werbalnymi bądź wsparciem rówieśniczym nie przynosiło oczekiwanego efektu i trzeba było znaleźć inne sposoby pomocy dziecku).

Nauczyciele z długim stażem pracy przyznawali ponadto, że stosowane przez nich zasady reagowania na dziecięcy dotyk oraz potrzebę bliskości zmieniały się na przestrzeni czasu. To co było dopuszczalne w chwili, gdy rozpoczynali pracę zawodową obecnie byłoby uznane za jawne przekroczenie granic. Niejednokrotnie rozmówcy akcentowali, iż jest to dla nich ograniczeniem, bo choć pozytywne relacje z dzieckiem potrafią budować mimo konieczności zachowania dystansu, to ryzyko ewentualnych, niesłusznych podejrzeń nie wpływa pozytywnie na komfort ich pracy.

[...] Kiedyś było tak, że rzeczywiście przy sprawdzaniu zeszytów, czy w ogóle, to nawet się dziecko i na kolana posadziło. W tej chwili, niestety, nie robię tego tylko z y ze względu na to, żeby nie być o posądzanym o jakieś sprawy i żeby mi tam nikt z gender nie wyjeżdżał. [...] (Bartłomiej)

[...] widzę, że to jest sytuacja taka, że jakiś jeden ruch, gest może być nie yy całkiem źle odczytany i całkiem y w złej intencji. Tak jak mówię, tych złych intencji jest tak dużo, że człowiek nawet jak nic złego nie zrobi to i tak mogą uznać, że zrobił. [...] (Dominik)

Schemat 3. Strategie reagowania mężczyzn-nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na dziecięcy dotyk bądź ujawnioną potrzebę dotyku



Źródło: badania własne.

Odmienne standardy dopuszczalnego zachowania kobiet i mężczyzn pracujących z dziećmi mogą być traktowane wręcz jako wyraz dyskryminacji, na co zwrócił uwagę jeden z uczestników badań przeprowadzonych przez Rebeccę P. Coulter i Margaret McNay[472]. I chociaż mężczyźni biorący udział w wywiadach zrealizowanych na potrzeby niniejszego projektu z dużą pokorą przyjmowali brak równości nauczycieli i nauczycielek w kwestii zaspokajania dziecięcej potrzeby bliskości, to jednocześnie przyznawali, iż owe podwójne standardy działają na nich blokująco. Powszechność upatrywania złych intencji w męskim dotyku zdaje się być jednak zjawiskiem powszechnym, gdyż zarówno w analizach przeprowadzonych przez Małgorzatę Fuszarę[473], jak i zrealizowanych przez badaczy spoza Polski[474], problem ten w odniesieniu do mężczyzn pracujących z dziećmi na poziomie wczesnej edukacji pojawiał się nagminnie. Być może z tego też względu nauczyciele (płci męskiej), mimo iż wskazywali istniejące nierówności, to nie byli

[472] R.P. Coulter, M. McNay, *Exploring Men's Experiences*…, dz. cyt., s. 404.
[473] M. Fuszara, *Dobrze jest być rodzynkiem...*, dz. cyt.
[474] J. Sumsion, *Critical Reflections…*, s. 455-468; R.P. Coulter, M. McNay, *Exploring Men's Experiences…,* dz. cyt., s. 398-413; P. Sargent, *Real Men or Real Teacher?*, dz. cyt., passim; D. Jones, *Constructing identities…*, dz. cyt., s. 689-702.

zbulwersowani faktem ich istnienia. Co prawda, zdarzało im się mieć poczucie, iż swoim zdystansowaniem poniekąd hamują emocje dzieci, jednak wykorzystywali fakt, że uczniowie nie byli świadomi tego, iż mając wychowawcę kobietę mogliby swoją sympatię do niej okazywać w sposób nieskrępowany. A skoro wychowankom nie towarzyszyło poczucie straty, to i nauczycielom łatwiej było przyjąć istnienie podwójnych standardów w kwestii (nie)dozwolonego dotyku.

6.3. Mężczyźni-nauczyciele w walce ze stereotypami (zawodu)

Oprócz omówionego w poprzednim rozdziale dystansu względem inicjowania przez mężczyzn dotyku wobec czyichś dzieci, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej reprezentujący płeć męską zmagają się również z innymi, powszechnymi stereotypami. Spośród tych, których doświadczają najczęściej wymienić należy utożsamianie męskości z finansową zasobnością; przekonanie, iż praca z dziećmi należy do „aktywności kobiecych"; a także wiązanie męskości z dominacją i umiejętnością utrzymywania dyscypliny (oraz zdolnością przywracania jej w momencie, gdy kobieta nie potrafi podołać takiemu zadaniu).

6.3.1. Męskość jako zasobność finansowa

Józefa Brągiel podkreśla, iż współcześnie obserwujemy wyraźne odejście od instytucjonalnego modelu małżeństwa, które ma charakter patriarchalny i „dzieli małżonków na żywiciela oraz gosposię"[475]. Mimo mniejszego obciążenia mężczyzn odpowiedzialnością za utrzymanie rodziny rozumiane jako zaspokajanie potrzeb materialnych własnych, partnerki oraz dzieci, zasobność finansowa nadal jest silnie kojarzona z męskością i to nie tylko w jej hegemonicznej formie. Aktywność zawodowa kobiet stała się powszechna i chociaż wiele przedstawicielek płci żeńskiej odnosi na tym polu znaczące sukcesy, to zgodnie ze stereotypem wyższa pensja powinna być udziałem ich partnerów, a nie własnym.

Zawód nauczycielski od zarania dziejów nie był kojarzony z materialnym dobrobytem i nawet współcześnie pracownicy oświatowi niekiedy bardziej słyną z protestów wobec zbyt niskiego – w ich odczuciu – uposażenia kadr pedagogicznych,

[475] J. Brągiel, *Postmodernistyczne przemiany w rodzinie,* „Roczniki pedagogiczne" 2018, 10(4), s. 14.

niż z efektów własnej pracy. Ich gotowość do jawnego demonstrowania niezadowolenia przestaje dziwić, gdy odwołamy się m.in. do przytoczonych przez Rafała Piwowarskiego danych, w świetle których porównanie wynagrodzenia brutto nauczycieli wszystkich etapów kształcenia (z wyjątkiem nauczycieli akademickich) z wynagrodzeniem średnim całej grupy „specjalistów" do których zawód ten jest zaliczany ujawnia, że niezależnie od stażu pracy pedagogicznej nauczyciele przegrywają pod względem zarobków z „tzw. statystycznym specjalistą"[476]. Mało tego, zestawiając siedemnaście działów gospodarki narodowej, sektor „edukacji" jest tym, w którym przeciętne miesięczne wynagrodzenie brutto jest najniższe (dane z 2021 r.)[477]. Co warte podkreślenia, analizując politykę wynagradzania kadr pedagogicznych w innych krajach zauważyć można, że mimo znacznego zróżnicowania poziomu oferowanej płacy, ogólne tendencje w poszczególnych państwach są bardzo podobne: nauczyciele zazwyczaj zarabiają mniej niż inni pracownicy posiadający podobne wykształcenie[478]. Nietrudno zatem wysnuć przypuszczenie, iż fakt stronienia mężczyzn od podejmowania pracy w szkolnictwie związany jest w istotnej mierze z niesatysfakcjonującym poziomem płac będącym w sprzeczności ze stereotypowym wzorcem męskości.

Wbrew sformułowanemu powyżej twierdzeniu, analiza wypowiedzi mężczyzn uczestniczących w przeprowadzonych wywiadach narracyjnych ujawniła, iż kwestia niskich zarobków niejednokrotnie była postrzegana jako dyskusyjna i stanowiła jeden z tych wątków, w obrębie których badani zdecydowanie nie byli zgodni. Rozbieżność podejścia narratorów jeśli chodzi o deklaracje dotyczące (braku) satysfakcji finansowej okazała się tak znaczna, iż niełatwo było znaleźć w tym obszarze wspólny mianownik. Zgodność rozmówców odnosiła się do tego, iż żaden z nich nie był zachwycony wysokością nauczycielskiej pensji, niemniej jednak niektórym otrzymywane wynagrodzenie jawiło się jako wystarczające, inni zaś byli oburzeni jego miernością.

Wśród badanych, którzy poziom płac uznawali za akceptowalny byli przede wszystkim nauczyciele zatrudnieni w szkołach wiejskich, mający stopień awansu nauczyciela dyplomowanego i mieszkający w województwach o wysokiej stopie bezrobocia[479] oraz relatywnie niskim w porównaniu z innymi regionami kraju

[476] R. Piwowarski, *Czy praca nauczycieli jest ceniona?*, [w:] J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii,* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 276-277.
[477] GUS, *Zatrudnienie i wynagrodzenia w gospodarce narodowej w 2022 r*., Warszawa-Bydgoszcz 2023, s. 14.
[478] R. Piwowarski, dz. cyt., s. 284.
[479] GUS, *Bezrobocie rejestrowane 1-4 kwartał 2022 r*., Warszawa 2023, s. 34.

przeciętnym miesięcznym wynagrodzeniem brutto za pracę w gospodarce narodowej[480]. Narratorzy należący do tego grona, oceniając wysokość własnej pensji w odniesieniu do zarobków osób z otoczenia uznawali, iż ich sytuacja materialna jest i tak dość korzystna, szczególnie jeżeli dodatkowo dostawali takie sygnały od członków społeczności lokalnej.

> *[...] bo co do finansów, to mi wystarczy, nie? [...] Czasami się dostrzega taki negatywny stosunek i i i (wdech) to, że za mało m za mało godzin mamy [...] i że tak wysokie pensje. Bo środowiska wiejskie najczęściej są to ludzie biedni, którzy tam mm więcej jest tych ludzi biednych i i o niskim statusie materialnym, no i i ten element zawiści jakiejś takiej mm no no występuje. [...]* (Adam)

Zadowolenie z poziomu wynagrodzenia za pracę warunkowane było ponadto liczbą osób pozostających z narratorami we wspólnym gospodarstwie domowym. Zatem nawet w sytuacji, gdy badani nie krytykowali niskiego poziomu płac, ale mieli na utrzymaniu rodzinę nieco liczniejszą niż przeciętna, to wątek trudności w domykaniu domowego budżetu na ogół się pojawiał.

> *[...] jeżeli chodzi o ten nasz region, to wydaje mi się, że gdy się pracuje w szkole, to z zarobkami nie jest tak źle y. No muszę tak powiedzieć, tym bardziej, że jestem nauczycielem dyplomowanym, to nie mam złych jeszcze tutaj w porównaniu do zarobków raczej, może nie wszystkich, ale tak o przeciętnie y tak no może taka średnia z naszego regionu to pobory mam. Nie można powiedzieć, że mam źle, [...] w sumie jak na te warunki to nie jest źle. Ale teraz jeżeli poli/ y przełożyć to w inną stronę: żona, y trójka dzieci [...], także to już jest już trzeba naprawdę się pogimnastykować, żeby jednak w tym zakresie się wyrobić. To jeszcze dobrze, że akurat jest zwrot podatku, że jest jeszcze trzynastka u nas, to to też troszeczkę y mobilizuje. [...]* (Henryk)

Wyższe oczekiwania w odniesieniu do kwestii płac wśród mężczyzn mających dwoje lub więcej dzieci wydawały się oczywiste także jednemu z rozmówców będącemu singlem, który podkreślił, że na własne uposażenie nie narzeka, ale rozumie, iż dla kolegów mających na utrzymaniu rodzinę może ono być niewystarczające.

> *[...] Wszyscy wiedzą, że nauczyciele bez przerwy narzekają na zarobki, chociaż w sumie ja nie narze/ mm może bym inaczej patrzył gdybym miał yy wiesz, żonę, dzieci i ogólnie rodzinę, to może też inaczej, aczkolwiek zależy od drugiej strony, no bo jeżeli by dysponowała podobnym budżetem, to myślę, że za te pieniądze można można tam sobie jakoś żyć y ooo odkładając na wakacje, czy czy na jakieś inne sprawy (.). No ale tak jak dla mnie, no to pff wystarczy. Wiadomo, że chciałbym 10 tysięcy, a nie tyle co zarabiam, no ale nie ma szans tyle zarobić, nie? No to poza tym ja ja twierdzę że że yy nie są pieniądze najważniejsze, wiadomo są (.) są sprawy gdzie pomagają, tak? Ale jakbym miał robić coś, czego czego nie lubię ii no chociażby dostawać więcej, to podejrzewam, że bym się nie zdecydował, nie? [...]* (Jakub)

[480] GUS, *Zatrudnienie i wynagrodzenia*..., dz. cyt., s. 15.

Wątek nastawienia do kwestii materialnej (zaakcentowany powyżej) był poruszany również przez innych nauczycieli biorących udział w wywiadach. Niektórzy badani sugerowali, że gdyby zależało im na pieniądzach, to nie wybraliby pracy w szkolnictwie, bowiem niewysoki poziom płac w sektorze edukacji jest raczej problemem powszechnie wiadomym. Zdarzyło się również, że mimo realnej możliwości zmiany zawodu na lepiej płatny, przywiązanie do charakteru codziennych obowiązków oraz poczucie satysfakcji sprawiło, iż rozmówca odrzucił ofertę bardziej intratną finansowo i pozostał w zawodzie.

> *[...] bo w kwestii finansów to ja nie jestem wymagający. Zresztą nie robię dla pieniędzy powiem szczerze y y zabrzmi patetycznie, ale to tak y tak jest y. Pieniądze są bardzo ważne, zwłaszcza mężczyzna powinien więcej zarabiać, ale my z żoną sobie dajemy radę (.) yy i gorzej było, dużo gorzej było i się żyło, to dlaczego teraz się ma nie żyć, no?[...]* (Dominik)

> *[...] No kiedyś miałem propozycję taką, żeby iść do innej pracy yy (.) do kolegi i on mi proponował dużo, dużo większe pieniądze niż w szkolnictwie (1), mniej stresu i nie praca z człowiekiem tylko praca z materiałem. „No nie wiem, widzisz, ja to lubię i tutaj już człowiek tyle lat...", „No to ty się zastanów.". No i się zastanowiłem i dalej pracuję w szkolnictwie (śmiech). [...]* (Maciej)

Z drugiej strony, dążenie do uzyskiwania satysfakcjonującego wynagrodzenia, a więc zauważalnie większe oczekiwania względem wysokości płac niż w przytoczonych dotychczas fragmentach wypowiedzi, niekoniecznie wiodły mężczyzn ku rezygnacji z wykonywania zawodu nauczycielskiego. A zatem, chociaż niektórzy narratorzy uznawali poziom pensji w sektorze oświaty za zbyt niski, aby utrzymać rodzinę, to znajdowali sposoby na to, żeby bez zmieniania pracy na inną osiągnąć zadowalający dochód.

> *[...] goła pensja yy byłaby naprawdę yy krucha (.) ii od kiedy ja yy mm ja nigdy nie miałem jednej pracy, nigdy. Od kiedy ja pracuję właśnie w oświacie, to nigdy nie mogłem sobie pozwolić na to, żeby mieć jedną pracę. (.) Ee pracując w szkole właśnie yy zawsze gdzieś, albo właśnie ten gabinet, albo yy swoje jakieś prywatne biznesy y coś dodatkowo mm miałem nawet taki etap, że pracowałem 6 lat jako barman w dyskotece yy to akurat się nałożyło, tak? Zacząłem na studiach, ale potem jeszcze przez yy 2 lata nałożyły mi się to na na pracę w szkole [...], także był taki okres, że że i tak nawet pracowałem, ponieważ m no mężczyzna no powinien yy (.) zapewnić byt rodzinie i y i na pewno źle by się czuł, ja bym się źle czuł gdyby y gdybym tego nie zrobił, więc no moja ambicja i moja y m taka jakby opieka nad rodziną no nie pozwalałaby mi na to, żeby y żeby tutaj gdzieś yy to to było takie mm słabo zaspokojone, nie? Także trzeba cały czas coś dodatkowego yy goły etat w szkole dla mężczyzny myślę, że to jest za mało (.) w dniu dzisiejszym. [...]* (Franciszek)

[...] gdybym tamtego nie miał [dodatkowej pracy – M.K], to na pewno bym nie został tylko i wyłącznie w szkole, ponieważ no faktycznie zainteresowania zainteresowaniami, ale są też jakieś marzenia, są jakieś plany, są rodzina ii no mam troszeczkę inne ambicje, niż to co w szkole y szkoła mogłaby mi zaoferować. [...] (Ireneusz)

Warto zaznaczyć, iż komentarze o zbyt niskim wynagradzaniu kadr pedagogicznych pochodziły głównie od mężczyzn, którzy mieszkali w dużych miastach (najczęściej stolicach województw), gdzie koszty utrzymania były wysokie, zaś w skład pensji nie wchodził dodatek z tytułu pracy na terenach wiejskich. Niezadowolenie nauczycieli zamieszkujących obszary zurbanizowane potęgował ponadto fakt dużej dostępności niskopłatnych etatów – z wynagrodzeniem zbliżonym do tego uzyskiwanego za pracę w szkole – a niewymagających jednocześnie posiadania wyższego, czy choćby nawet średniego wykształcenia. Niektórzy mężczyźni biorący udział w badaniach sarkastycznie komentowali, że podejmując zatrudnienie w dyskoncie otrzymywaliby podobne uposażenie, jakie odbierają będąc pracownikami sektora oświaty. Niebagatelne znaczenie miał w tej kwestii również stosunek wynagrodzenia do nakładu pracy, w tym kosztów związanych z przyzwalaniem na zawłaszczanie prywatnego czasu nauczyciela przez rodziców dzieci.

[...] praca w szkole jeśli się chce to robić dobrze, to to wymaga yy wymaga jednak dużego zaangażowania, wymaga poświęcenia czasu późnymi wieczorami nawet, bo ktoś akurat dzwoni i chce o dziecku porozmawiać, y wymaga też pewnych cech psychicznych i dużej odporności psychicznej(.), naprawdę dużej odporności psychicznej yy i yy, a zarobki czy pieniądze nie są po prostu tego warte. I dlatego mężczyźni, którzy są wygodniejsi w gruncie rzeczy, no i pragmatyczni w większości w ogóle nie wybierają tej pracy [...] (Oskar)

Jeden z rozmówców przekonywał, iż polityka wynagradzania nauczycieli prowadzi do kryzysu w tym zawodzie, bowiem zmiany gospodarcze oraz wysokie ceny nieruchomości powodują, iż poziom płac oferowanych pedagogom staje się nieakceptowalny.

[...] jeżeli będzie yyy tak (.) wynagradzana praca nauczyciela, jaka jest w tej chwili, no to rzeczywiście, tutaj nawet nie ma alternatywy, tu jest prosta, krótka piłka, tak? Szuka człowiek czegoś lepszego lub wyjeżdża za granicę bo ma yy, bo chce żyć. Wyjeżdża, bo po prostu tutaj nie ma perspektyw żadnych, ani nawet zdolności kredytowej na mieszkanie, nic. [...] (Bartłomiej)

Mimo, iż podjęcie zatrudnienia w szkolnictwie nie jest postrzegane jako przepustka do materialnego dobrobytu, to system pracy nauczycieli daje możliwość podejmowania różnorodnych aktywności zarobkowych, z czego niektórzy rozmówcy

faktycznie korzystali. W takich warunkach zdecydowanie łatwiej było im wywiązywać się ze stereotypowo męskiego obowiązku troski o byt rodziny. Na optykę oceny wynagrodzenia za pracę w zawodzie nauczyciela miała ponadto wpływ zasobność rodziny pochodzenia. Ci badani, którzy akcentowali, iż byli wychowywani w skromnych warunkach bytowych, przez rodziców posiadających wykształcenie podstawowe bądź zawodowe, zazwyczaj mniej krytycznie wyrażali się na temat własnego uposażenia i zapewniali, iż potrafią skutecznie gospodarować domowym budżetem nawet mimo faktu, iż jest on dość ograniczony.

6.3.2. Praca z dziećmi a (nie)męskość

Jak zaznaczono w rozdziale I., analiza dziejów ludzkości nie pozostawia złudzeń, iż feminizacja profesji nauczycielskiej jest zjawiskiem o stosunkowo krótkim rodowodzie, dlatego też nie dziwi fakt, że na płaszczyźnie językowej nazwa zawodu „nauczyciel" gramatycznie połączona została z rodzajem męskim. W odniesieniu do osób zatrudnionych na początkowym szczeblu edukacyjnym stereotypowe postrzeganie kobiety jako najbardziej skutecznej w nauczaniu dzieci (ukształtowane przez dwa ostatnie stulecia) stało się jednak tak silne, że nawet w tytułach czasopism metodycznych[481] brakuje przestrzeni na to, by dostrzec miejsce mężczyzn wykonujących obowiązki wychowawców dzieci w wieku przedszkolnym bądź wczesnoszkolnym. Podobna tendencja uwidacznia się również w literaturze anglojęzycznej – pomimo bez wątpienia męskiego rodzaju rzeczownika *teacher*, w połączeniu z takimi wyrażeniami jak *in early childhood education, elementary education, primary school, primary education*[482]

[481] Periodyki wydawane przez Wydawnictwo EDIBA: „Nauczycielka przedszkola" nr ISSN 1669-905X, „Nauczycielka szkoły podstawowej klasy I-III" nr ISSN 2083-5272.

[482] J.C. Stroud, L.L. Smith, L.T. Ealy, R. Hurst, *Choosing to teach: Perceptions of male preservice teachers in early childhood and elementary education*, "Early Child Development and Care" 2000, 163(1), s. 49-60; C. Skelton, *Male primary teachers and perceptions of masculinity*, "Educational review" 2003, 55(2), s. 195-209; P. Cushman, *It's just not a real bloke's job: Male teachers in the primary school*, "Asia-Pacific Journal of Teacher Education" 2005, 33(3), s. 321-338; T. Foster, E. Newman, *Just a knock back? Identity bruising on the route to becoming a male primary school teacher*, "Teachers and teaching" 2005, 11(4), s. 341-358; M. Haase, *Fearfully powerful: Male teachers, social power and the primary school*, "Pedagogy, Culture & Society" 2010, 18(2), s. 173-190; K. McGrath, M. Sinclair, *More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls*, "Gender and Education" 2013, 25(5), s. 531-547; I. Davis, S. Hay, *Primary masculinities: how male teachers are regarded as employees within primary education–a global systematic literature review*, "Sex Education" 2018, 18(3), s. 280-292; C. Ottaviano, G. Persico, *Educational care: Male teachers in early childhood education*, "Italian Journal of Sociology of Education" 2019, 11(1), 141-161.

dodatkowo pojawia się dookreślenie *male*, sugerujące iż wyraz *teacher* w takim kontekście oznacza przedstawicielkę płci żeńskiej.

Współczesne przemiany relacji partnerskich, w tym coraz powszechniejszy obopólny podział obowiązków związanych z wychowaniem dzieci, nie wyparły silnie zakorzenionego stereotypu postrzegania opieki nad potomkami jako domeny kobiet. Wedle uproszczonych przekonań, męski wymiar troski bazuje na zabezpieczeniu sfery materialnej, kobiecy zaś na sprawowaniu opieki nad dzieckiem w wymiarze fizycznego i emocjonalnego bezpieczeństwa. W przestrzeni zawodowej tendencja do utożsamiania pracy w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji z aktywnością „typowo kobiecą" wynikać może – jak konstatuje Deborah Jones – z podobieństwa pomiędzy społeczną rolą matki, a rolą wychowawcy na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego bądź przedszkolnego[483]. Z powodu skrajnego zdominowania przez kobiety początkowego szczebla edukacji, podejmowanie przez mężczyzn pracy polegającej na wychowywaniu oraz nauczaniu kilkulatków, jawi się automatycznie jako zajęcie niezgodne ze stereotypem „prawdziwego mężczyzny" (odpowiadającemu wzorcowi męskości hegemonicznej).

W toku zrealizowanych wywiadów badani przyznawali, że wykonując zawód niemal całkowicie sfeminizowany muszą liczyć się z różnymi reakcjami otoczenia, aczkolwiek otrzymywane przez nich sygnały, jakoby praca w zawodzie nauczyciela wychowawcy klas I-III była „niemęska", miały na ogół dość subtelny charakter. Zazwyczaj były to reakcje zdziwienia pojawiające się w momentach wkraczania przez narratorów w nowe środowisko społeczne lub mające miejsce w codziennych sytuacjach życiowych, którym towarzyszyła obecność nieznajomych osób i jednocześnie dochodziło do ujawniania zawodowej aktywności rozmówców.

> *[...] nawet na spotkaniach y warsztatach metodycznych: „Witam wszystkie panie!" (.) „I ja też.", no i wielkie zdziwienie od met/ y od szkoleniowców: „Ooo, wśród nas jest jeden pan! A jak pan się uchował?" [...]* (Maciej)

> *[...] kiedy idę yy z dziećmi gdzieś, wychodzimy ze szkoły, tak, to wszyscy się patrzą, gdzie jest ta druga osoba (.) która (lekki śmiech) no powinna być ta pani, bo pan może być najwyżej wspomagający, tak? Ale gdzież mężczyzna? No tu na ogół wszyscy już teraz wiedzą, że (.), że ja jestem nauczycielem, więc (chrząkniecie) no w ten sposób (.) ale jak idziemy gdzieś dalej, albo wyjeżdżamy, to z mamami ym z rodzicami, to wtedy nie wiadomo kto tu jest nauczycielem, a kto tu jest rodzicem, spoko. [...]* (Bartłomiej)

[483] D. Jones, *Constructing identities: Perceptions and experiences of male primary headteachers*, "Early Child Development and Care" 2008, 178(7), s. 690.

Wśród narratorów pojawiały się sugestie dotyczące tego, iż ludzie zwykle nie ujawniają pełni swoich przekonań, przynajmniej nie wówczas, gdy muszą zrobić to w sposób bezpośredni. Przestrzenią wyrażania negatywnych komentarzy stały się nowe media, dające osobom z nich korzystającym poczucie anonimowości i bezkarności. Nie neutralizowało to jednak towarzyszącego mężczyznom przeświadczenia, iż muszą liczyć się z ewentualnością usłyszenia przykrych uwag związanych z wykonywaniem przez nich „typowo kobiecego zawodu".

> *[...] zawsze istnieje ryzyko, że ktoś nie potraktuje nas poważnie, tak? Że ktoś może nas wyśmieje, że „Co z ciebie za facet, jak ty tam dzieci niańczysz". [...]* (Franciszek)

Niemniej jednak zdarzenia, w których konkretne osoby wprost drwiły z rozmówców i kwestionowały ich męskość z powodu niestereotypowego wyboru zatrudnienia miały miejsce jednostkowo. Narratorzy przyznawali, iż krytyczne słowa na ten temat zazwyczaj zdarzało im się słyszeć od innych mężczyzn.

> *[...] Większość moich znajomych mężczyzn mówi „Ja tego nie rozumiem i nie wiem jak ty dajesz radę, bo ja z moimi nerwami, to bym o nie, nie, nie, nie!" [...]. Ale to już tak jest, bo mężczyzna pracujący w szkolnictwie, tak jak ja, no to ludzie różnie widzą, bo ja sam mam kolegów, ale oni są wuefistami, nauczają matematyki. No ale w edukacji wczesnoszkolnej? „Chory jesteś, człowieku?!" (3) Takie podejście jest. (.) takie podejście jest mm negatywne (.), no ale głównie mężczyzn właśnie (2) po prostu nie potrafią zrozumieć tego [...]* (Maciej)

Przywoływane w toku wywiadów zdarzenia mające w opinii badanych negatywny wydźwięk miały niekiedy podłoże nie tyle nieakceptacji mężczyzn-nauczycieli, co braku zaufania wobec nich. Jako przykład przytoczyć można sytuację jednego z rozmówców, który przyznał, iż został poproszony o przedstawienie dowodów na to, że faktycznie wykonuje obowiązki nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, gdyż prawdziwość jego ustnych deklaracji w tym zakresie wydawała się słuchaczom wątpliwa.

> *[...] Dokładnie nie przypominam sobie gdzie to było, ale właśnie że E. Kowalczyk, prawda? No i ktoś myślał prawda, że że będzie jakaś, nie wiem, Ewa, albo ktoś prawda? Było to zaskoczenie, że to ja, że to mężczyzna. Także pamiętam, musiałem nawet dowodem osobistym się legitymować, że to y że to prawda, że to akurat chodzi tutaj o mnie. [...]* (Edmund)

Chociaż powyższy przykład został przytoczony przez narratora jako wydarzenie niekomfortowe, to trudno jednoznacznie przypisać złe intencje uczestnikom tego incydentu. Jeżeli bowiem w wyniku niezweryfikowania danych mogłoby dojść do

jakiegokolwiek nadużycia, to tego typu przejaw ostrożności należałoby postrzegać jako zachowanie naturalne. Niektórzy rozmówcy ujawnili jednak dużą wrażliwość na słowa i czyny potencjalnie kwestionujące ich męskość.

Pozornie można byłoby wnioskować, iż wybierając zawód sprzeczny ze stereotypem płci, badani będą skłonni do negowania tendencji do dychotomicznego podziału na aktywności/obowiązki „bardziej/typowo kobiece" oraz „bardziej/typowo męskie". W rzeczywistości, w toku narracji wyraźnie ujawniało się silne przywiązanie rozmówców do tradycyjnego (hegemonicznego) modelu męskości, a zatem mocno stereotypowe postrzeganie cech, zainteresowań i oczekiwań społecznych względem siebie oraz przedstawicieli własnej płci. Badani, byli zdania, iż w porównaniu z kobietami cechuje ich większy obiektywizm, zdecydowanie oraz opanowanie emocjonalne. I chociaż narratorzy nie mieli poczucia, iż wykonują wysokiej rangi pracę, to właśnie kierowanie się przez mężczyzn prestiżem w toku wyboru aktywności zawodowej postrzegali jako postawę najbardziej odpowiednią.

> *[...] Wydaje mi się, że to jest tak, że no (.) mężczyźni (.) bardziej zwracają mimo wszystko uwagę na to, czy się w pracy realizują, czy zarabiają pieniądze i czy są szanowani, prawda? Że mają taki zawód. I powiem tak, że nie ze strony na przykład rodziców czy innych, ale (2), bo gdzieś tam (1) troszkę czasami sam miałem takie poczucie, że wykonuję taki niemęski zawód. Takie poczucie jakby yyy, że mężczyzna to powinien mieć taki zawód, żeby dobrze zarobić i tak dalej (2) wykonywać. Także no (.) oo no i w ogóle, taki taki jest zawodu nauczycielskiego jakby yyy ta ranga się wciąż obniża. [...]* (Oskar)

Poczucie dysonansu między obrazem siebie jako mężczyzny, a wykonywaną aktywnością zawodową w kilku narracjach biograficznych zostało ujawnione dość wyraźnie. Z jednej strony badani podkreślali, że czują się męscy, akcentowali swoją odmienność w odniesieniu do koleżanek i stosowanych przez nich strategii działania, a z drugiej przyznawali, iż praca z dziećmi wymaga posiadania cech, które stereotypowo kojarzone są jako kobiece. Niektóre wypowiedzi rozmówców nosiły ewidentne znamiona autostereotypizacji, niekiedy nawet pojawiały się wyrazy tęsknoty za hegemonicznym wzorcem męskości[484], a nawet komentarz sugerujący, iż praca w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej nie jest zajęciem dla „prawdziwego mężczyzny".

> *[...] No ja swojego zawodu innemu mężczyźnie bym nie polecił (lekki śmiech) no y to znaczy no bo są bardziej teraz y ciekawsze zawody, ale (.) no w szkole mężczyźni akurat w nauczaniu to raczej nie, raczej w-f, matematyka, fizyka, takie przedmioty to to tak, ale yy w nauczaniu to, no musi być to taki mężczyzna ugodowy, spokojny,*

[484] Więcej na ten temat w podrozdziale 6.5.

łagodny yy trochę śmieszny musi być (śmiech), ale takiemu prawdziwemu mężczyźnie, to tak jak mówię – nie poleciłbym. [...] (Karol)

Spora grupa narratorów podkreślała jednak, że wybór profesji, w której statystycznie jest więcej kobiet nie świadczy o „zniewieściałości" mężczyzny godzącego się na podejmowanie tego typu obowiązków. Co więcej, nawet w sfeminizowanym środowisku pracowniczym jednostka może na swój sposób „manifestować" własną przynależność płciową.

[...] W szkole pracuję wśród kobiet, ale nadal jestem mężczyzną i wykonuję swoją pracę po męsku [...] poza pracą jest dużo innych rzeczy jeszcze i tak jak mówiłem, mam różne zainteresowania, więc no uważam, że to życie mężczyzny to nie tylko praca jest. [...] (Łukasz)

A zatem, przyjmowanie stereotypu „kobiecego zawodu" nie musi oznaczać akceptacji wobec łączenia go z niemęskością. W przekonaniu rozmówców praca stanowi jedną z wielu sfer życia, w których mogą udowadniać, że są „męscy". Aspiracje względem zbliżenia się do hegemonicznego wzoru męskości badani ujawniali m.in. odwołując się do zainteresowań i aktywności podejmowanych w czasie wolnym, ale również realizując codzienne obowiązki zawodowe w sposób „niekobiecy". To podkreślanie różnic w podejściu do konkretnych problemów, czy odmiennych – w porównaniu z kobiecymi – reakcji na określone zdarzenia, pozwalało im czuć się „w pełni mężczyznami", nawet w obliczu komentarzy, że w przestrzeni pracy zawodowej „niańczą dzieci" (jak ujął to Franciszek).

6.3.3. Mężczyzna w roli strażnika dyscypliny

Męskość hegemoniczna, chociaż stanowi wzorzec realizowany przez niewielu mężczyzn, to pełni funkcję punktu odniesienia, w stosunku do którego pozycjonowane są inne męskości. Jednym z filarów hegemonii jest władza nad kobietami, a tym samym i nad podległymi kobietom dziećmi. Charakterystyczną cechą tak rozumianej, normatywnej męskości, jest także siła fizyczna oraz przyzwolenie na stosowanie różnorodnych form przymusu, w celu utrzymania wspomnianej dominacji. Wyrazem chęci (zwykle nieświadomej) zbliżenia się do hegemonicznego modelu męskości jest skłonność do stosowania przemocy fizycznej (i to zarówno względem kobiet, dzieci, jak i siebie nawzajem). Badania wykazują, że mężczyźni zdecydowanie częściej akceptują oraz praktykują sposoby dyscyplinowania dzieci oparte na przemocy fizycznej (górują

nad kobietami w zakresie częstości dawania klapsów oraz „lania" i są zauważalnie bardziej przekonani o skuteczności tego typu metod wychowawczych)[485]. Wśród mężczyzn częściej pojawiają się głosy usprawiedliwiania aktów przemocy i w porównaniu do kobiet przedstawiciele płci męskiej prawie dwukrotnie częściej deklarują sprzeciw wobec wprowadzenia całkowitego zakazu stosowania kar fizycznych względem dzieci[486]. Ponadto, stosując przemoc mężczyźni powołują się na tradycję oraz efektywność takiego reagowania na dziecięcą niesubordynację, zaś kobiety biją pod wpływem negatywnych emocji oraz cech sytuacji, w której się znajdują[487].

Martin Mills, Malcolm Haase oraz Emma Charlton poruszyli problematykę zatrudniania mężczyzn w charakterze wychowawców dzieci z klas początkowych szkoły podstawowej w celu przeciwdziałania agresywnym zrachowaniom uczniów. Badacze przedstawili analizę przypadku nauczyciela, któremu powierzono opiekę nad klasą uznaną za „trudną behawioralnie" wierząc, iż jako mężczyzna będzie skutecznie blokował dziecięcą przemoc. Krótko po objęciu stanowiska badany zaczął mieć przeświadczenie, iż nie spełnia oczekiwań, gdyż nie reprezentuje pożądanego, „twardego" (hegemonicznego) stylu męskości bazującego na władzy i autorytecie. Mężczyźnie nie tylko brakowało konkretnych cech osobowości, ale i doświadczenia zawodowego umożliwiającego sprostaniu stawianym przed nim wymaganiom. Ostatecznie – przygnieciony nieustanną presją i przekonany o własnej porażce – zdecydował się całkowicie zrezygnować z pracy w zawodzie nauczycielskim. W konkluzji sformułowanej przez autorów pojawił się problem społecznego waloryzowania zdolności mężczyzn do dominacji oraz kreowania wyimaginowanego ideału męskiej roli nauczyciela opartej na sile i władzy[488]. Może to rodzić przekonanie, iż opiekuńczość i wsparcie są cenione u kobiet, zaś efektywność mężczyzn pracujących w charakterze wychowawców jest potwierdzana przede wszystkim poprzez utrzymywanie dyscypliny[489].

---

[485] E. Jarosz, *„Klaps, a nawet parę pasów…" – stosunek Polaków do przemocy w wychowaniu*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, 13(4), 116-137; J. Włodarczyk, *Klaps za karę. Wyniki badania postaw i stosowania kar fizycznych w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, 16/4, s. 81-107.

[486] J. Włodarczyk, *Klaps za karę*..., dz. cyt., s. 88.

[487] Tamże, s. 104.

[488] M. Mills, M. Haase, E. Charlton, *Being the 'right'kind of male teacher: The disciplining of John*, "Pedagogy, Culture & Society" 2008, 16(1), s. 71-84.

[489] E. Burn, S. Pratt-Adams, *Men teaching children 3 – 11: Dismantling Gender Barriers*, Bloomsbury Publishing, London-New York 2016, s. 3.

Analiza problemowa wywiadów narracyjnych przeprowadzonych na potrzeby niniejszego projektu badawczego ujawniła, iż rozmówcy zauważają, że skala oczekiwań względem mężczyzn w kwestii utrzymania kontroli nad zachowaniem uczniów jest inna niż w przypadku kobiet. Badani akcentowali, że mężczyźni pracujący w oświacie powinni umieć wytyczać dzieciom granice, być zdecydowani i wyciągać konsekwencje w przypadku łamania zasad, gdyż uległość i emocjonalność w relacjach z dziećmi można wybaczyć jedynie kobietom. Narratorzy uważali, że oczekuje się od nich wychowawczej skuteczności, choć zdarzało się, że zaznaczali, iż efektywność w tym obszarze nie ma związku z płcią nauczyciela.

> *[...] bo dyrekcja, ale i rodzice oczekują, że jak jest mężczyzna to on sobie poradzi z takim (.) yy no ja często miałem bardzo trudnych uczniów i radziłem sobie z nimi, ale ale jak się lata już pracuje to się wie, że o tym decyduje co innego (.) troszkę (2) w sensie, że nie tylko płeć. [...]* (Oskar)

Narratorzy zazwyczaj nie mieli większych problemów ze spełnianiem oczekiwań w zakresie utrzymywania dyscypliny i niejednokrotnie przywoływali kwestię własnych kompetencji „panowania" nad wychowankami jako argument na rzecz zasadności zwiększenia liczby mężczyzn zatrudnionych na stanowiskach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

> *[...] no panowie na tym poziomie też są potrzebni, bo nawet jak yy są te uroczystości takie szkolne, jak na sali tam już przyjdzie te yy z rożnych klas przyjdą dzieci, to jak ja krzyknę tym męskim głosem, to to raczej się robi spokój he, a kobieta to sobie może tam mówić i nie reagują bardzo (śmiech). [...]* (Karol)

Zdarzało się, że rozmówcy przyznawali, iż w toku pracy zmieniali własne strategie utrzymywania kontroli nad niepożądanymi zachowaniami uczniów. Na ogół nie wychodzili od prezentacji siły – wręcz przeciwnie – starali się budować relacje bazując na życzliwości i dopiero z czasem znaleźli właściwy balans pomiędzy podmiotowością wychowanków, partnerską współpracą i mądrym wytyczaniem granic.

> *[...] Na początku moje metody wychowawcze były inne niż dzisiaj, ponieważ yy były bardzo liberalne yy i były na takiej bardzo wyrównanej yy płaszczyźnie nauczyciel-uczeń (.). Może i według pedagogiki tak powinno być, że ten nauczyciel miał być partnerem, ale z dzisiejszego punktu widzenia widzę, że y można tą granicę czasami zatrzeć. [...] Z doświadczenia teraz wiem, że no lubię mieć naprawdę takie właśnie mm w miarę partnerskie stosunki z uczniami, ale y no muszą wiedzieć kto tu rządzi, tak? Muszą wiedzieć yy kto ma tutaj najważniejsze zdanie i i kto tutaj ma być mm kto tu ma mieć posłuch, nie? [...]* (Franciszek)

Jednostkowo zdarzały się również przypadki ujawniania przez nauczycieli preferencji w zakresie stosowania raczej przyzwalającego niż autorytarnego stylu wychowania. Takie praktyki spotykały się zazwyczaj z dezaprobatą otoczenia oraz sugestiami, że pobłażliwość w relacjach z dziećmi jest postawą, która nie przystoi mężczyźnie.

> *[...] Wydaje mi się, że nam jest ogólnie trudniej, bo nawet z utrzymaniem dyscypliny jest tak, że mi koleżanki mówią czasami 'No przecież one ci wchodzą na głowę!' (śmiech), albo „No weź ty je krócej trzymaj!", bo kobieta to może być taka miła pani, ale mężczyzna to już ma być taki (.) no surowy. [...]* (Łukasz)

Żaden z mężczyzn biorących udział w wywiadach narracyjnych nie przywołał z pamięci ani jednej sytuacji, w której byłby zmuszony użyć w kontakcie z uczniem siły fizycznej jako formy przymusu. Badani podkreślali, że starają się budować relacje z wychowankami bazując na autorytecie, a nie strachu, gdyż właśnie w ten sposób osiągają najbardziej zadowalające efekty. I chociaż cechy fizyczne niektórych badanych (wzrost, postura) mogły wzbudzać respekt, to żaden z rozmówców nie próbował na tej podstawie budować poważania własnej osoby. Zresztą, praktyka edukacyjna dowodzi, iż źródłem szacunku względem nauczyciela nie jest ani jego płeć, ani fizyczna przewaga, ale – przede wszystkim – siła jego charakteru.

6.4. Typy obrazów męskości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

W niniejszym podrozdziale scharakteryzowane zostały typy obrazów męskości wyłonione w toku analizy wywiadów narracyjnych z nauczycielami zatrudnionymi jako wychowawcy na poziomie klas I-III. Stworzona typologia stanowi swoistą ilustrację łączącą opisywane przez badanych doświadczenia będące pokłosiem interakcji z innymi ludźmi, jaki i osobiste przekonania[490] na temat budowania męskości w toku pracy w zawodzie sfeminizowanym.

[490] Ich udział jest różny w zależności od typu obrazu męskości.

6.4.1. Mężczyzna-nauczyciel jako „dewiant”

W świetle analiz naukowych prowadzonych w krajach Europy Zachodniej, w Stanach Zjednoczonych oraz w Australii[491], wiązanie kwestii podejmowania przez mężczyzn pracy z dziećmi na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z problemem zaburzeń preferencji seksualnych jest zjawiskiem dość powszechnym. Wybór zawodu skrajnie sfeminizowanego (niezgodnego ze stereotypem męskości), a do tego niskopłatnego i wymagającego bezpośredniego kontaktu z kilkulatkami, wielu osobom wydaje się być w odniesieniu do przedstawicieli płci męskiej strategią co najmniej zaskakującą. Nic zatem dziwnego, że na takim gruncie rodzi się u postronnych obserwatorów chęć odkrycia „prawdziwej przyczyny” tego typu decyzji. Zarówno homoseksualizm – postrzegany w charakterze zaprzeczenia stereotypowo rozumianej męskości – jak i skłonności pedofilskie mogą w tym zakresie jawić się jako jedno z „racjonalnych” wyjaśnień niekonwencjonalnie obranej drogi zawodowej.

Założenie o homoseksualnej orientacji mężczyzny jest jednym z najbardziej powszechnych sposobów degradacji jego statusu w społecznie przyjętej hierarchii męskości. Odwołując się do teorii Raewyn Connell, hipoteza taka skutkuje niemal automatycznym przesunięciem jednostki do kategorii męskości podporządkowanych, stanowiących przeciwieństwo wzorca hegemonicznego. Chociaż dla heteroseksualnego mężczyzny, dorastającego w środowisku homofobicznym, sam zarzut bycia „gejem” może być odebrany jako skrajna obelga, to przypisanie skłonności pedofilskich wiąże się zazwyczaj ze znacznie bardziej dotkliwymi konsekwencjami. Spośród różnych kategorii parafilii to właśnie pedofilia jest piętnowana najsilniej, zaś status osoby obciążonej zarzutami stosowania przemocy seksualnej wobec dzieci nawet w ośrodkach penitencjarnych jest niebezpiecznie niski[492].

W obawie przed potencjalnymi zarzutami o seksualną dewiację, mężczyźni-nauczyciele przede wszystkim stosowali w relacjach z dziećmi strategie unikania bądź zastępowania kontaktu bazującego na dotyku, co zostało szerzej opisane w podrozdziale 6.2. Większość badanych przyznawało, iż nie mieli przypadku, żeby ktoś bezpośrednio

[491] J. Sumsion, *Critical Reflections…*, dz. cyt.; R.P. Coulter, M. McNay, *Exploring Men's Experiences…,* dz. cyt.; P. Sargent, *Real Men or Real Teacher?...*, dz. cyt.; D. Jones, *Constructing identities…*, dz. cyt.
[492] M. Snopek, *Więźniowie poszkodowani - psychospołeczne funkcjonowanie osób zdegradowanych w przestrzeni penitencjarnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, passim.

bądź pośrednio sugerował im, że przejawiają zaburzenia preferencji seksualnych; zdarzały się jednak sytuacje dopytywania, czy nie obawiają się tego typu insynuacji.

> *[...] Czasami ludzie mnie pytają y jak się pracuje i czy czy nie mam jakichś problemów przez to, że facet i czy się nie boję, że mnie tam o coś oskarżą. Ale ja mówię, że ja tam się nie zastanawiam, no bo yy chłopak chce, żeby mu zapiąć rozporek, bo sobie nie radzi, to to robię i nie myślę o tym i tyle, tak? I mówię wtedy, że dopóki wchodzę do do do dziewczyn do szatni sprawdzać czy są przebrane i mogą wychodzić i (śmiech) i mnie to brzydko mówiąc yy nie podnieca, to stwierdzam, że jeszcze mogę pracować i jest wszystko okej. Jak mi się zaczną podobać, to odejdę (śmiech), tak mówiąc żartobliwie, tak? [...]* (Jakub)

Wśród osiemnastu rozmówców znaleźli się dwaj, których bezpośrednio dotknęły podejrzenia o skłonności pedofilskie. W celu zbliżenia czytelnika do doświadczeń opisywanych przez rozmówców, przytoczone zostaną w tej części nieco dłuższe fragmenty wypowiedzi. Pierwszy przypadek odnosił się do nauczyciela, który został oskarżony przez matkę swojego ówczesnego ucznia. Opisana sytuacja miała miejsce niespełna rok przed zrealizowaniem wywiadu, którego fragmenty zostały przytoczone poniżej.

> *[...] Wyglądało to mniej więcej tak yy w skrócie (.) opisując. To było dziecko z tej rodziny dysfunkcyjnej, gdzie był alkohol, przemoc, nie? (.) I to dziecko (.), raz że przejawiało takie zachowania proseksualne, typu yy innych dotykać w tych miejscach, albo obnażać się, prawda? I no i temu towarzyszyły straszne wulgaryzmy, ja ym nie nie wiedziałem, że w ogóle takie słowa można używać i że są, nie? [...] musiałem ten problem jakoś rozwiązać, więc yyy poprosiłem matkę i przeprowadziłem z nią rozmowę. Wykorzystałem oczywiście mój schemat, że opisywałem jej co obserwuję u tego dziecka, nie? (.) Jakie zachowania (wdech), no i mówię, żebyśmy razem tłumaczyli, że że tak nie wolno, że są sfery intymne i tak dalej i tak dalej, nie? (cmoknięcie) Nie wiem, no matka tak pozytywnie, 'Ależ tak, ależ oczywiście', nie? (wdech) (1) Ale tam po jakimś czasie, niezbyt długim, to dziecko mówi do mnie (.) „A mama moja mówiła, żeby pan mnie w głowę nie dotykał". (2) Tak mi się światełko zapaliło, bo tyle lat pracuję i głupi nie jestem (śmiech), ale myślę: „No mm może faktycznie, bo oni do jehowych należą, może może z tą wiarą związane, że tam się nie dotyka". [...] Ale po jakimś czasie (.) przychodzi ona do mnie i prosi o rozmowę i mówi „Wie pan, jak mm pana prosiłam, żeby pan nie dotykał Szymona" (.), a ja mówię: „Proszę pani, ja wiem o co pani chodzi, (.) pani chce mnie posądzić o pedofilię", „A nie, nieee! My pana znamy, pan tutaj pracuje, mamy zaufanie do pana" [...] I po jakimś czasie, nie wiem, może po miesiącu, no yym nie takim znowu długim, (.) coś tam piszą dzieci, jest cisza, a on nagle do mnie woła „Proszę pana, proszę pana, a moja mama jest wściekła na pana!" (.), ja mówię: „Ale czemu wściekła? Co się stało?", „A, bo moja mama nie chce, żeby pan mnie dotykał (.) i brał na kolana". (.) Ale ja mówię: „Przecież wiesz, że ja cię nie biorę na kolana, nie dotykam", „Proszę pana, ja wiem, ale mama tak mi każe mówić" (1). To już wiedziałem o co chodzi, oczywiście poszedłem od razu do dyrektora, (.) zdałem relację do/ dokładną. No i więc dyrektor wezwał tę matkę, ymm poprosił na rozmowę, no i ona tak się tłumaczyła: „A wie pan panie*

dyrektorze, mój mąż raz...". A właśnie! Bo z koleżanką wcześniej rozmawialiśmy o tym dziecku, bo jak ten ojciec przychodził (.) ze świetlicy odbierać, to dziecko zaczynało płakać i histeryzować, nie? (wdech) I ta koleżanka – bo poszedłem do tej koleżanki, bo też żeśmy rozmawiali, jaką mam sytuację, nie? – i i ten, i ona mówi „No weź!" właśnie, bo mówi, że ten ojciec, nie? I tak dziecko się boi i płacze, nie? I i i dlaczego no? Mówi trzęsie się, boi, nie akceptuje tego ojca, no. Ale ona, ta kobieta, ta matka mówi do dyrektora: „No bo mąż raz przyszedł do do po dziecko", ja byłem wtedy na świetlicy, nie? I mówi „No i zobaczył, że no nie wie, czy obok biurka pana stał, czy na kolanach go yy go pan go trzymał, no, i no i dlatego tak powiedziała, bo ją to zaniepokoiło, nie? (.) No myślę sobie y nie nie zauważyć różnicy jak dziecko stoi koło biurka a trzyma ktoś na kolanach? [...] (Adam)

Narrator kontynuując opowieść wskazał własną interpretację przyczyn zaistniałego zdarzenia. I chociaż przypadki masturbacji wśród dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej nie są zjawiskiem szczególnie unikatowym, to prowadzenie na ten temat rozmów z rodzicami uczniów nie należy do zadań łatwych. Badany zasugerował, że jego komentarz został odczytany przez matkę jako forma ataku, zaś reakcja stanowiła kontratak i była próbą zdyskredytowania go jako nauczyciela. Przy okazji, w swojej wypowiedzi mężczyzna zaakcentował rolę mediów, które w pewnym stopniu „podsuwają" społeczeństwu pomysły na to, jak mogą zachować się w konkretnych sytuacjach.

[...] A propos dlaczego to zrobiła? To właśnie dlatego (.), że mówiłem o tych proseksulanych zachowaniach i ja wiem, że to nawet jak rodzic nie panuje nad sobą, nie ma tych kompetencji wychowawczych (.), to nie jest miłe wysłuchanie czegoś takiego. Ja nie mówiłem, że „To przez państwa, państwo mu takie wzorce dajecie", nie? Ja tego nie mówiłem, tylko co obserwuję i co zróbmy razem, (wdech) nie? Żeby, żeby nie nie nie poniżyć tego rodzica, nie? Ale mimo wszystko, (.) ja wiem, że z tymi rodzicami kłopot mieli też tam w przedszkolu, bo oni tacy byli roszczeniowi bardzo i tacy wiesz, nie przyjmowali do wiadomości, tylko oskarżali nauczyciela, nie? (wdech) Ale to była taka forma zemsty, nie? A ponieważ media o tym trąbią, oni pomyśleli no to w jakiś sposób dotknąć, nie? Więc postanowili oskarżyć mnie o tę pedofilię. [...] (Adam)

Badany przytaczając całą sprawę był szczególnie rozczarowany postawą swojego zwierzchnika. W myśl zasady, iż milczenie oznacza zgodę, narrator miał trudność, by zrozumieć intencje dyrektora, który zasugerował, iż najlepszym rozwiązaniem będzie nienadawanie sprawie rozgłosu.

[...] Ale fajna [ironicznie] była reakcja dyrektora, nie? Mówi, mówi: (szeptem) „No i słuchaj, nikomu tego nie mów, że ona przyszła, że to takie zastrzeżenia miała, że że że coś tam, że ty dotykasz, tego. Przecież ja wiem, ja cię obserwuję na co dzień, ja wiem, że ty nie do/ nie dotykasz. Ale nie mów, nie? [...] Nie, nie, nie mów nikomu, do koleżanek nic, innego ni, ni, ciii". Myślę sobie: „No matko, to ktoś mnie oskarżył,

a ja mam się jeszcze tego wstydzić? Czego mam się wstydzić?". Ja powiedziałem do koleżanki, do jednej poszedłem, do drugiej, do niego powiedziałem, a co, co ja mam?! (.) Czego ja mam to ukrywać, nie? (.) Czego ja mam się wstydzić? Co mam, czego? To to, że tego nie zrobiłem, a ktoś mnie osądza? [...] (Adam)

Pomimo, iż podłoże oszczerstw kierowanych pod adresem mężczyzn pracujących z dziećmi może być irracjonalne, to skutkuje realnym ryzykiem utraty renomy zawodowej. Taka sytuacja automatycznie rzutuje negatywnie również na wizerunek placówki zatrudniającej nauczyciela (czego wyraźnie obawiał się wspomniany w cytowanej wypowiedzi dyrektor).

W przypadku drugiego rozmówcy, który znalazł się w sytuacji podejrzeń o ewentualne zaburzenia preferencji seksualnych, kontekst sytuacyjny był wyraźnie odmienny. Badany nie tylko nie znał osoby od której pochodziły zarzuty, ale również nie usłyszał ich bezpośrednio. Opisane zdarzenie miało bowiem miejsce podczas wyjazdu, na którym narrator pełnił funkcję drugiego opiekuna, a zatem nie był wyznaczony jako osoba do kontaktu z rodzicami. Co więcej, nie miał pod opieką dzieci, których wychowawcą był na co dzień w szkole.

[...] Przecież nie wszyscy jesteśmy pedofilami (śmiech), bo to to że mężczyzna kocha dziecko, to to nie znaczy, że jest pedofilem. Yy a kiedyś miałem w swoim życiu taką sytuację, powiem pani, nieprzemyślaną przez organizatorkę yy kolonii i sam się y też o tym nie pomyślałem i widzi pani, sam się temu poddałem i to była głupota. A mianowicie yy osoba, yy kobieta, która organizowała ten obóz przydzieliła mnie do pokoju z chłopcem yy ii a ona miała tam dziewczynki, no i były tam jeszcze inne dzieci i i no mi do łba nie przyszło, no naprawdę mi do łba nie przyszło...(1). I jest taka sytuacja, że matka dzwoni do niej jako do organizatorki, a ona mówi, że on jest w pokoju z panem i ta matka mówi „Saaaaam?!" (bardzo głośno) i ona mówi „Sam". No i ta organizatorka y, wie pani, że to było takie moje złamane serce potem, y powiem pani o co chodzi. Ona, ta organizatorka, zamiast mi powiedzieć „Daj spokój, przecież ja cię znam!", to ona do mnie mówi coś takiego: „Wiesz, przyjedzie ten chłopiec, zobaczy ta mama, że on się nie moczy, że wszystko jest dobrze i to". Wie pani co? No po prostu dla mnie to yy z perspektywy czasu y to wiem, że to było doświadczenie dobre, ale powiem pani, że ja to miałem tak złamane serce, że nie chciałem do szkoły wracać. Ja myślę sobie „Ludzie! To oni wszyscy tak myślą, że każdy facet to yy (ze śmiechem) nie no może nie, że każdy, ale że oni chcą dowodów takich, że nie". No ale, że osoba bliska, osoba, która to zorganizowała, kobieta, no zamiast chłopaka dać osobno i mnie i nie byłoby tematu, ale z mojej strony to też było głupotą. Chodzi o to, żeby yy nie wpuszczać takich jakby (2) yy sytuacji yy które powodują, że (.) y no przecież ona powinna mieć na tyle empatii, że powinna wyczuć y no jak ja się będę czuł, prawda? No to tak wygląda, że po prostu yy ale to dobrze, że to tak się wydarzyło, bo wtedy człowiek zaczyna myśleć za siebie i teraz bym powiedział „Nie, ja tego nie zrobię. Po prostu. Do widzenia". [...] (Patryk)

Powyższa wypowiedź dotknęła kwestii, która w swej istocie odnosi się do wszystkich mężczyzn pracujących w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – dawania społeczeństwu dowodów, że nie są „dewiantami". Mimo, iż pozostali rozmówcy biorący udział w wywiadach nie musieli mierzyć się z insynuacjami na temat swojej seksualności, to z ich opowieści biograficznych wynikało, iż (świadomie bądź nie) starali się dawać świadectwo na to, że jako opiekunowie nie zagrażają dzieciom. Opierając się na przeświadczeniu, iż elementem „prawdziwej męskości" – czyli odnoszącej się do wzorca hegemonicznego – jest homofobia, nauczyciele ostentacyjnie podkreślali w środowisku społecznym swoją heteroseksualność. Fakt posiadania rodziny był na ogół przez rozmówców uznawany za wystarczający dowód na to, że nie są zainteresowani budowaniem intymnych relacji z mężczyznami; a ponieważ zarówno homoseksualność, jak i pedofilia są w percepcji niektórych osób traktowane niemalże równorzędnie – jako zaburzenia preferencji seksualnych – to odsunięcie od siebie podejrzeń bycia „gejem", równocześnie zmniejszało prawdopodobieństwo zarzutów o skłonności pedofilskie.

Pomimo że, na podstawie zgromadzonego materiału badawczego nie można dokonywać uogólnień, to jednak z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, iż bieżąca sytuacja rodzinna mężczyzn ma znaczenie w odniesieniu do ryzyka bycia posądzonym o dewiację. Warto bowiem podkreślić, że obydwaj rozmówcy, którym zarzucono, iż prawdopodobnie wykazują zaburzenia preferencji seksualnych byli rozwiedzeni i nie budowali w tamtym momencie stałej relacji partnerskiej z żadną kobietą. Jeden spośród nich zaznaczył, że podjął taką decyzję, gdyż chciał żyć w zgodzie z wyznawanymi wartościami, ale ma świadomość, iż w ten sposób sprowadza na siebie podejrzenia.

> *[...] Bo ludzie, bo tak yy określają w sensie oceniają źle, że gej, że pedofil, że taki, ale przepraszam, bo oczywiście to jest zdanie moje, ale biblijne, bo ja jestem po rozwodzie, żona żyje i ja drugiego związku nie planuję. Nie, nie bo ja mam takie przekonanie, ale z tym walczyłem, ojeeej! No bo to nikt nie mówi, że żona yy, ale jak ludzie kłamią i ktoś na partnerkę mówi, że to żona i nie chodzi mi o te osoby sławne, ale tak na co dzień, to nikt nie mówi, że ktoś w grzechu żyje. Ale tu to już jest złe i już na pewno coś jest nie tak. [...]* (Patryk)

Pozostawanie w intymnych relacjach z kobietą stanowi niejako potwierdzenie męskości i w sytuacji, gdy mężczyzna wykonuje zawód silnie sfeminizowany, a zatem kojarzony automatycznie z kobiecością, jego heteroseksualny związek może być swoistą przeciwwagą, odsuwającą podejrzenia dewiacji. Z drugiej strony, fakt posiadania żony i dzieci nie jest gwarantem zaufania względem nauczycieli zatrudnionych na poziomie

edukacji wczesnoszkolnej, zatem tendencje mężczyzn do tego, by wystrzegać się zachowań potencjalnie kontrowersyjnych wydają się być w pełni uzasadnioną taktyką.

6.4.2. Mężczyzna-nauczyciel jako „ciekawostka"

Niewątpliwie, stwierdzenie że widok osoby płci męskiej wykonującej obowiązki wychowawcy na poziomie klas I-III nie należy do powszechnych, można potraktować jako truistyczne. Z drugiej strony, przewidzenie reakcji otoczenia stykającego się pierwszy raz z nauczycielem-mężczyzną jest zadaniem niełatwym. Okazywane w takiej sytuacji „zaciekawienie" może przybierać bowiem najróżniejszy odcień, a jego podłożem mogą być nietożsame emocje (dając całości zabarwienie pejoratywne, neutralne, bądź też melioratywne). Niebagatelne znaczenie ma w tym przypadku skala feminizacji zawodu, która przyczynia się do tego, iż kobiety są traktowane jako „normalność", zaś mężczyźni – „odmienność". O reakcjach zdziwienia na łamach niniejszego rozdziału pisano już wielokrotnie, w tym miejscu zaakcentowana zostanie ich różnorodność.

Po pierwsze, wiadomość o tym, że w placówce, na poziomie wczesnej edukacji zatrudniony został mężczyzna, nie zawsze upowszechniała się w podobnym tempie, ale – co istotniejsze – obejmowała różnorodny zasięg. Niekiedy stanowiła swoistą sensację wyłącznie w środowisku lokalnym skupionym wokół danej szkoły, innym razem stawała się ewenementem wśród wielotysięcznej społeczności miasta wojewódzkiego.

> *[...] zainteresowanie moją osobą było ogromne, nawet przez media, tak? Od gazety po telewizje regionalne i i wszelkie jakieś takie media w mieście. [...]* (Franciszek)

Po drugie, czas trwania owego „zaciekawienia" na przestrzeni lat pracy narratorów był niejednakowy. Niektórzy rozmówcy twierdzili, że ich obecność wywoływała zdziwienie, ale tylko na samym początku drogi zawodowej; inni przyznawali, iż zaskoczenie wywołują cyklicznie – przy każdym objęciu nowej klasy zdarzają się osoby nieświadome, że w szkole na poziomie edukacji wczesnoszkolnej pracuje mężczyzna. Ponadto pojawiały się również głosy, że zaskoczenie ma miejsce niemal nieustannie, bowiem jeśli nie w przestrzeni placówki edukacyjnej, to poza nią zawsze znajdzie się ktoś, kto na wieść o aktywności zawodowej mężczyzn-nauczycieli jest zdumiony tak nietypowym wyborem.

> *Teraz już tego zainteresowania nie ma, no trochę szkoda (śmiech) [...] Pamiętam jak realizowałem praktyki w [miasto wojewódzkie], to byłem w przedszkolu tam i jak rodzice się dowiedzieli od dzieci, że jest pan, to sami w ogóle nie mogli*

uwierzyć i dyrektorka powiedziała mi potem, że odkąd ona pracuje, to takiego yy takiego szturmu na przedszkole nigdy nie miała. No bo rodzice przychodzili, żeby się przekonać, czy no czy dzieci faktycznie mówią prawdę, że jest pan (.) który uczy (śmiech) [...] tu no to jest bardzo mała miejscowość i pracuję już tyle lat, że nie ma już żadnego zdziwienia, czy zaskoczenia. Teraz to już mam tak, że rodzice dzieci sami byli moimi uczniami (śmiech), ale no wszyscy się znamy, więc to, że tutaj jestem, to jest już takie naturalne po prostu. [...] (Łukasz)

[...] Chociaż w zawodzie jestem lat (.) uuu, to zdziwienie jest cały czas. Wręcz to to jest tak, że na konferencjach metodycznych, na których jestem, na ogół prowadzący właśnie mówią: „Witam panie" (.), ja wtedy chrząknę znacząco, no i jest poprawka: „Przepraszam państwa, witam państwa". Zawsze w ten sposób (.). Zdziwieni są niektórzy dlaczego akurat yy właśnie to, a nie nic innego, no to tłumaczę, że wszystkie inne kierunki były zajęte (śmiech). [...] (Bartłomiej)

Po trzecie, opisywane przez rozmówców reakcje zdziwienia (w odniesieniu do charakteru obowiązków zawodowych, jakie wykonywali) były różnorako uzewnętrzniane, np. w postaci uznania, niedowierzania, konsternacji, niezrozumienia. Zdarzało się również, że badani byli przy okazji wypytywani o motywy wyboru profesji, plany odnośnie do przyszłości zawodowej oraz to, czy doświadczają przejawów dyskryminacji. Większość rozmówców podkreślało, że zdumienie, jakie wywołują u innych na ogół nie rodzi podejrzeń bądź dystansu, przynajmniej w ich osobistym odczuciu.

[...] Właśnie spotykam się z bardzo z takim yy pozytywnym zaskoczeniem (.) yy no taka troszkę małpka w zoo, jak ja to mówię, tak? Yy zaciekawienie, niedowierzanie: „A co ten pan? To pan? Ojej!". [...] (Franciszek)

Jednocześnie zaznaczyć należy, iż wśród osób postrzegających badanych jako „ciekawostkę" nie brakowało członków środowiska współpracowniczego narratorów. Jeden z rozmówców podkreślał, że chociaż pytania kierowane do niego przez innych nauczycieli w warstwie semantycznej nie miały negatywnego wydźwięku, to odczuwał, iż de facto są rodzajem insynuacji.

[...] Wiedziałem, że dla wielu jestem jedną wielką zagadką i było: „A czy ty z powołania dostałeś tę pracę, bo tak się właśnie zastanawialiśmy... No bo to takie trochę dziwne jest..." [ironicznie]. [...] (Patryk)

Niezależnie od tego, jak badani odbierali reakcje na swój temat, to świadomość, że są „odmienni" oraz stanowią „obiekt zainteresowania" nie pozostawała dla nich bez znaczenia. Rozmówcom niekiedy towarzyszyło poczucie, iż są poddawani kontroli społecznej, zaś jakość wykonywania przez nich obowiązków jest oceniana bardziej drobiazgowo niż w przypadku nauczycielek płci żeńskiej. Bywało tak, że narratorzy

wprost mówili, iż czują się zobowiązani udowadniać, że – mimo wyboru zawodu, który jest uznawany za „kobiecy" – radzą sobie świetnie i mają szeroki zakres kompetencji pedagogicznych.

> *[...] Myślę we mnie jako w człowieku który, który właśnie jest nauczycielem edukacji, jest mężczyzną, pracuje wśród tych tysiąca kobiet, to jest myślę, że taka forma przetrwalnikowa się wytworzyła, no nie? Że, że ja swoim działaniem pokażę, że (.) powinienem być w tym miejscu, w którym jestem. [...]* (Ryszard)

Potwierdzenie przez rozmówców własnych umiejętności i profesjonalizmu stwarzało szansę na to, że zostaną docenieni również przez osoby, których początkowe zdziwienie połączone było ze sceptycyzmem wobec mężczyzny-nauczyciela. Dawało to wówczas realną możliwość przesunięcia w kierunku kolejnego wyodrębnionego typu obrazu męskości wychowawców dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, przedstawionego w następnym podrozdziale.

6.4.3. Mężczyzna-nauczyciel jako profesjonalista

W przestrzeni społecznej koegzystowanie przedstawicieli obydwu płci jest warunkiem niezbędnym dla funkcjonowania każdego państwa. W świetle prawa obowiązującego w Polsce kobiety i mężczyźni mają równy dostęp do edukacji, opieki zdrowotnej, zatrudnienia czy gospodarowania zgromadzonymi dobrami. Konstytucja gwarantuje im ponadto – w imię zasady równości – ochronę przed dyskryminacją. Z tego też powodu, akceptowanie obecności przedstawicieli płci męskiej w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej tudzież uznawanie, iż mają oni równy z kobietami zakres kompetencji do wykonywania takiej profesji (podlegając identycznemu systemowi kształcenia), jest wyrazem respektowania prawa.

Analiza przeprowadzonych wywiadów narracyjnych uwypukliła, iż wychowanie i kształcenie młodego pokolenia jest w percepcji nauczycieli-mężczyzn zadaniem ponad podziałami płciowymi – kwestią, która powinna być postrzegana jako istotna społecznie, stanowiąca w równym zakresie obowiązek wszystkich dorosłych obywateli danego państwa. Współudział mężczyzn w powyższym procesie, zarówno na gruncie rodzinnym jaki i zawodowym, należy zatem uznać za całkowicie naturalny.

W typie obrazu mężczyzny-nauczyciela jako „ciekawostki" percypuje się jego „odmienność" względem kobiecości; analizując natomiast typ obrazu nauczyciela profesjonalisty należy mieć na uwadze nie tylko jego równość w odniesieniu do

przedstawicielek płci żeńskiej, ale przyjąć obecność wychowawców-mężczyzn za normę. Badani bardzo dobrze odnajdywali się w tej przestrzeni, gdyż w narracjach wielokrotnie podkreślali naturalność tego, że w oświacie na początkowym szczeblu zatrudniani są mężczyźni i zarówno swoje funkcjonowanie w zawodzie, jak i sposób realizacji obowiązków uznawali za „normalne" (można było odnieść wręcz wrażanie, że kategoria ta ma charakter kluczowy, gdyż pojawiała się w różnym kontekście we wszystkich wywiadach m.in. jako ideał, cel, standard, tęsknota).

> *[...] Dla mnie to jest normalne, że w szkole powinny być i kobiety i mężczyźni, bo to jak w życiu. Wszędzie, czy w naturze, czy y jak jest równowaga, to jest najlepiej, prawda? Wszędzie. No, ale jak to u nas jest, no to już jest inna kwestia. [...]* (Norbert)

> *[...] Czasami ktoś mówi, że to, że facet w pracy z dziećmi to jest inny. Ja nie jestem inny! „Ja jestem taki jak wy!" mówię, „Normalny" (.). To że to że pracuję yy w szkole, jestem nauczycielem, to y tak jak inni funkcjonuję i jak mówię dziewięćdziesiąt dziewięć koma dziewięć tak na pewno by robiła i robi każdego dnia. [...]* (Leon)

> *[...] W szkole wszyscy mnie znają, więc czy prowadzę zajęcia w swojej klasie, czy czy idę na zastępstwo do innej, to jest tak normalnie. I dzieci też wydaje się mi się, że właśnie tak do tego podchodzą, że no na ogół jest pani, ale dziś jest pan i w porządku. [...]* (Maciej)

W przekonaniu badanych, wspomniana „normalność" była bardzo często wyrazem akceptacji nauczyciela płci męskiej w realizowanej przez niego roli zawodowej. Owa aprobata mogła dodatkowo łączyć się z dostrzeganiem konkretnych korzyści zaistniałej sytuacji, jak i być zwykłym przyzwoleniem o neutralnym zabarwieniu emocjonalnym. Przykłady takiego zaakceptowania nauczyciela-mężczyzny można odnaleźć również we fragmentach wypowiedzi przytoczonych w podrozdziale 6.1.

Zdarzało się, iż rozmówcy sytuację w oświacie odnosili do modelu rodziny – przyznawali, że chociaż wielokrotnie bywa tak, iż dzieci pozostają pod wyłączną opieką matki, to najbardziej pożądany społecznie wariant zakłada partycypację obojga rodziców w wychowaniu. Badani z wyraźnym przekonaniem podkreślali ważność obopólnej opieki nad dziećmi zarówno w przestrzeni rodziny, jaki i placówek dydaktyczno-wychowawczych. Niektórzy spośród narratorów akcentowali, że obecność mężczyzn jest postrzegana jako znacząca również przez współpracujące z nimi kobiety.

> *[...] Czasami się zdarza, że z koleżanką robimy coś wspólnie, yy nieraz nawet łączymy po prostu zajęcia i ona raz mi powiedziała yy jak pracowaliśmy właśnie razem y powiedziała pewne takie fajne zdanie: „I popatrz, jest tak całkiem normalnie, jest jakby mama i jest tata (.) i są dzieci". No i fakt, coś w tym jest. Jest*

normalnie, tak jak ma być, że po prostu jest pani, ale jest też pan, że no y ta równowaga jakaś taka jest. I to mnie do tej pory zaciekawiło, że tak właśnie ona to odbiera (.), że jest mama, więc jest i tata, że jest normalnie [...] (Edmund)

Dostrzeżenie istotnej roli mężczyzny w procesie wychowania młodego pokolenia, szczególnie w kontekście wzorca roli męskiej, jest elementem ostatniego wyróżnionego typu obrazu męskości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którego charakterystykę przedstawiono poniżej.

6.4.4. Mężczyzna-nauczyciel jako wzorzec męskiej roli społecznej

Każdego roku w Polsce w wyniku rozwodów ulega rozpadowi kilkadziesiąt tysięcy małżeństw[493]. W toku sądowego procedowania kwestii opieki nad dziećmi, zwyczajowo małoletni pozostają pod opieką matek. W efekcie, wielu chłopców jest socjalizowanych do ról męskich bez stałego (obecnego na co dzień) wzorca męskości reprezentowanego przez osobę dorosłą. Biorąc pod uwagę fakt, iż – jak konstatuje Albert Bandura[494] – jednym z podstawowych mechanizmów uczenia się jest modelowanie (obserwacja, jak w określonych warunkach sytuacyjnych zachowują się osoby pełniące funkcje modeli), brak wśród opiekunów modelu w postaci reprezentanta własnej płci należy interpretować jako zjawisko niekorzystne. Problem ten dotyczy nie tylko środowiska rodzinnego, ale i przestrzeni szkoły, czego wyrazem są m.in. debaty dotyczące wpływu feminizacji zawodu nauczycielskiego na obniżające się wyniki edukacyjne chłopców[495].

Analiza wywiadów narracyjnych z mężczyznami pełniącymi funkcję wychowawców w edukacji wczesnoszkolnej wykazała, iż obraz mężczyzny-nauczyciela jako wzorca męskiej roli społecznej był bardzo dobrze zinternalizowany przez badanych. W przeciwieństwie do obrazu nauczyciela „dewianta", który stanowił ilustrację powstałą w oparciu o doświadczenia mężczyzn w interakcjach z innymi (aczkolwiek otrzymane przez badanych na tej drodze informacje zwrotne były sprzeczne z ich osobistymi przekonaniami), obraz wychowawcy stanowiącego model dla swoich uczniów nie potrzebował umocnienia ani potwierdzenia w opiniach pochodzących z zewnątrz.

[493] Według danych GUS w 2021 roku 60687 związków małżeńskich zakończyło się rozwodem: GUS, *Rocznik Demograficzny 2022*, Warszawa 2022, s. 230.
[494] A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
[495] G. Driessen, dz. cyt., s.185-186.

Na osiemnastu rozmówców tylko dwóch nawiązało do tego, że usłyszeli, iż są potrzebni uczniom jako wzór męskości[496], pozostali utwierdzili się w tym wykonując codzienne obowiązki zawodowe. Narratorzy zgodnie podkreślali, iż niedobór nauczycieli płci męskiej w szkolnictwie początkowego szczebla nie sprzyja przede wszystkim uczniom, którzy wychowują się w rodzinach rozbitych. Badani akcentowali większą potrzebę werbalnego i pozawerbalnego kontaktu takich dzieci z wychowawcą-mężczyzną oraz istotne znaczenie nauczyciela jako wzoru.

> *[...] Ja teraz yy zwracam na to uwagę, że y dzieci, y które nie mają ojca, bo życie tak ułożyło lub ojciec wyjeżdża za granicę, no to bardzo lubią mężczyzn. Ja widzę jak do mnie podchodzą, to one jak ja wejdę, to od razu widać yy, które dziecko nie ma ojca. Które dziecko nie ma ojca, ono przychodzi do mnie, będzie y tam do biurka, będzie mi tam coś mówiło, będzie ze mną rozmawiało, tak lgnie do mężczyzny. Także y jest to widoczne (.) to rozstanie z ojcem. [...]* (Karol)

> *[...] Bo nieraz tak jest, że dla tych małych trzeba być i ojcem i wujkiem, dziadkiem, bratem. Ii w sytuacji obecnej rożnie jest, bo rodzice wyjeżdżają, są rodziny rozbite, są rodziny, w sensie, mówię wiadomo w rodzinie jest patologia, są rodziny zaniedbane, którym trzeba pomóc i to dziecko nieraz przychodzi i ono niejednokrotnie tego ojca potrzebuje, nie? (.) I i no (.) potrzebują. I ja mówię, no chłopcy jak ojca w sensie, czy wzoru – to na pewno. [...]* (Leon)

Zdarzało się, że badani w swoich narracjach wiele miejsca poświęcali kwestii problemów, z jakimi zmagają się uczniowie, dając przy tym wyraz dużego zaangażowania w sprawy dotyczące wychowanków. Mężczyźni bardzo często podejmowali inicjatywy mające na celu wsparcie dzieci i zaznaczali, iż szczególnie koncentrują uwagę na uczniach wymagających pomocy z powodu trudnej sytuacji rodzinnej. Niekiedy można było odnieść wrażenie, iż działania w tym zakresie pozwalały badanym zbliżyć się do etosu męskiego bohatera zaangażowanego we wspieranie uciśnionych i/lub walkę o poprawę ich bytu.

> *[...] tu jest właściwie dzielnica, gdzie bardzo dużo jest i samotnych matek i tego typu, bo tu jest takie osiedle yy y bloków socjalnych niedaleko; należą do nas. I bardzo duża część dzieci to takie z problemami mamy (.) większość (.); większość dzieci z problemami. Yy jakoś sobie próbujemy to ogarnąć i z tym poradzić, ale tych problemów jest ogromnie dużo (1). I ja się bardzo cieszę, że właśnie poświęcałem, no i poświęcam, czas tym dzieciom właśnie z tych trudnych rodzin, bo czasami to nauczyciel był tym jedynym, który yy no jakoś potrafił y i dał im możliwość stanąć na nogi. Naprawdę, (.) nie przesadzam. [...]* (Dominik)

[496] Zastosowany zwrot – czyli „wzór męskości" – nie pojawił się w narracjach w identycznym brzmieniu, ale w takim właśnie kontekście znaczeniowym.

W przypadku kilku rozmówców padały słowa o powołaniu, którego świadomość zrodziła się dopiero po podjęciu pracy w szkolnictwie. Badani nie tylko czuli się potrzebni w zawodzie, ale wręcz był on dla nich rodzajem misji. Poniżej jeden z fragmentów wywiadu, który – z uwagi na szeroko podjęty kontekst i ważność przekazu – nie został okrojony pomimo swej obszerności.

> *[...] Pracuję w szkole, która jest y najtrudniejszą szkołą w mieście ze wszystkich podstawówek, a jest ich mówię naście i jest to szkoła w śródmieściu. Jest (.) to szkoła, do której uczęszczają dzieci z bardzo dysfunkcyjnych rodzin. No niestety, kiedyś w centrum miasta mieszkali y mieszkała szlachta i mieszczanie, a teraz no nie będę mówić kto, ale wiadomo, kto tam mieszka w tych kamienicach ii jest to bardzo specyficzne środowisko, bardzo trudne yyy gdzie o, gdzie często gęsto nauczanie schodzi w naszej pracy na drugi plan yym, bo dziecko na przykład jest głodne, bo dziecko jest zaniedbane, bo po dziecku skaczą wszy, bo dziecko jest nieodpowiednio ubrane yy. Ii i takie po prostu sprawy są często gęsto ważniejsze (wdech). I są to też dzieci no z takich rodzin, gdzie jest i przemoc czasami, tak? I one potem przesiąknięte tą przemocą tak samo się zachowują w szkole (chrząknięcie), więc i są bardzo agresywne też dzieci niektóre yy i powiem, no były takie też przypadki, że panie, na przykład gdzieś tam jakaś nauczycielka trafiła do nas i zrezygnowała, bo nie dawała sobie rady na przykład z dyscypliną mm, czy gdzieś tam niektóre musiały iść na urlop zdrowotny, bo żeby odpocząć. Także jest to bardzo specyficzne środowisko. Nie mogę powiedzieć, że wszystkie, ale tak co najmniej mm z 60% y to jest to są ciężkie dzieci, yy gdzie to są rodziny niepełne mm. Na pytanie na przykład y w każdej klasie zdarzy się takie dziecko, które powie na przykład, że „Mój tatuś jest w więzieniu", albo yy albo nie znają nawet swojego ojca yy. Na osiemnaścioro uczniów w mojej klasie to chyba 13 tak kiedyś mniej więcej liczyłem, gdzieś tak około trzynastu, to są rodziny niepełne na przykład (.), to też jest yy wielka bieda (.) yy i to są właśnie takie trudne trudne dzieciaki, które potrzebują właśnie miłości, które potrzebują yy wsparcia (.) i często gęsto yy oczekujemy od nich nie wiadomo czego, yy denerwujemy się po prostu, po ludzku denerwujemy się, że wiecznie nie ma tego zadania, tak? Że znowu czegoś zapomniał, że znowu się nie nauczył yy (.), ale jak nie ma zaspokojonych podstawowych potrzeb i dowiemy się jak rzeczywiście w tym domu jest, że tam nie wiem, jest alkohol, ono nie ma poczucia bezpieczeństwa, miłości, nie ma gdzie odrobić lekcji, a ja tu od niego wymagam, żeby on miał wszystko, był przygotowany i jeszcze dobrze się uczył i świetnie zachowywał, no to (.), no to się nie da tak. Mm (.) więc yy (.) myślę, że to jest też takie mm powołanie, że każdy ym gdzieś trafia w swoim życiu (.) yy jeden do zakonu, drugi do szkoły, trzeci do banku, a czwarty do [dokładna nazwa placówki], która jest właśnie taką specyficzną szkołą po to, żeby też mm pomóc tym dzieciom w jakiś sposób. [...]* (Franciszek)

Przytoczona wypowiedź odnosi się do bardzo istotnej kwestii – jakości modelu mającego wpływ na socjalizację do ról płciowych. W momencie, gdy wzorzec męskości agresywnej, brutalnej i bezwzględnej obserwowany przez dzieci na co dzień w przestrzeni domu rodzinnego jest jednocześnie jedynym dostępnym, ryzyko jego powielania w przypadku chłopców staje się relatywnie wysokie. Obecność wychowawcy-

mężczyzny realizującego męskość opiekuńczą (*caring masculinity*[497]), opanowaną i wrażliwą stanowi w takiej sytuacji cenną przeciwwagę do modelu, którego reprodukowanie nie jest w interesie społecznym. Mężczyzna troskliwy, posiadający wiedzę, motywujący innych do jej pogłębiania jest dobrym wzorem męskości również dla dzieci wychowywanych wyłącznie przez kobiety (czyli w warunkach, w których, co prawda, nie ma negatywnego wzorca męskości, ale pozytywny także jest niedostępny). Choć wpływ feminizacji zawodu nauczycielskiego jest w tym kontekście postrzegany jako zjawisko wyjątkowo niekorzystne, to mężczyźni – pomimo zmieniających się wzorów męskości – nadal poddawani są reżimowi hegemonicznej męskości, co wielu z nich skutecznie zniechęca przed podejmowaniem pracy w profesjach silnie zdominowanych przez kobiety, a do takich niewątpliwie należy zawód nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej[498].

6.5. Mężczyźni-nauczyciele we wczesnej edukacji – interpretacyjny filtr teorii Raewyn Connell

Pozornie wydawać by się mogło, iż wybór zawodu skrajnie sfeminizowanego przez przedstawicieli płci męskiej jest świadomym odejściem od hegemonicznego modelu męskości. Decydując się na taki krok, mężczyźni muszą liczyć się z faktem symbolicznego zbliżenia do kobiecości, a zatem i realnym ryzykiem przesunięcia w stronę męskości podporządkowanych. Wyniki dotychczasowej analizy wskazują jednak, iż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – w przeciwieństwie do swoich koleżanek – na ogół do zawodu „trafili", a nie świadomie go wybrali. Z drugiej strony, nawet jeśli we wspomnianej kwestii decydującą rolę odgrywał przypadek, to jednak wieloletnie pozostanie w „kobiecej profesji" trudno całkowicie oddzielić od aktu woli. Warto zatem zastanowić się, czy realizacja na polu zawodowym męskości, której

[497] Wprowadzenie terminu zazwyczaj przypisuje się Karli Elliott, która podkreślając różnorodność męskości używała liczby mnogiej: K. Elliott, *Caring masculinities: Theorizing an emerging concept*, „Men and masculinities" 2016, 19(3), 240-259. W swoim artykule autorka przyznaje jednak, iż sam zwrot nie jest jej autorstwa, bowiem zainspirowała się publikacją Elli Scambor i innych, którzy użyli go wcześniej: E. Scambor, *Men and gender equality: European insights*, „Men and Masculinities" 2014, 17(5), s. 552-577. Na gruncie polskim „męskość opiekuńczą" (*caring masculinity*) upowszechniła Urszula Kuczyńska za sprawą swojej książki *Mężczyźni w pielęgniarstwie. W stronę męskości opiekuńczej.*

[498] W.J. Martino, *Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling*, "Curriculum Inquiry" 2008, 38(2), s. 190.

istotnym (choć nie jedynym) elementem jest opieka, świadczy o feminizacji mężczyzn wybierających taką ścieżkę kariery.

Przede wszystkim, już na początku, zaznaczyć należy, iż nauczyciele – uczestnicy prezentowanych badań – podczas konstruowania narracji wielokrotnie odwoływali się do tradycyjnie rozumianego modelu męskości. Choć przyznawali, że podjęta przez nich profesja jest bardzo mocno sfeminizowana, to jednak odżegnywali się od „kobiecego" jej uprawiania. Rozmówcy podkreślali, iż wykonują swoje obowiązki inaczej niż koleżanki, zachowując w swoim przekonaniu „męski styl działania".

> *[...] Wiem, że jako mężczyzna to pracuję jednak po swojemu, no tak jak facet, ale tak być powinno, przynajmniej ja tak uważam. Kobiety coś innego wnoszą do edukacji, no i mężczyźni też coś swojego, wiadomo. [...]* (Norbert)

Oprócz odmiennych niż kobiece sposobów codziennego funkcjonowania, kolejnym elementem utwierdzającym badanych w poczuciu bycia „prawdziwymi mężczyznami" było wykorzystywanie w pracy dodatkowych umiejętności, które zbliżały ich do hegemonicznego wzorca roli męskiej. Niektórzy badani interesowali się sportem (dwóch odnosiło nawet sukcesy w tym zakresie), więc prowadzili pozalekcyjne zajęcia dla uczniów; pięciu ukończyło podyplomowe studia z nauczania informatyki i bywało, że mieli godziny również tego przedmiotu; inni realizowali z dziećmi zajęcia konstrukcyjne lub gry na instrumentach. Byli również i tacy, którzy swoje męskie pasje rozwijali niemal wyłącznie poza szkołą, ale także i w tym przypadku można było odnieść wrażenie, iż owe zainteresowania przywoływane są w narracjach jako „namacalne dowody męskości".

> *[...] Ja jako mężczyzna potrafię zrobić dużo rzeczy (2). Jest majsterkowanie związane z z y to są moje pokoje wymalowane, tu podłoga położona, tu przedpokój zrobiony. Ta mozaika to jest przeze mnie wymyślona, bo chciałem mieć cegiełki. [...] ja od maleńkości interesowałem się modelarstwem, konstruowaniem, sklejaniem yy takimi różnymi rzeczami. [...]* (Maciej)

Co interesujące, były również przypadki unikania przez mężczyzn prac domowych stereotypowo uznawanych za kobiece, a nawet odżegnywanie się od czynności pielęgnacyjnych bądź opiekuńczych w przypadku własnych dzieci.

> *[...] nigdy nie opiekowałem się swoimi dziećmi, przeważnie albo żona, albo babcia (śmiech) [...]* (Karol)

Potrzeba symbolicznego zbliżenia się do hegemonicznego wzorca męskości mogła być w pewnym zakresie powiązana z wiekiem rozmówców (większości przypadków badani

mieli ponad 45 lat). Z uwagi na to, iż w okresie ich dzieciństwa wyraźnie dominował tradycyjny model roli męskiej, niewątpliwie nie pozostało to bez wpływu na przebieg procesu socjalizacji do pełnienia ról płciowych. Kompleksy z powodu przekonania o braku cech pozwalających na wpisanie się w tradycyjny kanon męskości ujawnił zaledwie jeden narrator. Badany podkreślił, iż źródeł takiego poczucia upatruje we wczesnym wieku dorastania, kiedy to dostawał od rówieśników czytelne sygnały, iż „prawdziwego mężczyznę" cechuje siła, sprawność fizyczna oraz gotowość do walki o jak najwyższą pozycję w grupie.

> *[...] będąc dzieciakiem nabyłem przez lata kompleksów, bo [...] yy nie umiałem dobrze kopać w piłkę, y wie pani, i to jednak tutaj y już jesteś tym y, jesteś odrzucony bo bo y tam jest pewien (.) schemat męskiego myślenia, że naśmiewano się ze mnie i i myślę, że tu powstały takie właśnie kompleksy. To były bardzo trudne czasy dla mnie, bo wie pani, y y zaistnieć wśród tutaj chłopaków, że no oni chcieli się bez przerwy bić i takie było y no siła fizyczna przede wszystkim, a nie intelektualna.* (Patryk)

Ten sam narrator przyznawał, że poczucie pewności siebie dodatkowo odbierał mu w tamtym czasie starszy brat, który stanowił w opinii badanego idealny wzór tradycyjnie rozumianej męskości. Jako dojrzały już mężczyzna, rozmówca zapewniał, że pogodził się z realizowaniem niestereotypowej roli męskiej, aczkolwiek jego narracja zdawała się temu przeczyć.

> *Kiedyś czytałem książkę „Dzikość serca", która mnie zdołowała, dlatego że tam był pokazany taki jakby obraz takiego yy takiego, jakby to powiedzieć, mężczyzny takiego, że on podróżuje, że on zdobywa i że już na początku tak było, że ta walka, że to wszystko i to wszystko pod Biblię. I yy ja z jednej strony się tak y no dobrze, że o tym się pisze, ale z drugiej myślę: „Kurczę, y ja nigdy taki nie byłem!". Może y to było, że kobietą w domu y, że mama właśnie była głową, że tutaj jakby był autorytet, bo tato to tak jak mówiłem, po wojskowemu, wtedy się dopiero tej męskości nauczył i że ja tutaj y jakby, nie wiem, y jako dziecko, że się wystraszyłem tutaj tego yy i jakby odrzuciłem te takie elementy. [...] ale jestem jaki jestem i to jest okej. I yy no wywaliłem wtedy tę książkę, bo pomyślałem „Yy no ja nie jestem takim mężczyzną. Wywalam. Do widzenia".* (Patryk)

W świetle powyższej wypowiedzi, badany w sposób wręcz rytualny próbuje odrzucić wzorzec męskości hegemonicznej i zdystansować się od niego, co przynajmniej stara się zaakcentować. W rzeczywistości daje jednak wyraz frustracji z powodu nieumiejętności realizowania modelu, który postrzega jako najbardziej „naturalny" i pożądany, stanowiący dla niego punkt odniesienia. Wykonywanie zawodu sfeminizowanego może w takiej sytuacji dawać poczucie bezpieczeństwa utrzymania własnej męskości – pozwala uniknąć na polu zawodowym konfrontacji z męskościami

hegemonicznymi – a z drugiej stanowi potwierdzenie zepchnięcia badanego w hierarchii męskości w stronę podporządkowania.

Reasumując, pomimo iż wzorzec męskości hegemonicznej z reguły kwestionuje włączanie się w opiekę nad dziećmi cedując ją na kobiety, to wykonywanie przez mężczyzn zawodu zdominowanego przez przedstawicielki płci żeńskiej nie jest dowodem chęci odcięcia się od tego wzorca. Analizując wywiady narracyjne z mężczyznami pracującymi jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej uwidaczniała się chęć oddzielenia przez nich „prawdziwej męskości" od pracy w zawodzie sfeminizowanym. Większość mężczyzn było zdania, iż stereotypową rolę płciową są w stanie realizować pomimo pracy w zawodzie sprzecznym z tym stereotypem.

> *[...] Nie ma problemu, żeby być w pełni mężczyzną, gdy pracuje się z takimi małymi dziećmi. Ja w pracy stanowię przeciwwagę do kobiet, a poza pracą nadal mam swój męski świat. [...]* (Norbert)

Co więcej, rozmówcy czerpali przywileje pracując wśród kobiet i zazwyczaj z aprobatą przyjmowali oferowane im wsparcie (nie tylko na początku własnej kariery zawodowej). Wykorzystując swoją uprzywilejowaną pozycję oraz „dywidendę patriarchatu" realizowali zatem model męskości współuczestniczącej.

Warto zaznaczyć, że w przestrzeni analiz naukowych pojawiła się kategoria „męskości hybrydowych"[499], czyli takich form, które łączą siłę fizyczną z wrażliwością, pozornie tworząc łagodniejszy obraz męskości hegemonicznej. W rzeczywistości natomiast, hybrydyzacja nie tylko nie sprzyja emancypacji kobiet, ale wręcz maskuje podporządkowanie przedstawicielek płci żeńskiej względem mężczyzn, przez co stanowi skuteczny kamuflaż dla reprodukcji patriarchatu. W przypadku mężczyzn pracujących jako wychowawcy w edukacji wczesnoszkolnej trudno jednak mówić o wykonywaniu sfeminizowanego zawodu w celu umacniania własnej dominacji. Badani ujawniali przekonanie, iż realizacja tradycyjnego wzorca męskości wymaga wprowadzenia kompromisów – chociażby w kwestii męskiego udziału w opiece i wychowaniu dzieci. Wybierając profesję nauczyciela klas I-III rozmówcy mogli nie tylko urzeczywistniać własny, bardziej „miękki" model męskości, ale również uniknąć konieczności bycia „na pierwszej linii frontu", wymagającego walki z innymi męskościami. Ten brak

[499] T. Bridges, C.J. Pascoe, *Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities*, "Sociology Compass" 2014, 8(3), s. 246-258; T. Bridges, *A very "gay" straight? Hybrid masculinities, sexual aesthetics, and the changing relationship between masculinity and homophobia*, "Gender & Society" 2014, 28(1), 58-82; U. Kluczyńska, *Męskości hybrydowe, czyli wilk w owczej skórze. Definiowanie konceptu*, „Przegląd Krytyczny" 2021, 3(2), s. 35-50.

bezpośredniej obecności rywali tożsamej płci chronił badanych przed atakami na ich męskość, ale – niestety – tylko częściowo. Jako tokeni mogli bowiem cieszyć się przywilejami w gronie współpracowniczym; niestety nie chroniło to ich przed przejawami dyskryminacji z zewnątrz.

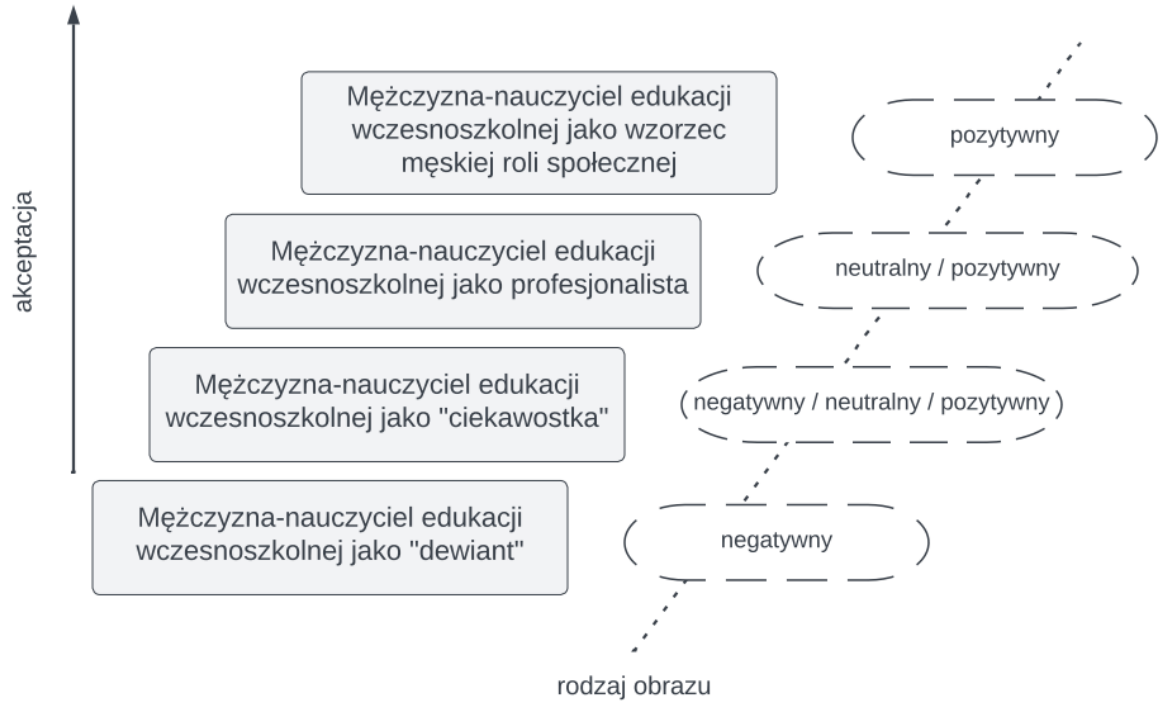
6.6. Podsumowanie

Decyzja o podjęciu pracy w sfeminizowanym zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej przez mężczyznę należy niewątpliwie do wyborów silnie nonkonformistycznych. Jej konsekwencją jest konieczność mierzenia się z różnymi stereotypami męskości. Jeden z najpopularniejszych opiera się na przekonaniu, iż „męska praca" powinna wiązać się z prestiżem oraz wysokimi zarobkami, a zatem wybór zatrudnienia w szkolnictwie, szczególnie początkowego szczebla, może być postrzegany jako krok w kierunku dobrowolnego obniżenia przez mężczyzn własnego statusu. Praca z dziećmi staje się w takim przypadku wyrazem niewykorzystania męskiego potencjału do tego, by podjąć zatrudnienie w zawodzie zgodnym ze stereotypem płci i jednocześnie dającym szansę generowania większych dochodów. Także charakter wykonywanych obowiązków – realizacja działań dydaktyczno-wychowawczych, których podmiotem są kilkulatki wydaje się zadaniem stricte „kobiecym". Wkraczanie mężczyzn w przestrzeń relacji kobiet i dzieci kojarzona jest głównie z interwencją w sytuacji, gdy podopieczni zaczynają sprawiać kłopoty wychowawcze, zaś kobiece kompetencje w zakresie utrzymania dyscypliny okazują się zawodne. W przypadku, gdy mężczyźni dobrowolnie decydują się na wykonywanie niskopłatnego, mało prestiżowego zawodu, którego podstawą jest sprawowanie opieki nad dziećmi, decyzja taka może wydawać się podejrzana i rodzić obawy, iż jej źródłem są zaburzenia preferencji seksualnych. Aby uniknąć potencjalnych oskarżeń konieczne jest natomiast kontrolowanie własnych działań i rezygnacja z niektórych zachowań mogących uchodzić za kontrowersyjne (w szczególności takich, które bazują na dotyku).

Z wywiadów przeprowadzonych z wychowawcami zatrudnionymi na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wynikało, iż ramy ich funkcjonowania wyznaczają inni ludzie, aczkolwiek podstawowa relacja, czyli nauczyciel-uczeń, ma w tym kontekście znaczenie marginalne. To, jakie reguły pracy staną się dla mężczyzn elementem praktyki wynika bowiem, z jednej strony – z wewnętrznych przekonań bazujących na przyjętej ideologii

wychowania, a z drugiej – z interakcji z innymi dorosłymi, którzy wyrażają swoje opinie, oczekiwania oraz obawy względem wychowawcy płci męskiej. Na podstawie konstruowanych przez narratorów opowieści odnoszących się zarówno do budowania relacji z osobami z otoczenia, jak i uwzględniając komentarze dotyczące osobistych przemyśleń na temat pracy w sfeminizowanym zawodzie wyłonione zostały cztery typy obrazów męskości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej: „dewiant", „ciekawostka", profesjonalista oraz wzorzec męskiej roli społecznej. Zostały one wymienione zgodnie z gradacją rosnącą, co dodatkowo uwidacznia Schemat 4. Podkreślić przy tym należy, iż nie mają one charakteru rozłącznego, co oznacza, iż mężczyźni biorący udział w wywiadach doświadczali sytuacji przypisywania ich do więcej niż jednego typu obrazu.

Schemat 4. Typy obrazów męskości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wyodrębnione w narracjach rozmówców



Źródło: badania własne.

Analizując całokształt doświadczeń rozmówców uznać należy, iż pozytywny bądź choćby neutralny odbiór ich obecności w zawodzie nauczyciela na poziomie klas I-III zdecydowanie dominował nad negatywnym. Z drugiej strony wynik taki był w dużej mierze wyrazem kompetencji dydaktyczno-wychowawczych mężczyzn oraz osobistego wysiłku wkładanego w to, aby nie prowokować insynuacji na własny temat. I chociaż

sfeminizowane środowisko pracownicze stwarzało narratorom dogodną przestrzeń współpracy, to jednak konieczność swoistego przekroczenia granic i działania przeciwko dominującemu w kulturze wzorcowi męskości niosła za sobą zauważalne konsekwencje. Nietradycyjny wybór profesji – szczególnie w przypadku, gdy jest ona tak skrajnie zdominowana przez przedstawicielki odmiennej płci – stwarza ryzyko podejrzeń feminizacji mężczyzny, który takiego wyboru dokonuje i automatycznie skutkuje lokowaniem go nisko w hierarchii męskości. Analiza wywiadów biograficznych ujawniła, iż badani mieli pewne obawy, że praca w „kobiecym zawodzie" odsuwa ich od kanonu „prawdziwego mężczyzny", dlatego też przytaczali przykłady własnych, męskich zachowań i rzekomo odmiennego stylu działania, aby ten dystans maksymalnie zredukować. Także przestrzeń pozazawodowa była tym obszarem, który pozwalał niektórym rozmówcom umocnić poczucie własnej męskości.

Należy zatem przyjąć, iż praca w zawodzie sfeminizowanym nie była podyktowana wolą symbolicznego zdystansowania się mężczyzn względem wzorca męskości hegemonicznej. Innymi słowy, presja zbliżenia do kulturowo wykreowanego ideału męskości nie zanika z chwilą podjęcia profesji sprzecznej ze stereotypem płci. Z drugiej strony, pomimo pewnych kosztów i potencjalnych zarzutów o bycie „zniewieściałym", pracując wśród kobiet rozmówcy mogli realizować opiekuńczy model męskości bez konieczności rywalizacji z osobnikami realizującymi wzorzec męskości hegemonicznej. Jeśli dodatkowo, wykonywane na co dzień obowiązki były źródłem poczucia zawodowej satysfakcji, to bilans zysków wynikających z takiego wyboru niewątpliwie można uznać za dodatni.

Zakończenie

Współczesne przemiany na wielu płaszczyznach ludzkiego funkcjonowania, w tym te w obszarze ról społecznych, wymuszają niejako, aby kategorie męskości i kobiecości postrzegać przez pryzmat dużego zróżnicowania i wyrażać akceptację dla ich wielorakich form. Z drugiej strony, rzeczywistość pokazuje, iż w wielu sferach ludzkiego życia zakres tolerancji dla jednostkowych wyborów jest znacznie ograniczony. Niezgodne ze stereotypem płci decyzje niejednokrotnie wywołują konsternację otoczenia, spotykają się z niezrozumieniem czy wręcz stanowią zaczyn negatywnych komentarzy.

Celem niniejszego projektu była analiza doświadczeń biograficznych mężczyzn, którzy dokonali niestereotypowego wyboru zawodowego podejmując pracę jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Zamierzeniem autorki było ukazanie indywidualnej perspektywy osób badanych oraz tych przestrzeni ich zawodowego życia, w które można było dokonać wglądu dzięki narracjom autobiograficznym. Analizę empiryczną poprzedziły rozważania teoretyczne skoncentrowane wokół kwestii męskości oraz zjawiska feminizacji zawodu nauczycielskiego. Wywiady przeprowadzone według koncepcji zaproponowanej przez Fritza Schützego pozwoliły nie tylko na wyabstrahowanie jednostkowych profili biograficznych rozmówców i stworzenie na ich podstawie procesualnych modeli biografii zawodowych mężczyzn-nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ale także pochylenie się nad kwestią realizowania męskości w toku pracy w zawodzie zdominowanym przez kobiety. W odniesieniu do tego ostatniego wątku, jako filtr interpretacyjny wykorzystano teorię męskości hegemonicznej Raewyn Connell.

Podjęte analizy skoncentrowane zostały wokół trzech obszarów problemowych związanych z wyborem profesji nauczycielskiej przez mężczyzn, przebiegiem karier zawodowych uczestników wywiadów oraz budowaniem męskości w obliczu równoczesnego wykonywania „kobiecego zawodu". Taki układ niejako obliguje do zaprezentowania wniosków z przeprowadzonych badań w analogicznej kolejności. I tak, w odniesieniu do wyboru profesji stwierdzić można, że rozmówcy w przeważającej większości trafili do zawodu przypadkowo. Jednocześnie charakterystyczny był fakt, iż ów przypadek dotyczył kształcenia pedagogicznego, a nie decyzji o wyborze miejsca zatrudnienia. Co prawda, kilku narratorów uzyskało uprawnienia nauczycielskie jeszcze

przed przemianą ustrojową i niektórych z nich ominęła konieczność aktywnego poszukiwania vacatów, ale pozostali dobrowolnie podejmowali starania, aby pozyskać zatrudnienie w oświacie. Można zatem przypuszczać, iż obrany przez nauczycieli sposób argumentowania kierunku własnej kariery był swoistym reduktorem dysonansu pomiędzy tradycyjnie rozumianym wzorcem męskości a nieprzystającym do tego wzorca wyborem zawodu. Posiadanie wiarygodnego „usprawiedliwienia" było również przydatne w sytuacjach konfrontacji społecznych, szczególnie wtedy, gdy badani czuli obawę, że ktoś mógłby podważyć ich męskość. Wśród rozmówców było czterech takich, którzy mogli dodatkowo odwołać się do innego wyjaśnienia – „rodzinnej tradycji" – ale także i w ich przypadku kształcenie pedagogiczne nie było wynikiem biograficznych schematów działania. Nie ulega jednak wątpliwości, iż na przestrzeni lat pracy zawodowej narratorzy mieli szansę (mniejszą bądź większą) na to, aby zmienić kierunek własnej aktywności profesjonalnej, aczkolwiek żaden takiego kroku nie wykonał. Co więcej, mężczyźni – poza jednym wyjątkiem – podkreślali, że praca z dziećmi sprawia im satysfakcję i nie rozważali ewentualności przekwalifikowania. A zatem ich pozostanie w zawodzie było niewątpliwie intencjonalne. Znaleźli oni swoją ścieżkę życiową i zawodową, oraz sposób realizowania określonego typu męskości, w którym czuli się dobrze.

W obrębie drugiego obszaru problemowego, szczegółowej analizie poddano przebieg karier uczestników wywiadów. Skonstruowanie profili biograficznych mężczyzn pracujących jako wychowawcy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej możliwe było dzięki wyabstrahowaniu struktur procesowych ujawnianych w poszczególnych opowieściach autobiograficznych. Porównanie tychże profili zaowocowało wyłonieniem czterech procesualnych modeli biografii zawodowych, którym nadano następujące nazwy: *Pozostać w schronisku, Odnaleźć szlak, Zdobyć szczyt, Wisieć nad przepaścią*.

– Pierwszy model odnosi się do pasywnego konstruowania kariery z tendencją do podporządkowania się instytucjonalnym wzorcom normatywnym. *Pozostać w schronisku* to metafora wyboru najbezpieczniejszej opcji – wieloletniej pracy w jednej placówce, koncentracji na rzetelnym wypełnianiu obowiązków zawodowych oraz unikaniu ryzyka związanego z podejmowaniem i rozwijaniem kariery paralelnej.

– Model drugi – *Odnaleźć szlak* – nawiązuje do poszukiwań drogi, która zapewnia bezpieczną kontynuację aktywności zawodowej, aczkolwiek zlokalizowanie „właściwej ścieżki" jest odroczone w czasie. Innymi słowy, model ten jest realizowany przez

jednostki, które kierując się biograficznymi schematami działania co najmniej kilkukrotnie zmieniają miejsce zatrudnienia, gdy zaś udaje im się wreszcie znaleźć satysfakcjonującą przestrzeń realizacji obowiązków zawodowych, pozwalają sobie na podporządkowanie instytucjonalnym wzorcom normatywnym.

– Model trzeci, czyli *Zdobyć szczyt*, to metafora aktywnego i ambitnego kierowania karierą zawodową z biograficznym schematem działania jako dominującą strukturą procesową. Ów metonimiczny „szczyt" odnosi się do realizacji konkretnego planu, którego urzeczywistnienie jest źródłem zawodowej satysfakcji; niekiedy uosabia on ponadto równoczesną troskę o zasobność materialną.

– Czwarty model – *Wisieć nad przepaścią* – nawiązuje nazwą do trajektorii cierpienia, która całkowicie dezorganizuje życie jednostki. W tym przypadku długotrwałym źródłem udręki staje się praca zawodowa, zaś brak poczucia zdolności do samostanowienia powoduje, iż dostrzeżenie perspektyw zmiany staje się niemożliwe.

Chociaż analiza materiału badawczego poniekąd potwierdziła istnienie w odniesieniu do mężczyzn-nauczycieli mechanizmu „szklanej windy"[500] (czyli ułatwionego w porównaniu do kobiet awansu pionowego), to badani nie byli szczególnie skłonni do wykorzystywania własnej uprzywilejowanej pozycji, by jak najszybciej awansować i przejmować np. funkcję dyrektora placówki. Większość narratorów realizowała model biografii zawodowej *Pozostać w schronisku*, zaś wśród tych, których typ kariery odpowiadał modelowi *Zdobyć szczyt* przeważali nauczyciele ze stosunkowo krótkim stażem pracy, zatem to, jak wysoko uda im się wspiąć w strukturze pionowej ujawni dopiero (nie)odległa przyszłość.

Trzeci obszar naukowych poszukiwań nakreślony w przestrzeni prezentowanych badań obejmował problematykę konstruowania męskości w toku pracy w zawodzie sfeminizowanym. Kwestia ta okazała się być wielowątkowa, stąd zasadne wydaje się jedynie syntetyczne nakreślenie najistotniejszych elementów wyłonionych podczas analizy. I tak, odwołując się do teorii Raewyn Connell, decyzja o wykonywaniu przez przedstawicieli płci męskiej profesji sprzecznej z obowiązującymi stereotypami rodzajowymi, wymusza poniekąd akceptację ryzyka związanego z podjęciem takiego kroku, a więc zdegradowanie jednostek w hierarchii męskości (poprzez przesunięcie w kierunku męskości podporządkowanych). Co więcej, społeczne tendencje do poszukiwania źródeł nonkonformistycznych wyborów prowadzą niekiedy do

[500] Ch. L. Williams, *The Glass Escalator: Hidden Advantages…*, dz. cyt., s. 253-267.

różnorodnych insynuacji, z których najbardziej bolesnymi są podejrzenia o przejawianie zaburzeń preferencji seksualnych przez mężczyzn pracujących jako wychowawcy w edukacji wczesnoszkolnej. Strach przed konsekwencjami wymusza natomiast na przedstawicielach płci męskiej konieczność wprowadzenia ograniczeń w codziennych relacjach z uczniami (między innymi maksymalne zredukowanie kontaktów bazujących na dotyku). Tego typu podwójne standardy unaoczniają dysonans pomiędzy normą w zakresie „kobiecych" i „męskich" zachowań podejmowanych w toku pracy z dziećmi[501]. Choć niewątpliwie można mówić w tym przypadku o przejawie dyskryminacji, to zjawisko to było w pewnym zakresie usprawiedliwiane przez uczestników badania. Wspomniana nierównowaga stanowiła bowiem dowód na istnienie „męskiego wariantu wykonywania kobiecego zawodu", który obejmuje odmienne oczekiwania wobec nauczycieli-mężczyzn, inny styl pracy, czy nietożsame przywileje. Istnienie wspomnianych różnic pozwalało badanym zachować poczucie realizacji modelu „prawdziwego mężczyzny" pomimo wykonywania sfeminizowanego zawodu. Przybliżenie do wzorca męskości hegemonicznej następowało również poprzez podkreślanie przez badanych własnych „męskich" zainteresowań tudzież pasji realizowanych w sferze pozazawodowej.

Ci rozmówcy, którzy nie dokonywali prób udowadniania bycia „prawdziwym mężczyzną", czyli zgodnym ze wzorcem męskości hegemonicznej, realizowali własny wariant „prawdziwej męskości" zgodny ze wzorcem męskości opiekuńczej. Na podstawie ich narracji można było stwierdzić, iż akceptują różnorodność wyrażania własnej przynależności rodzajowej i nie wiążą poszczególnych typów męskości z hierarchią.

Jednym z istotniejszych elementów analizy problematyki męskości było zestawienie negatywnych oraz pozytywnych doświadczeń związanych z reakcjami otoczenia na obecność mężczyzny w nauczaniu początkowym z osobistymi przemyśleniami uczestników wywiadów narracyjnych. W toku tego procesu wyłonione zostały cztery typy obrazów męskości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej: „dewiant", „ciekawostka", profesjonalista oraz wzorzec męskiej roli społecznej. Warto podkreślić (ponownie), iż zarówno pozytywny, jak i neutralny odbiór obecności mężczyzn

[501] Wyniki niniejszych analiz potwierdzają wobec tego tezę postawioną przez Christine L. Williams odnoszącą się do różnic w pozycjach zajmowanych w miejscu pracy przez mężczyznę-tokena oraz kobietę-tokena; Tamże, s. 254-255. (Zob. też Podrozdział 1.5).

w zawodzie nauczyciela-wychowawcy w edukacji wczesnoszkolnej zdecydowanie dominowały nad negatywnym. Z pewnością fakt ten można uznać za budujący.

Wyniki zrealizowanych w ramach niniejszego projektu badań skłaniają do sformułowania kilku uwag praktycznych. Po pierwsze, opierając się na założeniu, iż edukacja nie powinna działać na rzecz pogłębiania stereotypów, uznać należy, iż zwiększenie liczby mężczyzn zatrudnionych na stanowisku nauczyciela-wychowawcy uczniów klas I-III byłoby zjawiskiem korzystnym. Obecnie struktura szkolnego personelu, fakt wzrastającej liczby nauczycieli płci męskiej wraz z wiekiem uczniów i stopniem złożoności materiału, a także postrzeganie przedmiotów z obszaru nauk ścisłych (jak np. matematyka, fizyka, informatyka) jako „męskich", zdecydowanie przeczy zasadzie równości płci. O ile bowiem można mieć wątpliwości co do zasadności dążenia do osiągnięcia równowagi w zakresie udziału przedstawicieli jednej i drugiej płci w gronie pedagogów[502], to troska o blokowane przejawów dyskryminacji ze względu na płeć powinna być niekwestionowanym standardem.

Po drugie, warto dostrzec znaczenie obecności wychowawców płci męskiej jako modeli roli męskiej dla dzieci wychowywanych na co dzień bez stałej obecności ojca. Pomimo, iż faktyczna siła oddziaływania nauczyciela jako wzoru kobiecości bądź męskości jest trudna do zweryfikowania (co opisane zostało w podrozdziale 2.5), to opiekunowie uznający ten fakt za istotny, powinni mieć możliwość zapisania dziecka do oddziału prowadzonego przez mężczyznę bez konieczności codziennego pokonywania wielu dziesiątek kilometrów.

Po trzecie, można przypuszczać, iż większa liczba nauczycieli płci męskiej zatrudnionych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej ograniczyłaby nieco tendencję młodych mężczyzn do rezygnacji z kształcenia pedagogicznego (bądź podejmowania pracy w zawodach niezwiązanych z edukacją w przypadku uzyskania dyplomu). Zgodnie z konstatacją Joanny M. Łukasik, sformułowaną na podstawie badań empirycznych: „Dla młodych adeptów zawodu nauczyciela obecność w życiu i w doświadczeniach osobistych nauczycieli-mistrzów, wzorów godnych naśladowania, ma ogromne znaczenie w dążeniu do pełni rozwoju"[503]. Styczność w toku praktyki pedagogicznej wyłącznie z przedstawicielkami płci żeńskiej stwarza ryzyko umacniania barier przed podjęciem zatrudnienia w sfeminizowanej profesji, natomiast obserwowanie tych, którzy

[502] J. Warrin, *Conceptualising the value of male practitioners…*, dz. cyt., s. 293-308.
[503] J.M. Łukasik, *Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w kształtowaniu zawodowym adeptów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia" 2021, 34(4), s. 149.

pomimo niestereotypowego wyboru zawodu czerpią satysfakcję z jego wykonywania może być inspirujące i stanowić dowód, iż nie ma ograniczeń, których nie da się przezwyciężyć.

Wreszcie po czwarte, wypada przyłączyć się do apelu podjętego niezależnie przez kilku uczestników badań, którzy doświadczając bezpośrednio skutków wynikających z dysproporcji w zakresie płci nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej chcieli zwrócić uwagę na ten problem i zachęcić młodych mężczyzn, aby poszli w ich ślady:

> *[...] Musi być gdzieś yy jakaś harmonia, a tej harmonii w oświacie nie ma. [...] Tak jak mówiłem wcześniej, rodziny są bardzo często rozbite, a jeżeli już są rozbite, to też tak jest u nas w Polsce, że te dzieci są przeważnie przy matkach ee i wzoru mężczyzny, wzoru ojca nie mają (.), więc może chociaż w tej szkole yy zakładam, że że by mieli (.). I to jest właśnie dla mnie wielka bolączka, że yy nie ma tych mężczyzn w szkole i yy (.) i namawiam naprawdę wszystkich mężczyzn, którzy się gdzieś tam borykają y z wyborem swojego zawodu, tak? Gdzieś tam yy młodych mężczyzn, którzy y chcą iść na studia na przykład humanistyczne, żeby naprawdę spróbowali, bo jest to praca, która przynosi naprawdę wielką satysfakcję w życiu. [...]* (Franciszek)

Reasumując, warto zatem zatroszczyć się o to, aby młodzi mężczyźni podejmujący kształcenie pedagogiczne jak najszybciej dostrzegli sens podejmowania pracy z dziećmi, by nie musieli się obawiać, iż z uwagi na płeć będą dyskryminowani w sytuacji poszukiwania zatrudnienia, ale przede wszystkim, aby byli świadomi, że są potrzebni uczniom jako wzorzec odpowiedzialnego i opiekuńczego mężczyzny, który – zwłaszcza we współczesnym świecie – jest wartościowym przykładem „prawdziwej męskości".

Bibliografia

Ackerman D., *Historia naturalna zmysłów*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza", Warszawa 1994.

Ailwood J., *A national approach to gender equity policy in Australia: Another ending, another opening?*, "International Journal of Inclusive Education" 2003, 7(1), s. 19-32.

Albisetti J.C., *The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective*, "History of Education" 1993, 22(3), s. 253-263.

Apple M.W., *Teaching and Women's Work: A Comparative Historical and Ideological Analysis*, Department of Secondary Education, Faculty of Education, University of Alberta, Edmonton 1983.

Arcimowicz K., *Dyskursy o płci i rodzinie w polskich telesagach. Analiza seriali obyczajowych najpopularniejszych na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2013.

Arcimowicz K., *Męskość i kobiecość we współczesnej Polsce*, [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.

Arcimowicz K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda Fałsz Stereotyp*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Arcimowicz K., *Przemiany męskości w kulturze współczesnej*, [w:] M. Fuszara (red.) *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2008.

Badinter E., *XY Tożsamość mężczyzny*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1993.

Banach K., *Tata pracuje, a mama prasuje? Kulturowe reprezentacje płci, modele rodziny i edukacja równościowa w polskich i hiszpańskich podręcznikach szkolnych*, „Societas/Communitas" 2017, 1(23), s.121-138.

Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Bauman T., *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Beasley Ch., *Rethinking hegemonic masculinity in a globalizing world*, „Men and Masculinities" 2008, 11(1), s. 86-103.

Beauvoir de S., *Druga płeć*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2003.

Bederman G., *Manliness and Civilization: A Cultural History of Gender and Race in the United States, 1880-1917*, The University of Chicago Press, 2008.

Bem S. L., *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

Bertram T., Pascale C., *The OECD thematic review of early childhood education and care: background report for the United Kingdom*, Centre for Research in Early Childhood, Worcester 2000.

Bezrobocie rejestrowane 1-4 kwartał 2022 r., GUS, Warszawa 2023.

Bhana D, Moosa S., *Failing to attract males in foundation phase teaching: an issue of masculinities*, "Gender and Education" 2016, 28(1), s. 1-19.

Blount J.M., *Manly and Womanly Women: Deviance, Gender Role Polarization, and the Shift in Women's School Employment, 1900-1976*, „Harvard Educational Reviev" 1996, 66(2), s. 318-339.

Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.

Boyle E., *The Feminization of Teaching in America*, Louis Kampf writing prize essay, Massachusetts Institute of Technology 2004.

Bradley H., *Płeć*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Brągiel J., *Postmodernistyczne przemiany w rodzinie*, „Roczniki pedagogiczne" 2018, 10(4), s. 9-22.

Bricheno P., Thornton M., *Role model, hero or champion? Children's views concerning role models*, "Educational Research" 2007, 49(4), s. 383-396.

Bridges T., *A very "gay" straight? Hybrid masculinities, sexual aesthetics, and the changing relationship between masculinity and homophobia*, "Gender & Society" 2014, 28(1), s. 58-82.

Bridges T., Pascoe C.J., *Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities*, "Sociology Compass" 2014, 8(3), s. 246-258.

Brody D.L., *The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective*, "European Early Childhood Education Research Journal" 2015, 23(3), s. 351-361.

Bromberek B., *Feminizacja zawodu* nauczycielskiego, „Nauczyciel i Wychowanie" 1971, 1(69).

Bromberek B., *Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce: lata 1918-1932*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1964.

Brownhill S., *'Build me a male role model!' A critical exploration of the perceived qualities/characteristics of men in the early years (0–8) in England*, "Gender and Education" 2014, 26(3), s. 246-261.

Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016.

Budrowska B., *Znikoma reprezentacja kobiet w elitach – próby wyjaśnień*, [w:] A. Titkow (red.), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.

Burn E., Pratt-Adams S., *Men teaching children 3 – 11: Dismantling Gender Barriers*, Bloomsbury Publishing, London-New York 2016.

Burrell G., Morgan G., *Socjological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.

Buzek J., *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego. I. Szkolnictwo ludowe*, Wydawnictwo Towarzystwa dla Popierania Nauki Polskiej, Lwów 1904.

Carnes M.C., Griffen C. (red.), *Meanings for manhood*, University of Chicago Press, 1990.

Carrigan T., Connell B., Lee J., *Toward a new sociology of masculinity*, „Theory and Society" 1985, 14(5), s. 551-604.

Carrington B., Tymms P., Merrell C., *Role Models, School Improvement and the 'Gender Gap' – Do Men Bring Out the Best in Boys and Women the Best in Girls?*, "British Educational Research Journal" 2008, 34(3), s. 315-327.

Chase S.E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Chmura-Rutkowska I., *Być dziewczyną – być chłopakiem i przetrwać. Płeć i przemoc w szkole w narracjach młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Chmura-Rutkowska I., *„Fartuchowce" i strażacy – czyli płeć w elementarzu*, „Forum Oświatowe" 2002, 27(2), s. 47-64.

Chmura-Rutkowska I., *Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004.

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

Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *„Niegodne historii"? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2015.

Chodorow N.J., *The reproduction of mothering. Psychoanalysis and the sociology of gender: with a new preface*, University of California Press, Berkeley 1999.

Chomczyńska-Miliszkiewicz M., *Szkoła jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001, 1(13), s. 31-47.

Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004.

Chomczyńska-Rubacha M. (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004.

Clifford G.J., *Man/woman/teacher: Gender, Family and Career in American Educational History*, [w:] D. Warren (red.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, Macmillan Publishing, New York 1989.

Connell R., *Margines staje się centrum: studia nad męskością w perspektywie światowej*, „Teksty Drugie" 2015, 2, s. 408-430.

Connell R.W., *Masculinities*, Polity Press, Cambridge 2005.

Connell R.W., *Masculinity Politics on a World Scale*, [w:] B.K. Scott, S.E. Cayleff, A. Donadey, I. Lara (red.), *Women in Culture: An Intersectional Anthology for Gender and Women's Studies*, Wiley Blackwell, Chichester 2017.

Connell R.W., *The men and the boys*, University of California Press, Berkeley 2000.

Connell R.W., Messerschmidt J.W., *Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept*, „Gender and Society" 2005, 19(6), s. 829-859.

Coulter R.P., McNay M., *Exploring Men's Experiences as Elementary School Teachers*, "Canadian Journal of Education" 1993, 18(4), s. 398-413.

Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Cushman P., *It's just not a real blokes job: Male teachers in the primary school*, "Asia-Pacific Journal of Teacher Education" 2005, 33(3), s. 321-338.

Cushman P., *Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers*, "Teaching and Teacher Education" 2005, 21(3), s. 227-240.

Czaja-Chudyba, Drwal B., Miłosz M., *Mężczyzna jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna" 2017, 5(2/2), s. 267-281.

Czyżewski M., *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, 9(4), s. 14-27.

Davis I., Hay S., *Primary masculinities: how male teachers are regarded as employees within primary education–a global systematic literature review*, "Sex Education" 2018, 18(3), s. 280-292.

Dąbrowska J., *Początki szkolnictwa żeńskiego – Instytut Guwernantek*, [w:] K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Dąbrowska M., Radomski A. (red.), *Męskość jako kategoria kulturowa. Praktyki męskości*, Wydawnictwo Portalu Wiedza i Edukacja, Lublin 2010.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Demetriou D.Z., *Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique*, „Theory & Society", 2001, 30(3), s. 337-361.

Derra A., *Meandry biologii płci. Badania feministyczne poza podziałem na sex i gender*, „Teksty Drugie" 2017, 4, s. 13-35.

Dobrowolska M., *Początki szkolnictwa dla dziewcząt i literatury dziecięcej*, [w:] Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania. Tom 2*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.

Dolata R., *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Domańska E., *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005.

Domecka M., Mrozowicki A., *Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2008, 4(1), s. 136-155.

Donaldson M., *What is hegemonic masculinity?*, „Theory and Society" 1993, 5, s. 643-657.

Dopierała R., Waniek K., *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

Driessen G., *The Feminization of Primary Education: Effects of Teacher's Sex on Pupil Achievement*, Attitudes and Behaviour, "Review of Education" 2007, 53, s. 183-203.

Dróżka W., Madalińska-Michalak J.M., *Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe" 2016, 28(1), s. 161-179.

Drudy S., *Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation*, "Gender and Education" 2008, 20(4), s. 309-323.

Drudy S. i in., *Men and the Classroom: Gender imbalances in teaching*, Routledge, London-New York 2005.

Duda M., *(auto)biografie męskości / mężczyźni i autobiografie*, „Autobiografia. Literatura. Kultura. Media" 2016, 1(6), s. 7-11.

Dudak A., *Motywy wyboru przez mężczyzn zawodów sfeminizowanych*, [w:] S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek (red.), *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

Dudak A., *Postrzeganie mężczyzn wykonujących zawód nauczyciela przez studentów kierunków nauczycielskich*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2022, 41(4), s. 39-51.

Dudak A., *Wybrane aspekty funkcjonowania mężczyzn w zawodach sfeminizowanych*, „Problemy Profesjologii" 2016, 2, s. 23-32.

Dudzikowa M., Juszczyk S. (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją : jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

Durant W., *Our oriental heritage: being a history of civilization in Egypt and the Near East to the death of Alexander, and in India, China and Japan from the beginning to our own, with an introduction on the nature and foundation of civilization*, Simon and Schuster, New York 1954.

Dziadek A., *Studia nad męskością*, [w:] A. Dziadek, F. Mazurkiewicz (red.), *Formy męskości 1*, Warszawa 2018.

Dziadek A., Mazurkiewicz F. (red.), *Formy męskości 1*, Warszawa 2018.

Dziubiński Z., Organista N., Mazur Z., *O konstruowaniu męskości i kobiecości na podstawie przekazów prasowych w „Gazecie Wyborczej" dotyczących Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej z 2010 i 2014 roku*, „Studia Medioznawcze" 2015, 3(62), s. 105-115.

Elliott K., *Caring masculinities: Theorizing an emerging concept*, „Men and masculinities" 2016, 19(3), s. 240-259.

Erkol H., *Male Pre-School Principals' Experiences on Glass Escalator*, "Bartın University Journal of Faculty of Education" 2023, 12(2), s. 292-302.

Falski M., *Nauczyciele w liczbach: liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie 1935/6,* Wyd. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1938.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Foster T., Newman E., *Just a knock back? Identity bruising on the route to becoming a male primary school teacher*, "Teachers and teaching" 2005, 11(4), s. 341-358.

Fudali R., Kowalski M. (red.), *Mężczyzna i kobieta w zawodzie nauczycielskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Fuszara M., *Dobrze jest być rodzynkiem, czyli mężczyźni w zawodach sfeminizowanych*, [w:] M. Fuszara (red.) *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wyd. Trio, Warszawa 2008.

Fuszara M. (red.) *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2008.

Gawrycka M., Wasilczuk J., Zwierch P., *Szklany sufit i ruchome schody: kobiety na rynku pracy*, CeDeWu, Warszawa 2007.

Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Giddens A., Socjologia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

Glinka B., Hensel P., *Pułapki i dylematy w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tom 1: Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Golczyńska-Grondas A., Waniek K., *Superwizja w jakościowych badaniach społecznych. O radzeniu sobie z trudnymi emocjami badających i badanych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2022, 18(4), s. 6-33.

Gołębniak B.D., Krzychała S., *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny" 2015.

Gołębniak B.D., Teusz G., *Edukacja poprzez język*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.

Gorzko M., *Typ doskonały materiału socjologicznego. O niektórych zastosowaniach metody biograficznej w socjologii polskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2004.

Grabowski H., *Wykłady z metodologii badań empirycznych*, Wydawnictwo „impuls", Kraków 2013.

Granosik M., *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2019, 15(2), s. 118-130.

Griffiths M., *The Feminization of Teaching and the Practice of Teaching: Treat or Opportunity*, "Educational Theory" 2006, 56(4), s. 387-405.

Gromkowska-Melosik A., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne" 2013, 25, s. 85-100.

Grumet M.R., *Bitter Milk: Women and Teaching*, University of Massachusetts Press, Massachusetts 1988.

Gruszczyńska B. i in., *Atlas przestępczości w Polsce 6*, Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2021.

Guba E.G., Lincoln Y.S., *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. Tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Haase M., *Fearfully powerful: Male teachers, social power and the primary school*, "Pedagogy, Culture & Society" 2010, 18(2), s. 173-190.

Hajder K., *Zmiany na rynkach pracy państw OECD ze szczególnym uwzględnieniem Unii Europejskiej w latach 2000–2016*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009.

Hearn J., *From hegemonic masculinity to the hegemony of men*, „Feminist Theory" 2004, 5(1), s. 49-72.

Hearn J., *Reviewing men and masculinities – or mostly boys' own papers*, „Theory, Culture and Society" 1989, 6(4), s. 665-689.

Heikkila M., Hellman A., *Male preschool teacher students negotiating masculinities: an qualitative study with men who are studying to become preschool teachers*, "Early Child Development and Care" 2017, 187(7), s. 1208-1220.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Helling I.K., *Metoda badań biograficznych,* [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1990.

Hermanns H., *Narrative Interviews: A New Tool for Sociological Field Research*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica" 1987, 13, s. 43-56.

Hernik K., Malinowska K., *Pochodzenie społeczne i ścieżki dojścia do zawodu nauczycieli szkół podstawowych*, „Edukacja" 2015, 2(133), s. 44-57.

Hultin M., *Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences ofoccupational sex segregation*, „Work and occupations" 2003, 30(1), s. 30-61.

Hunter A.G., Davis J.E., *Constructing gender: An exploration of Afro-American men's conceptualization of manhood*, „Gender & Society" 1992, 6(3), s. 464-479.

Iwanowski W., *Oświata, nauczyciele, liczby*, Państwowy zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.

Jaeger W., *Paideia: formowanie człowieka greckiego*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.

Jakubiak K., Maliszewski T. (red.), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Janik M., *Dzieje szkolnictwa polskiego z rzutem na jego przyszłość*, Wydawnictwo Księgarni A. Gmachowskiego, Częstochowa 1924.

Janke A.W. (red.) *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wydawnictwo AKAPIT, Toruń 2008.

Jankowska M., *Świat ucznia-świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalanie społecznych ról płciowych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica" 2009, 34, s. 13-34.

Jarosz E., *„Klaps, a nawet parę pasów…" – stosunek Polaków do przemocy w wychowaniu*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2014, 13(4), 116-137.

Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Jewell K., *Last Men Standing: The Absence of Males in K-12 Education and the Impact on Adolescent Males*, Boston 2016.

Johnson S., *A New Perspective on the Lack of Men in Education*, [w:] L.W. Watson, C.S. Woods (red.), *Go Where You Belong: Male Teachers as Cultural Workers in the Lives of Children, Families, and Communities*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei 2011.

Jones A., *Learning proper masculine pleasure: Santa Clauses and teachers*, [w:] A. Jones (red.), *Touchy Subject. Teachers Touching Children*, Wyd. University of Otago, Dunedin 2001.

Jones A. (red.), *Touchy Subject. Teachers Touching Children*, Wyd. University of Otago, Dunedin 2001.

Jones D., *Constructing identities: perceptions and experiences of male primary headteachers*, "Early Child Development and Care" 2008, 178(7-8), s. 689-702.

Juszczyk S., *Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki a potencjalne błędy popełniane przez badacza*, [w:] M. Dudzikowa, S. Juszczyk (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją : jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

Kanter R.M, *Men and women in the corporation*, Basic Books, Nowy Jork 1977.

Kaźmierska K., *Badania biograficzne w naukach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, 9(4), s. 6-10.

Kaźmierska K. (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012.

Kaźmierska K., *Wstęp*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012.

Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne* [w:] R. Dopierała, K. Waniek, *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

Kaźmierska K., Schütze F., *Wykorzystanie autobiograficznego wywiadu narracyjnego w badaniach nad konstruowaniem obrazu przeszłości w biografii. Na przykładzie socjologicznego porównania narracji na temat życia w PRL-u i NRD*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2013, 9(4), s. 122-139.

Kaźmierska K., Waniek K., *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

Keddie A., Mills M., *Disrupting masculinities spaces: Teachers working for gender justice*, "Research Papers in Education" 2009, 24(1), s. 29-43.

Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – Wzory – Pola dyskursu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Kimmel M. S., Hearn J., Connell R.W., *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, SAGE Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 2005.

Kimmel M.S., Hearn J., Connell R.W., *Introduction*, [w:] M.S. Kimmel, J. Hearn, R.W. Connell (red.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, SAGE Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 2004.

Kimmel M., *Manhood in America*, Oxford University Press, New York 2017.

Kimmel M., *Społeczeństwo genderowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.

Kiniewicz S., *Historia Polski 1755-1918*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

Kluczyńska U., *Metamorfozy tożsamości mężczyzn w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

Kluczyńska U., *Męskości hybrydowe, czyli wilk w owczej skórze. Definiowanie konceptu*, „Przegląd Krytyczny" 2021, 3(2), s. 35-50.

Kluczyńska U., *Mężczyźni w pielęgniarstwie. W stronę męskości opiekuńczej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, Poznań 2017.

Kluczyńska U., *Socjologiczne studia nad mężczyznami i męskościami w Polsce. Obszary, perspektywy, teorie*, „Wielogłos" 2018, 3(37), s. 1-20.

Kluczyńska U., Wojnicka K., *Wymiary* męskości, „InterAlia: Pismo poświęcone studiom queer" 2015, 10, s. 1-6.

Klus-Stańska D., *Infantylizujący stereotyp nauczycielki wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani"*, „Kultura i Edukacja" 2010, 2(76), s. 17-31.

Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Kłonkowska A.M., *Gender po polsku, gender w Polsce*, [w:] M. Kimmel, *Społeczeństwo genderowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.

Kobiety i mężczyźni na rynku pracy, GUS, Warszawa 2018.

Konecki K.T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wyd. Bertelsmann Media, Warszawa 2000.

Kopciewicz L., *Chłopcy – nowi opresjonowani? Zwrot w genderowych badaniach edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej" 2015,t. 18, 2(70), s. 37-53.

Kopciewicz L., Zierkiewicz E. (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.

Kopciewicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Diffin SA, Warszawa 2011.

Kopciewicz L., *Schematy rodzaju (gender) w pracy pedagogicznej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej* [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004.

Kopciewicz L., *Wczesna edukacja i płeć kulturowa,* [w] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Kopiczko A, *Szkolnictwo parafialne na Warmii w XVII i XVIII wieku*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie" 1998, 3, s. 351-362.

Kot S., *Historia wychowania. Tom 1. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010.

Kot S., *Historia wychowania. Tom 2, Wychowanie nowoczesne: od połowy wieku XVIII do współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010.

Kowolik P., *Kim jest? Co wie i potrafi? – współczesny nauczyciel (mężczyzna) w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (zarys teoretyczny tematu)*, „Nauczyciel i Szkoła" 2009, 1-2(42-43), s. 41-49.

Kramer S.N., *Historia zaczyna się w Sumerze*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961.

Krause A., *Paradygmat jako narzędzie analizy krytycznej*, „Studia z Teorii Wychowania" 2022, 15/3(40), s. 29-43.

Krause E., *Wybrane uwarunkowania kontynuowania zawodu rodziców przez dzieci. Próba interpretacji pedagogicznej*, [w:] A.W. Janke (red.) *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wydawnictwo AKAPIT, Toruń 2008.

Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Kubinowski D., *Metodologia badań pedagogicznych między normatywnością a opisowością*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP 2010.

Kuhn T.S., *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

Kuhn T.S., *Jeszcze raz o paradygmatach*, [w:] T.S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.

Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.

Kunat B., Szorc K., *„Chcę być nauczycielem, ponieważ…" Proces wyboru zawodu na tle autobiografii studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Kultura i Edukacja" 2022, 3(137), s. 120-147.

Kupczyk T., Kobiety w zarządzaniu i czynniki ich sukcesów, Wyższa Szkoła Handlowa, Wrocław 2009.

Kurdybacha (red.), *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

Kurdybacha Ł., *Starożytna Grecja*, [w:] Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

Kurzępa J., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje socjalizacyjne*, [w:] R. Fudali, M. Kowalski (red.), *Mężczyzna i kobieta w zawodzie nauczycielskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2006.

Kwaśny B., *Polskie studia nad męskością*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej" 2009, 1(11), s. 7-27.

Kwiatkowski S.M., Piorunek M. (red.), *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

Kwieciński Z. (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji: wybór tekstów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Wydawnictwo Edytor, Warszawa–Toruń 1993.

Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Wydawnictwo Edytor, Warszawa–Toruń 1993.

Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010.

Leszczyńska K., Dziuban A., *Pomiędzy esencjalizmem a konstruktywizmem. Płeć (kulturowa) w refleksji teoretycznej socjologii – przegląd koncepcji*, „Studia Humanistyczne AGH" 2012, t. 11(2), s. 13-34.

Levy G., Fivush R., *Scripts and gender: A new approach for examining gender-role development*, „Developmental Review" 1993, 13(2), s. 126-146.

Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.

Lipowska-Teutsch A., *Mężczyźni na rzecz zmiany*, Wydawnictwo Dąb, Kraków 2006.

Lisowska E., *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2008.

Litak S., *Edukacja początkowa w Polskich szkołach w XIII-XVIII wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2010.

Łukasik J.M., *Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w kształtowaniu zawodowym adeptów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia" 2021, 34(4), s. 139-152.

Madalińska-Michalak J., Wiłkomirska A. (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii,* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

Majzub R.M., Reis M.M., *Boys' Underachievement: Male versus Female Teachers*, "Procedia Social and Behavioral Sciences" 2010, 7(C), s. 685-690.

Malewski M., *Badania jakościowe wobec postulatu teoretyczności wiedzy*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

Mandal E., *Męskość i kobiecość. Popularne opinie a badania naukowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

Mansfield H.C., *Manliness,* Yale University Press, 2006.

Marrou H.I., *Historia wychowania w starożytności*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969.

Martin A.J., Marsh H.W., *Motivating Boys and Motivating Girls: Does Teacher Gender Really Make a Difference?*, "Australian Journal of Education" 2005, 49(3), s. 320-344.

Martin T.R., *Starożytna Grecja. Od czasów prehistorycznych do okresu hellenistycznego*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.

Martino W.J., *Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling*, "Curriculum Inquiry" 2008, 38(2), s. 189-223.

McCormack O., Brownhill S., *'Moving away from the caring': exploring the views of in-service and pre-service male teachers about the concept of the male teacher as a role model at an early childhood and post-primary level*, International Journal of Academic Research in Education and Review 2014, 2(4), s. 82-96.

McGrath K., Sinclair M., *More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls*, "Gender and Education" 2013, 25(5), s. 531-547.

Mead M., *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

Meighan R., *Socjologia* edukacji, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1993.

Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Merill B., West L., *Using Biographical Methods in Social Research*, SAGE Publications, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington 2009.

Merżan I., *Janusz Korczak – zagadki rozszyfrowane*, „Rodzina i Szkoła" 1978, 6(345), s. 7.

Mills M., Haase M., Charlton E., *Being the 'right'kind of male teacher: The disciplining of John*, "Pedagogy, Culture & Society" 2008, 16(1), s. 71-84.

Mills M., Martino W., Lingard B., *Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate,* "British Journal of Sociology of Education" 2004, 25(3), s. 355-369.

Mistry M., Sood K., *Why are there still so few men within Early Years in primary schools: views from male trainee teachers and male leaders?*, "Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education" 2015, 43(2), s.115-127.

Mizielińska J., (*De)konstrukcje kobiecości: podmiot feminizmu a problem wykluczenia,* Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.

Moir A., Jessel D., *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, Warszawa 2000.

Money J., Erhardt A.A., *Man and Woman, Boy and Girl: The Differentiation and Dimorphism of Gender Identity from Conception to Maturity*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1972.

Montgomery S.E., *Why men left: Reconsidering the feminization of teaching in the nineteenth century*, "American Educational History Journal" 2009, 36(1), s. 219-236.

Możdżeń S.I., *Historia wychowania do 1795,* Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Kielce 2005.

Możdżeń S.I., *Historia wychowania 1918-1945,* Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2006.

Muszyńska E., *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004.

Nalaskowski A., *Widnokręgi edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002.

Nelson B.G., *The Importance of Men Teachers And Reasons Why There Are So Few,* NAEYC, Minneapolis 2002.

Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

Oakley A., *Sex, Gender & Society,* Harper and Row, San Francisco, 1972.

OECD, *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2022.

O'Neill M., Roberts B., Sparkes A.C., *Advances in Biographical Methods. Creative applications*, Routledge, London-New York 2015.

O'Neill R., *Whither critical masculinity studies? Notes on inclusive masculinity theory, postfeminism and sexual politics*, „Men and Masculinities" 2015, 18 (1), s. 100-120.

Ostrouch-Kamińska J., *Płeć jako filtr interpretacyjny w badaniach nad relacjami rodzinnymi. Trzy przykłady konstruowania metodologicznych założeń projektów*, „Rocznik Lubuski" 2016, 42(1), s. 57-70.

Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Ottaviano C., Persico G., *Educational care: Male teachers in early childhood education,* "Italian Journal of Sociology of Education" 2019, 11(1), 141-161.

Palka S. (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP 2010.

Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji: wybór tekstów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Piekarski J., Urbaniak-Zając D., Pasikowski S. (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

Piekarski J., Urbaniak-Zając D., Szmidt K.J. (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji ustrojowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.

Piotrowski A., *Wprowadzenie do projektu Biografia a tożsamość narodowa*, [w:] R. Dopierała, K. Waniek, *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

Piróg D., *Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań*, „Przedsiębiorczość – Edukacja" 2018, 14, s. 495-521.

Piróg D., Wiejaczka D., *Fazy feminizacji profesji nauczycielskiej: Przykłady z Polski i wybranych krajów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica" 2020, 14, s. 132-146.

Piwowarski R., *Czy praca nauczycieli jest ceniona?*, [w:] J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii,* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.

Poznański K., *Szkoła i wychowanie w Królestwie Polskim w początkach lat trzydziestych XIX*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia. Sectio F" 1999/2000, 54/55, s. 159-183.

Pratto F., *Polityka płci: różnice między kobietą a mężczyzną w sypialni, kuchni i gabinecie,* [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze*, „Studia Socjologiczne" 1989, 4(115), s. 81-98.

Prokopczuk A., *Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy,* "Management and Business Administration. Central Europe" 2012, 5(118), s. 29-49.

Provenzo E.F., Jr., *Feminization of the Teaching Profession,* [w:] E.F. Provenzo, Jr., J.P. Renaud, A.B. Provenzo (red.), *Encyclopedia of the Social and Coultural Foundations of Education T. 1,* SAGE, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington 2009.

Provenzo E.F., Jr., Renaud J.P., Provenzo A.B. (red.), *Encyclopedia of the Social and Coultural Foundations of Education T. 1,* SAGE, Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington 2009.

Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.

Pyżalski J., Merecz D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Pyżalski J., *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Radomski A., Truchlińska B. (red.) *Męskość w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.

Rahayani Y., *Feminization of Teaching*, „Journal of English Education" 2010, 4(2), s. 13-24.

Renzetti C.M., Curran D. J., *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Roberts B., *Biographical Research. Past, Present, Future*, [w:] M. O'Neill, B. Roberts, A.C. Sparkes, *Advances in Biographical Methods. Creative applications*, Routledge, London-New York 2015.

Rocznik Demograficzny 2022, GUS, Warszawa 2022.

Rocznik statystyczny pracy 2019, GUS, Warszawa 2019.

Rocznik statystyczny pracy 2021, GUS, Warszawa 2021.

Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45-1966/67, Główny Urząd Statystyczny Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej, Warszawa 1967.

Rocznik statystyczny szkolnictwa 1987/88, Główny Urząd Statystyczny Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej, Warszawa 1988.

Rokuszewska-Pawełek A., *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

Rokuszewska-Pawełek A., *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*, „Media, Kultura, Społeczeństwo" 2006, 1, s. 17-28.

Rolfe H., *Men in childcare*, National Institute of Economic and Social Research, Manchester 2005.

Roulston K., Mills M., *Male Teachers in Feminised Teaching Areas: marching to the beat of the men's movement drums?*, "Oxford Review of Education" 2000, 26(2), s. 221-237.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*; Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Rury J.L., *Education and Women's Work: Female Schooling and the Division of Labor in Urban America, 1870-1930*, SUNY Series on Women and Work, New York 1991.

Rury J.L., *Who Became Teachers? The Social Characteristics of Teachers in American History*, [w:] D. Warren (red.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, Macmillan, New York 1989.

Rusaczyk M., *Nauczyciele-mężczyźni w edukacji i wychowaniu początkowym*, Edukacja: Studia, Badania, Innowacje" 2009, 3(107), s. 119-127.

Rusch E.A., Marshall C., *Gender filters and leadership: plotting a course to equity*, "International Journal of Leadership in Education" 2006, 9(3), s. 229-250.

Ryś J., *Szkolnictwo parafialne w miastach Małopolski w XV wieku*, Wydawnictwo Instytutu Historii Nauki PAN, Warszawa 1995.

Sargent P., *Real Men or Real Teacher? Contradictions in the Lives of Men Elementary School Teachers*, Men's Studies Press, Harriman 2001.

Scambor E., *Men and gender equality: European insights*, „Men and Masculinities" 2014, 17(5), s. 552-577.

Scambor E., Wojnicka K., Bergmann N. (i in.), *The role of men in gender equality - European strategies & insights. Study on the Role of Men in Gender Equality*, Biuro Wydawnicze Unii Europejskiej (Publications Office of the European Union), Luksemburg 2013.

Schaffer R.H., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2013.

Schiller J, *Nauczyciele szkół średnich Warszawy w pierwszej połowie XIX w.: szkic do portretu grupy zawodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1988, 31, s. 79-106.

Schlögl H.A., *Starożytny Egipt: historia i kultura od czasów najdawniejszych do Kleopatry*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Schrock D., Schwalbe M., *Men, Masculinity, and Manhood Acts*, „Annual Review of Sociology" 2009, 35, s. 277-295.

Schwiter K., Nentwich J., Keller M., *Male privilege revisited: How men in female-dominated occupations notice and actively reframe privilege*, "Gender, Work & Organization" 2021, 28(6), s. 2199-2215.

Scott B.K., Cayleff S.E., Donadey A., Lara I. (red.), *Women in Culture: An Intersectional Anthology for Gender and Women's Studies*, Wiley Blackwell, Chichester 2017.

Schütze F., *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, [w:] K. Kaźmierska (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012.

Schütze F., *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012.

Sczesny S., Nater C., Haines S., *Perceived to be incompetent, but not a risk: Why men are evaluated as less suitable for childcare work than women*, "Journal of applied social psychology" 2022, 52(8), s. 693-703.

Sedlak M.W., Schlossman S., *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*, CA: Rand Corporations, Santa Monica 1986.

Segalen M, Chamarat J., *La rosière et la "Miss": les "reines" des fêtes populaires*, "L'Histoire" 1983, 53, s. 44-55.

Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Simpson R., *Masculinity at work: The experiences of men in female dominated occupations*. „Work, employment and society" 2004, 18(2), s. 349-368.

Simpson R., *Men in Non-Traditional Occupations: Career Entry, Career Orientation and Experience of Role Strain*, "Gender, Work & Organization" 2005, 12(4), s. 363-380.

Skelton C., *Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity*, "Educational Review" 2003, 55(2), s. 195-209.

Skelton C., *Schooling the boys. Masculinities and primary education*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia 2001.

Skoczylas Ł., *Hegemoniczna męskość i dywidenda patriarchatu. O społecznej teorii płci kulturowej Raewyn Connell*, 2011, 4, s. 11-18.

Skodlarski J., *Historia gospodarcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Slany K. (red.) *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Sławecki B., *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie; tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Smedley S., *Learning to be a primary school teacher: reading one man's story*, "Gender and Education" 2007, 19(3), s. 369-385.

Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny: edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.

Smołalski A., *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1996.

Snopek M., *Więźniowie poszkodowani - psychospołeczne funkcjonowanie osób zdegradowanych w przestrzeni penitencjarnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.

Snyder K.A., Green A.I., *Revisiting the glass escalator: The case of gender segregation in a female dominated occupation*, "Social Problems" 2008, *55*(2), s. 271-299.

Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.

Stoller R. J., *Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity*, H. Karnac Books, London 1968.

Strober M.H., Lanford A.G., *The Feminization of Public School Teaching: Cross-sectional Analysis, 1850-1880*, "Journal of Women I Culture and Society" 1986, 11(2), s. 212-235.

Stroud J.C., Smith L.L., Ealy L.T., Hurst R., *Choosing to teach: Perceptions of male preservice teachers in early childhood and elementary education*, "Early Child Development and Care" 2000, 163(1), s. 49-60.

Sumsion J., *Critical Reflections on the Experiences of a Male Early Childhood Worker*, "Gender and Education" 1999, 11(4), s. 455-468.

Swain J., *Masculinities in Education*, [w:] M.S. Kimmel, J. Hearn, R.W. Connell (red.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, SAGE Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi 2004.

Szczepaniak M., *Libido dominandi. Męski habitus w świetle teorii socjologicznych*, „Nowa krytyka: czasopismo filozoficzne" 2007; [dostęp online:] www.nowakrytyka.pl/pl/artykuly/Nk_on-line/?id=590.

Śliwerski B., *Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności*, „Studia Edukacyjne" 2012, 12, s. 71-89.

Śmieja W., *Studia o męskości – poszerzanie pola teoretyzacji*, „Teksty Drugie" 2020, 6, s. 125-135.

Tillmann K-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Titkow A., *Płeć kulturowa (gender) – potencjalny kapitał niwelowania nierówności płci*, [w:] K. Slany (red.) *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Truchim S., *Starożytny Rzym*, [w:] Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

Truchim S., *Szkolnictwo świeckie wieków średnich*, [w:] Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania. Tom 1*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

Trzop B., *Mężczyźni (nie)dzisiejsi: dylematy wokół współczesnych wzorców męskości*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2019.

Tucker S.I., *Three Men and a Maybe: Identity and Privilege in Male Preservice Elementary School Teachers*, "Journal of Men's Studies" 2015, 23(I), s. 3-20.

Tufan M, *Public perceptions and the situation of males in early childhood settings*, "Educational Research and Reviews" 2018, 13(3), s. 111-119.

Urbaniak-Zając D., *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2009, 2, s. 20-35.

Urbaniak-Zając D., *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2009, 1(45), s. 7-27.

Urbaniak-Zając D., Rola wywiadu w procesie badawczym – metodologiczny kontekst różnicowania, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2022, 24/1(91), s. 113-131.

Van Essen M., *Strategies of women teachers 1860-1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective*, "History of Education" 1999, 28(4), s. 413-433.

Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.

Waling A., *Rethinking Masculinity Studies: Feminism, Masculinity, and Poststructural Accounts of Agency and Emotional Reflexivity*, „Journal of Men's Studies" 2019, 27(1), s. 89-107.

Waniek K., *Lekceważone potencjały i narosłe nieporozumienia: kilka uwag o metodzie autobiograficznego wywiadu narracyjnego Fritza Schützego*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2019, 15(2), s. 132-163.

Waniek K., *Ucieczka jako przyczyna mobilności Europejczyków. Socjolingwistycznie ugruntowana analiza procesów społecznych w relacjach autobiograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

Warren D. (red.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, Macmillan Publishing, New York 1989.

Warrin J., *Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility*, "Gender and Education" 2019, 31(3), s. 293-308.

Watson L.W., Woods C.S. (red.), *Go Where You Belong: Male Teachers as Cultural Workers in the Lives of Children, Families, and Communities*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei 2011.

Whitehead S., *Hegemonic masculinity revisited*, „Gender, Work and Organization" 1999, 6(1), s. 58-62.

Williams Ch. L. (red.), *Doing "Women's Work": Men in Nontraditional Occupations*, SAGE Publications, Newbury Park-London-New Delhi 1993.

Williams Ch. L., *The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the ‚Female' Professions*, „Social Problems" 1992, 39(3), s. 253-267.

Williams Ch.L., *The glass escalator, revisited: Gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer*, "Gender & Society" 2013, 27(5), s. 609-629.

Williams S.L., Villemez W.J., *Seekers and finders: Male entry and exit in female-dominated jobs*, [w:] Ch.L. Williams (red.), *Doing "Women's Work": Men in Nontraditional Occupations*, SAGE Publications, Newbury Park-London-New Delhi 1993.

Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

Wiłkomirska A., *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.

Wingfield H., *Racializing the glass escalator: Reconsidering men's experiences with women's work,* "Gender and Society" 2009, 23(1), s. 5-26.

Winiarz A., *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807-1831),* Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.

Włodarczyk J., *Klaps za karę. Wyniki badania postaw i stosowania kar fizycznych w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, 16/4, s. 81-107.

Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Poznań 1990.

Wojciszke B. (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2022.

Wojnicka K., Ciaputa E. (red.), *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Wojnicka K., Ciaputa E., *Wprowadzenie: refleksja naukowa nad społeczno-kulturowymi fenomenami męskości*, [w:] K. Wojnicka, E. Ciaputa (red.), *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Woskowski J., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.

Wroczyński R, *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1996.

Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.

Yoder J.D., *Looking Beyond Numbers: The Effects of Gender Status, Job Prestige, and Occupational Gender-Typing on Tokenism Processes*, „Social Psychology Quarterly" 1994, 57(2), s. 150-159.

Zabrzewska A., *Gender w literaturze dla dzieci. Feministyczna metodologia: Ciało, Głos, Opowieść*, „Avant" 2020, 11(3), s. 1-18.

Zatrudnienie i wynagrodzenia w gospodarce narodowej w 2022 r., GUS, Warszawa-Bydgoszcz 2023.

Ziółkowski A., *Historia powszechna. Starożytność*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Znaniecki F., *Prawa psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.

Zwiech P., *Segregacja zawodowa kobiet w Polsce*, [w:] M. Gawrycka, J. Wasilczuk, P. Zwiech (red.), *Szklany sufit i ruchome schody – kobiety na rynku pracy*, CeDeWu, Warszawa 2007.

Żegnałek K., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły" 2006, 3, s. 4-9.

Źródła internetowe

Boyle E., *The Feminization of Teaching in America*, Louis Kampf writing prize essay, Massachusetts Institute of Technology 2004: https://wgs.mit.edu/s/2004Boyle.pdf

Cruickshank V., *Why men choose to become primary teachers*, Australian Association for Research in Education (NJ1) 2012, s.6: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544531.pdf

Men in Childcare: http://www.meninchildcare.co.uk/presentations.htm

Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, otwarte dane, liczba nauczycieli w osobach według grup wiekowych, płci, miejsca pełnienia obowiązków i województw w roku szkolnym 2022/2023: https://dane.gov.pl/pl/dataset/811/resource/45760/table?page=1&per_page=20&q=&sort=

UNESCO; Percentage of female teachers by teaching level of education: http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178

Summary

This research project is aimed at demonstrating the biographical experience related to the pursuing of the teaching career by men in the extremely feminized field of early childhood education.

The first chapter presents the theoretical framework for the concept of masculinities, including Raewyn Connell's notion of hegemonic masculinity, which served as an interpretative device in the analysis of the collected research material. Since the indicated theoretical perspective is closely related to the issue of gender socialization, this part of the dissertation also explains the topic of gender formation, agendas that have a particular impact on the course of this process, and the issue of gendered work in the labour market.

The objective of the second theoretical chapter is to present the phenomenon of the feminization of the teaching profession and the state of knowledge about men employed as teachers – class tutors at the level of early-school education. It characterizes the historical context of the transition of teaching profession from masculinization to feminization, taking into account the causes and effects of this phenomenon. This chapter also provides a state of research on the employment of men as tutors at the primary school level.

The third chapter includes the description of the adopted methodological procedure. It presents the qualitative research approach and the interpretative paradigm employed in this work, and defines the goals and research questions. Moreover, the chapter justifies why the project is situated within the field of biographical research and explains the employment of an autobiographical narrative interview according to the concept of Fritz Schütze. Additionally, the strategy of reaching the interlocutors, the criteria used for the course of the interviews and the analytical procedure of the collected empirical material are described.

The analysis of the conducted research is presented in chapters four, five and six. They are organised in relation to three distinctive research areas related to (1) the choice of the teaching profession, (2) the course of the interviewees' careers, and (3) the implementation of various types of masculinity in the work in a highly feminized profession.

The identification of the sequences of biographical structural processes in the material allowed to create the biographical profiles of the respondents. The comparison of the biographical profiles revealed four models referring to the types of professional career: Stay in the shelter, Find the trail, Reach the top, Hang over the abyss. This part of the dissertation also demonstrates the experience of men in relation to building relationships in a feminized working environment, creating a plane of mutual trust with students' parents, the strategies fordeveloping bond with students, and the attitude to the common stereotypes of the profession. During the analysis, four types of images concerning the masculinity of early childhood education teachers were identified: the male teacher as a "deviant", the male teacher as a "curiosity", the male teacher as a professional, the male teacher as a model of a male social role. The whole material is then read again employing Raewyn Connell's interpretive device of the concept of masculinity.

Spis tabel i schematów

Tabele

Tabela 1. Narratorzy – lokalizacja miejsca zatrudnienia oraz staż pracy w zawodzie 98

Schematy

Schemat 1. Motywy wyboru kształcenia pedagogicznego przez mężczyzn pracujących jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej 126

Schemat 2. Graficzny obraz układu struktur procesowych charakterystycznych dla wyróżnionych modeli biografii zawodowych 151

Schemat 3. Strategie reagowania mężczyzn-nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na dziecięcy dotyk bądź ujawnioną potrzebę dotyku 172

Schemat 4. Typy obrazów męskości nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wyodrębnione w narracjach rozmówców 203

Aneks

Zastosowane znaki transkrypcyjne[504]

Symbol	Wyjaśnienie znaczenia
(.)	mikropauza – krótsza niż jedna sekunda
(1)	pauza z czasem ciszy wyrażonym w sekundach
słowo	bardzo głośna wypowiedź, krzyk
(śmiech)	komentarz dotyczący paralingwistycznych cech mowy
[komentarz]	komentarz badacza / zdarzenia zewnętrzne wobec mowy
słow/	słowo niedopowiedziane do końca
brak kursywy	anonimizacja
yyy	dźwięki przedłużone
[...]	usunięte fragmenty wypowiedzi

[504] Wykorzystano uproszczoną wersję propozycji Gail Jefferson, za: K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny...*, dz. cyt., s. 64.