



Agnieszka Gromkowska-Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, e-mail: amelka@amu.edu.pl

Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy¹.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.020>

Feminization of Teacher’s Profession – „Pink Collars” and Paradoxes of Labor Market

Abstract:

Statistical dominance of women in the teaching profession, particularly at the level of elementary education in almost every country of the world is a fact. The author in the article tries to find the reasons for low status of this profession, at present and in historical context as well as and its social consequences. The feminization of teaching profession is considered taking into account two dimensions. First is purely statistical, referring to the absolute and the percentage of women in the teaching profession. Second one regarded as a sociological phenomenon with its implication to education.

There are two possible approaches to the relationship between the feminization of the teaching profession and its place in the occupational stratification, expressed e.g. in prestige and income. The first results from the conviction that feminization of teaching profession is a consequence of its permanently weaker position in the occupational structure. This belief dominates many theoretical analyzes and also common sense of millions of people. In the field of academic discussion this approach is expressed by gender segregation and desegregation theory, and the inverted hierarchy mechanism theory. However, a closer analysis of this phenomenon makes possible to support radically different interpretation of this problem. So, proponents of the second approach argue that this is not the case that feminization of the

¹ Tekst został opublikowany w czasopiśmie – „Studia Edukacyjne”, nr 25/2013, s. 85-100.

teaching profession has brought its degradation. They are convinced that weak status of this profession in occupational structure is a consequence of its feminization. Growing number of women diminishes the attractiveness of this job. At the end of article author concludes that in this context, generally the growth of women within this “pink-collar profession” is either a reflection of its historically low prestige in the structure of employment or it is connected with the reduction of its prestige because of social or economical reasons.

Key words: Teacher profession, feminization, gender inequality, structure of job market, pink-collar workers.

Dominacja statystyczna kobiet w zawodzie nauczyciela, szczególnie na poziomie edukacji elementarnej i szkoły podstawowej niemal we wszystkich krajach świata jest faktem. Warto w tym miejscu postawić pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy (również w kontekście historycznym) oraz ich społeczne konsekwencje. Tytułowa feminizacja będzie rozpatrywana w dwóch kontekstach: *stricte* statystycznym (odnoszącym się do bezwzględnej i procentowej liczby kobiet w zawodzie nauczyciela) oraz jako fenomen socjologiczny wraz z jego implikacjami dla edukacji.

Istnieją dwa możliwe podejścia do relacji między feminizacją zawodu nauczycielskiego a jego miejscem w stratyfikacji zawodowej, wyrażającym się w prestiżu i dochodzie. Pierwsze z nich jest związane z przekonaniem, iż feminizacja doprowadziła do utraty jego pozycji w strukturze zawodowej. I to właśnie przekonanie dominuje zarówno w wielu analizach teoretycznych, jak i przenika zdrowy rozsądek milionów ludzi. W odniesieniu do teorii przywołać można przy tym (opisane poniżej) koncepcje segregacji i desegregacji płciowej oraz mechanizmu odwróconej hierarchii. Bliższa analiza tego fenomenu daje jednakże możliwość diametralnie innej interpretacji tego problemu. Otóż, pragnę postawić tezę, że to nie feminizacja zawodu nauczyciela przyniosła jego degradację, lecz feminizacja była konsekwencją utraty atrakcyjności przez ten zawód. W tym kontekście, uogólniając można stwierdzić, że wrastająca liczba kobiet w ramach danego zawodu jest, bądź świadectwem jego historycznie niskiego prestiżu w strukturze zawodowej, bądź zmniejszenia się tego prestiżu z powodów społecznych czy ekonomicznych.

Warto w tym miejscu stwierdzić, że płeć, podobnie jak klasa społeczna czy grupa etniczna ma szczególne znaczenie w procesie konstytuowania różnic i związanych z nimi systemów klasyfikacji hierarchii społecznej, w tym również w ramach struktury zawodowej. Dane dotyczące zawodu nauczyciela

pokazują, że niezależnie do wszelkich postępów w zakresie emancypacji kobiet, płciowy podział rynku pracy na tej płaszczyźnie nadal istnieje i jest on oparty o zasadę segregacji płciowej (Giddens, 2004, s. 413). Można przy tym wyróżnić, nawiązując do rozważań Pierre'a Bourdieu, trzy aspekty genezy tej segregacji. Pierwszy z nich wiąże się z przekonaniem, że zawody przeznaczone dla kobiet są niejako kontynuacją kobiecych zajęć domowych; stąd sytuują się w sektorze nauczania, opieki i usług. Drugi aspekt wynika z ogólnej podległej roli społecznej kobiet wobec mężczyzn, którzy posiadają także społeczny monopol na stanowiska związane z autorytetem. Wreszcie aspekt trzeci wynika z przeświadczenia, że to jedynie mężczyźni mogą obsługiwać maszyny i urządzenia techniczne (Bourdieu, 2004, s. 112).

W tym kontekście warto również odwołać się do desegregacji płciowej jako mechanizmu odtwarzającego podziały płciowe na rynku pracy. Występuje ona wówczas, gdy coraz więcej kobiet wykonuje zawody, które wcześniej określane były jako męskie – w konsekwencji zawody te tracą posiadany prestiż i stają się relatywnie mało opłacane (Reskin, Ross, 1990, za: Domański, 1999, s. 36.). Bourdieu pisze o tym zjawisku w sposób następujący: „wzrost proporcji kobiet jest wskaźnikiem pewnej określonej ogólnej tendencji w ramach pewnego zawodu, a w szczególności nieodwołalnej bądź relatywnej dewaluacji, która może wynikać ze zmian w istocie i organizacji pracy w ramach tego zawodu (...) lub zmian w jego relatywnej pozycji w przestrzeni społecznej”. Powstaje więc pytanie: w jaki sposób kapitał kulturowy i symboliczna władza tych zawodów zmienia się pod wpływem zmian „rodzajowych” w jego ramach (za: Delamont, 1989, s. 196). Ponadto, zjawisko odchodzenia z nich kolejnych grup mężczyzn – właśnie z uwagi na jego feminizację – przyczynia się do ich dalszej dewaluacji („efekt śnieżnej kuli”) [Bourdieu, 2004, s. 109; Schriewer, 2000, s. 247] (można przywołać w tym miejscu – za Ulrichem Beck’iem – mechanizm „prawidłowości odwróconej hierarchii” – im większe jest znaczenie społeczne danego obszaru zawodowego tym mniej jest w nim kobiet i odwrotnie, obszary uważane za marginalne i pozbawione wpływów są zdominowane przez kobiety (Beck, 2004, s. 156). Można odnieść się tu również do teorii M. Maruani, zgodnie z którą „odmienność zajęcia jest funkcją płci wykonawcy”, a o wysokiej wartości zawodu decyduje „męskość jego wykonawców” (Maruani, Nicole, 1989, s. 15, za: Bourdieu, 2004, s. 76)

Warto rozwinąć tę tezę na kilku przykładach. I tak, w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, zdominowane przez kobiety zawody, takie jak nauczanie w szkole, pielęgniarstwo, praca socjalna i bibliotekarstwo (określane wspólnym mianem tzw. półprofesji – *semiprofessions*) zwykle nie wymagały posiadania

studiów wyższych. Uważano przy tym powszechnie, że w przeciwieństwie do takich uznawanych za męskie profesji, jak prawo czy medycyna nie wymagają one posiadania wiedzy specjalistycznej. Istniało przekonanie, że właściwie niemalże każdy może je wykonywać, nie posiadając – powtórzmy raz jeszcze – wykształcenia uniwersyteckiego (jako odwołujące się do serca a nie rozumu, były one też traktowane w sposób oczywisty za podrzędne wobec profesji o charakterze męskim). Były również postrzegane jako mniej rygorystyczne, pozwalały bowiem na brak ciągłości w pracy, co stanowiło skądinąd inherentną cechę biografii kobiet, poświęcających się macierzyństwu i wychowaniu dzieci (Arkfen, 1998, s. 358–359).

Warto jednak zauważyć, że w przeszłości niektóre z posiadających współcześnie niski prestiż profesji, były zdominowane przez mężczyzn, a dopiero później zostały opanowane przez kobiety. Henryk Domański (1999, s. 36) podaje w tym kontekście zawody nauczyciela i urzędnika, a także wydawcy książek, barmana czy agenta ubezpieczeniowego.

Istotę problemu dewaluacji związanej z desegregacją płciową doskonale egzemplifikuje zawód nauczycielski. Pierwotnie, co szczególnie ważne, desegregacja ta, miała przyczynić się do lepszego wykonywania tego zawodu i w rezultacie do zwiększenia jego prestiżu. Analizy tego fenomenu społeczno-kulturowego wskazują przy tym, że feminizacja zawodu nauczyciela nie przyczyniła się do jego dewaluacji lecz – powtórzę raz jeszcze – feminizacja nastąpiła wskutek nieatrakcyjności tej profesji.

W pierwszej połowie XIX wieku zawód nauczyciela wykonywali wyłącznie mężczyźni. Była to praca o charakterze sezonowym, podejmowana zwykle w okresie wolnym od pracy właściwej lub nauki, przynosząca dochody pozwalające na opłacenie nauki w koledżu. Nauczycielami byli często młodzi mężczyźni przygotowujący się do kapłaństwa lub kształcący się w określonych profesjach. Kobiety, jako zawsze dysponujące czasem wolnym, zastępowały mężczyzn w pracy w szkole już w pierwszej połowie XIX wieku, wówczas gdy musieli oni wykonywać inne zadania. Ich uposażenie wynosiło przy tym jedną trzecią pensji mężczyzn, co znacząco podnosiło atrakcyjność ich zatrudniania dla pracodawców (Grumet, 1988, s. 37).

Lektura jednego z dzieł popularnej w drugiej połowie XIX wieku pisarki, Charlotte M. Yonge, wskazuje na to, iż istniała ówczesnie świadomość negatywnego doboru do zawodu nauczyciela. Pisała ona „mierni to ludzie, którzy przyjmują tę posadę za niewielkie pieniądze i wypełniają ją na poły mechanicznie, na poły w niechlujny sposób, przyczyniając się do złej reputacji swojej grupy zawodowej” (Yonge, 1882, s. 34). Stąd zasadna, choć zdumiewająco

odważna i otwarta jest ostra krytyka mężczyzn, wykonujących ten zawód, dokonana przez popularną dziewiętnastowieczną działaczkę oświatową i autorkę szeregu książek z zakresu edukacji dziewcząt, Catherine E. Beecher (2002, s. 8), która określa ich jako „szorstkich, twardych, pozbawionych uczuć, albo zbyt leniwych albo głupich”, by w sposób odpowiedni nauczać i traktować dzieci.

Nieprzydatność mężczyzny do zawodu nauczyciela była również wzmocniana przez dominujące wówczas poglądy na temat binaryzmu płci i przekonanie o odmiennym społecznym przeznaczeniu kobiet i mężczyzn (Gromkowska-Melosik, 2013).

Zgodnie z raportem Board of Education Committee z 1925, odzwierciedlającym poglądy na zawód nauczycielski w brytyjskim społeczeństwie, nauczanie było doskonałym zajęciem dla „dziewczyny o przeciętnych zdolnościach umysłowych i normalnym instynkcie macierzyńskim, które to skłoniły ją do pracy w tym właśnie charakterze” (Papers by Command 1924, Great Britain, Parliament, House of Commons, tom 12, s. 34) lecz najgorszym rozwiązaniem dla mężczyzny, który ucząc dzieci „marnuje swój czas, wykonując łatwo i nisko cenioną pracę, który mógłby przeznaczyć na jakiegokolwiek lepsze zajęcie, decydując się na tę pracę staje się apodyktyczny lub zdzieciniały, a w najgorszych wypadkach czeka go jedno i drugie” (Papers by Command, 1924, Great Britain, Parliament, House of Commons, tom 12, s. 41)

Nowe poglądy na wykonywanie zawodu nauczycielskiego znalazły odzwierciedlenie w polityce oświatowej ówczesnych władz, które zaczęły zachęcać kobiety do podejmowania tej roli. Czynniki, które leżały u podłoża przesunięcia płciowego w ramach tego zawodu miały charakter ekonomiczny lub ideologiczny. Postępująca industrializacja, której rezultatem było powstanie szeregu atrakcyjnych dla mężczyzn miejsc pracy poza sektorem szkolnictwa przyczyniła się do porzucania zawodu nauczyciela przez mężczyzn, którzy podejmowali prace lepiej płatne i stwarzające możliwości awansu w biznesie lub przemyśle (Beecher, 2002, s. 8). Warto również wspomnieć, iż wzrost liczby kobiet w zawodzie nauczycielskim był także związany ze wzrostem populacji dzieci w wieku szkolnym i umasowaniem edukacji (Miller, 1992). Ponadto, mężczyźni zaczęli rezygnować z tego zawodu, gdy praca w szkole przybrała bardzo jasno określone ramy organizacyjne, a nauczycielom zaczęto stawiać warunek posiadania odpowiedniego wykształcenia i poddawano ich akredytacji (Morain, 1980, s. 161–170, za: Grumet, 1988, s. 37).

Niskopłatna praca w szkolnictwie zaczęła być wówczas postrzegana jako odpowiednia dla młodych kobiet z klasy średniej, które jak oczekiwano, wkrót-

ce wyjdą za mąż i zajmą się wychowaniem własnych dzieci. Wymóg opuszczenia zawodu po zamążpójściu tzw. *Marriage Bar*, obowiązywał w Wielkiej Brytanii aż do 1944 roku (Oram, 1989, s. 21).

Trzeba dodać, że nauczycielka musiała dowieść swej nieskazitelnej moralności. Przed komisją złożoną z dyrektora, kuratora i nauczyciela szkolnego przedkładała certyfikat poświadczony przez lekarza medycyny, iż jest dziewicą oraz przyrzekała i oświadczała, że prowadzi się bez zarzutu, a także, że jest osobą skromną i ma pozytywny stosunek do wykonywania zawodu nauczyciela. M. Segalen i J. Charmarat wspominają także o nagrodzie w wysokości 1. 5000 franków stanowiącej rodzaj posagu przyznawanego przez rząd francuski urzędnikom – dziewczynom (a więc i nauczycielkom) na dwa miesiące przed zamążpójściem (Segalen, Charmarat, 1983, za: Duby, Perrot (red.), 1993, s. 188.).

W ten sposób zawód nauczycielski, początkowo wykonywany przez mężczyzn szybko, pomimo wielu kontrowersji stał się domeną kobiet. Już w roku 1851 siedemdziesiąt tysięcy kobiet podjęło tę pracę, a w roku 1901 kobiety stanowiły już 75% wszystkich nauczycieli (Mayeur, Mayeur, 1993, s. 234).

Podobnie, w Stanach Zjednoczonych, w drugiej połowie XIX wieku zawód ten wykonywały przede wszystkim kobiety. M. Carey Thomas (1904, s. 323) podaje informację o ich rosnącej liczbie w szkołach elementarnych oraz średnich. I tak w roku 1870 stanowiły one 59% wszystkich nauczycieli, w 1880 – 57,2%, w 1890 – 65,5% a w 1898 – 67, 8 % – w niektórych stanach nawet ponad 80%..

W konsekwencji przemian stosunku do pracy kobiet w zawodzie nauczycielskim w roku 1865 Uniwersytet w Cambridge uruchomił egzaminy zawodowe dla nauczycielek, choć nie miały one prawa do uzyskania stopnia naukowego. Aby uniknąć skandalu związanego z kształceniem dziewcząt na poziomie wyższym, wydzielona z uniwersytetu placówka kształcąca kobiety umiejscowiona była w pewnej odległości od głównego kampusu. W roku 1875 ustanowiono prawo, zgodnie z którym można było przyznać kobiecie stopień naukowy (Mayeur, Mayeur, 1993, s. 234).

W kontekście ideologicznym warto odnieść się do rozważań S. Drudy (2008, s. 312), która pisze o feminizacji zawodu nauczycielskiego jako „kumulatywnym historycznym i społecznym procesie”, odzwierciedlającym „subtelne wzory socjalizacji” kobiet i mężczyzn w kulturze Zachodu związane z ideologią udomowienia. Znakomitą egzemplifikacją jest tu wpisująca się doskonale w dominującą w epoce wiktoriańskiej i wspomniana już ideologia udomowienia kobiet i (wbrew pozornej sprzeczności) akceptacja dla zawodu nauczycielki jako doskonałego wstępu dla kariery matki i żony. Warto również podkreślić,

iż idealna nauczycielka miała łączyć w sobie dwa typy kontroli: jako podmiot sprawujący kontrolę nad dziećmi w klasie szkolnej oraz jako przedmiot kontroli męskich zwierzchników (Grumet, 1988, s. 43).

Nic więc dziwnego, iż Autorzy Raportu Board od Education z 1841 roku, wyrażają swoją radość z powodu wzrostu liczby kobiet w zawodzie nauczycielki, gdyż są one „nieporównywalnie lepszymi nauczycielkami dla młodszych dzieci niż mężczyźni (..) Ich maniere są łagodne i delikatne i poprzez to lepiej współbrzmia z tkliwością dzieciństwa. Są one wyposażone przez naturę w silniejsze impulsy rodzicielskie i to czyni naukę szkolną bardziej przyjazną dzieciom a obowiązek zamienia w przyjemność. Ich (nauczycielek – uzup. AGM) umysły są bardziej skoncentrowane na pracy (...), mniej nastawione na przyszłe honory czy wynagrodzenia (...). Poprzez swoją moralność są lepszymi przewodnikami i przykładami dla młodszych dzieci” (Fourth Annual Report of the Secretary of the Board of Education, w: *The Common School Journal*, red. Horace Mann, no 109, tom 3, Boston, s. 303–304).

Przywoływana już wcześniej C. E. Beecher (2002, s. 8) uważała, iż praca nauczycielki jest idealnym rozwiązaniem zarówno dla kobiet, które w przyszłości zajmą się wychowaniem własnych dzieci, jak i dla kobiet samotnych, które nigdy nie założą rodziny..

Trzeba jednak dodać, iż wraz z postępującą feminizacją zawodu nauczyciela został on zaliczony w poczet tzw. „półprofesji”, które nie spełniają wymogów profesjonalizacji. Istniało przy tym przekonanie, iż jako zawód, według potocznego przekonania przeznaczony dla kobiet, całkowicie odpowiadał ich „naturalnym” predyspozycjom i pozwalał na dzielenie czasu między domem i pracą. Nauczycielki były postrzegane jako osoby nie zorientowane na karierę, wysoko wartościujące życie rodzinne i nie zwracające uwagi na status czy prestiż. Zawód nauczycielki dawał im przy tym względną niezależność finansową i był symbolem emancypacji. Jednocześnie jednak jako zawód idealnie wpisujący się w ideał kobiety-matki nie kwestionował dominujących poglądów dotyczących kobiecości i nie zagrażał maskulinizacją. W XIX-wiecznym tekście ujęto to w następujący sposób: „dziewczęta, które ukończyły dobrą szkołę średnią, posiadają prezencję i dobre pochodzenie, mają miły głos i maniere, kochają małe dzieci”, znajdują w pracy z małymi dziećmi „zdrowe ujęcie dla emocji, które są represjonowane i często ulegają atrofii w sytuacji stresu w pracy biurowej”. Ta praca sprawia, że „ich naturalna atrakcyjność wzrasta” – jako potencjalnej żony i matki (Oram, 1996, s. 19).

Dyskurs łączący zawód nauczycielki z macierzyństwem spowodował jednak, iż posiadał on w świadomości społecznej niewielki autorytet i autonomię.

Poza tym postrzegano go nie tyle w perspektywie całościowej kariery, ile raczej jako przystanek między pracą zawodową a małżeństwem. Podzielane przez społeczeństwo przekonanie o naturalnych predyspozycjach kobiet do wychowywania i nauczania dzieci przełożyło się również na niską płacę, która – jak ujmuje to June Edwards, wynikała z przekonania, iż kobieta jest „najtańszym strażnikiem i nauczycielem dzieciństwa” (Beecher, 2002, s. 8).

O niskim prestiżu zawodu nauczycielki świadczą słowa traktatu, wspomnianej już pisarki, Charlotte Mary Yonge. Pisała ona (1882, s. 35): „jeśli kobieta nie może być dobrą guwernantką lepiej aby została nauczycielką w szkole, pielęgniarką lub zajęła się czymś innym – coraz więcej jest propozycji dla wykształconych kobiet”. Uważała on, że praca guwernantki posiada większy prestiż niż podjęcie pracy w instytucji szkolnej w roli nauczycielki. Podkreślała ona przy tym, iż nauczycielka nie musi wykazywać się dużą wiedzą.

Jaka jest współczesna pozycja kobiet w zawodzie nauczycielskim w porównaniu z opisaną wyżej?

Dostępne z roku 2012² dane dotyczące procentowego udziału kobiet w zawodzie nauczyciela na poziomie podstawowym w skali globu³ wskazują, iż w Europie Środkowej i Wschodniej stanowią one 82% ogółu osób wykonujących ten zawód, w Ameryce Północnej i Europie Zachodniej 84%, w Środkowej Azji – 89%, Ameryce Łacińskiej 78%, w Krajach Arabskich 57%. Jedynie w Azji Zachodniej i Południowej i Afryce stanowią mniej niż połowę osób wykonujących ten zawód na poziomie edukacji podstawowej (Afryka 43% i Azja 45% – najnowsze dane dotyczące Azji pochodzą z 2008 roku). Jednak w każdym przypadku, analizując dane z ostatnich 10 lat widać wyraźną tendencję wzrostową feminizacji zawodu nauczyciela. Podobnie wzrostowa tendencja ma miejsce w przypadku edukacji na poziomie średnim.

Dane amerykańskiego biura statystycznego z 2011 roku pokazują, iż kobiety stanowią prawie 82% wszystkich nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie na poziomie podstawowym i gimnazjalnym (na pierwszym miejscu piramidy zawodowej znajduje się logopeda z wynikiem 96,5% na trzecim pracownik socjalny, gdzie kobiety stanowią 81,6% ogółu zatrudnionych w tym zawodzie)⁴.

² Dane dla roku 2012, jeśli są one niedostępne podaję dane dla roku 2011.

³ Dane opracowane na podstawie tabeli Percentage of female teachers, źródło: stats.uis.unesco.org.

⁴ Dane na podstawie wykresu Total proportion of female employment in occupation, rok 2011, Oficjalna strona internetowa United States Department of Labor, http://www.bls.gov/pub/ted/2012/ted_20120501.htm

Dane te potwierdzają stereotypowe opinie o szkole jako „gettcie nauczycielek”⁵. W tym kontekście sfeminizowany zawód nauczycielski wpisuje się w kategorię zawodów *pink collar*, co można dosłownie przetłumaczyć jako „różowe kołnierzyki” – dla określenia typowo kobiecych zawodów, które w powszechnej wymagają niewielkich kompetencji i wykształcenia, mniejszej refleksji i postawy krytycznej (Weir, 2007, s. 614). Sytuuje się je między „niebieskimi kołnierzykami” (blue collar workers) wykonującymi fizyczne i często „brudne” prace a białymi kołnierzykami (*white collar workers*), należącymi do profesjonalistów. Przy czym zarówno jedne i drugie są zdominowane przez mężczyzn (Weir, 2007).

Bez wątplenia również, niemal na całym świecie zawód nauczycielski jest profesją uznawaną za kobiecą i zgodną – w perspektywie esencjalizmu – z cechami uosabianymi przez kobiety. Cierpliwa, miła i pełna uroczego wdzięku nauczycielka edukacji elementarnej odwołuje się do masowej wyobraźni i stanowi uosobienie kobiecości. Nic więc dziwnego, że najstynniejsza lalka świata – Barbie – przez 54 lata swojego istnienia w świecie popkultury, poza wieloma podejmowanymi przez nią niekonwencjonalnymi zawodami, jak choćby paleontolog czy oficer marynarki wojennej, najczęściej wcielała się w rolę nauczycielki. Była nauczycielką języka migowego i edukacji specjalnej, uczyła języka hiszpańskiego i tańca. Okazało się jednak, że jej prawdziwe powołanie było inne. W książce *That's funny you don't look like teacher*, Weber i Mitchell analizują jedną z opowieści o Barbie, w której podejmuje ona pracę w charakterze nauczyciela historii sztuki. Bardzo szybko spostrzega ona, iż w rzeczywistości nie ma kompetencji do nauczania tej dyscypliny i zaczyna rozumieć, że jej prawdziwym powołaniem jest podjęcie roli nauczycielki nauczania początkowego. W ten sposób odkrywa swoje prawdziwe powołanie do „pozbawionej egoizmu i oddanej wychowawczyni”, która „potrafi oddać się bez reszty swojej pracy, być zawsze miła, przepracowana (...) i z niewyczerpanym zasobem cierpliwości” (Weber, Mitchell, 1995, s. 112–113).

W tym miejscu chciałabym podkreślić raz jeszcze, iż problem dewaluacji zawodu nauczyciela w większości analiz i raportów łączy się nierozzerwalnie z dyskursem jego feminizacji. I to zarówno w kontekście ilościowym, gdzie przywołuje się statystyki potwierdzające znaczącą przewagę liczbową kobiet

⁵ Określenie to pojawiło się między innymi w książkach: Louise Kapp Howe (1977). *Pink Collar Workers. Inside the World of Women's Work*, New York; Mastracci S. (2004). *Breaking Out of the Pink Collar Ghetto. Policy Solutions for Non-College Women*.

w sektorze szkolnictwa, jak i w kontekście specyficznej kultury i klimatu szkoły zdominowanej przez kobiety.

Powyższą tezę potwierdza również ewolucja zawodu sekretarskiego, gdyż doskonale ilustruje on dwa równoległe procesy: feminizacji zawodu jako konsekwencji utraty prestiżu i utraty prestiżu jako konsekwencji feminizacji.

Jeśli odwołamy się do etymologii słowa sekretarz, zauważymy, że pochodzi ono z języka łacińskiego, w którym *secretum* oznaczało człowieka zajmującego się w Średniowieczu korespondencją króla oraz powiernika sekretów władcy (Vinnicombe, Colwill, 1996, s. 92). W końcu XIX wieku w Wielkiej Brytanii tylko jeden procent urzędników biurowych stanowiły kobiety. Praca ta wiązała się dużym prestiżem i odpowiedzialnością, którą, jak wierzono, może tylko podjąć mężczyzna. Obejmowała ona prowadzenie księgowości, kierowanie podwładnymi i podejmowanie decyzji. Wraz z usprawnieniem pracy biurowej poprzez wprowadzenie szeregu urządzeń mechanicznych (maszyn do pisania, kalkulatora, faxu itd.), nastąpiła znacząca degradacja pozycji pracownika biurowego (oraz sekretarza), która pociągnęła za sobą obniżenie płacy i prestiżu. Okazało się więc, że prace te mogą wykonywać kobiety – w roku 1998 w Wielkiej Brytanii stanowiły one już 90% zatrudnionych w zawodzie urzędniczki i 98% sekretarek (Giddens, 2004, s. 413–414, porównaj także: Plantenga, 2003, s. 94). Zawody te nie posiadają obecnie prestiżu. W tym miejscu można przywołać pewien paradoks, wynikający z badań brytyjskich. Oto wiele sekretarek lubi swoją pracę i są dumne z tego, co robią, nie uważając, że potwierdzają one nierówność płciową. Kobiety te definiują siebie w kontekście swojej typowo kobiecej roli zawodowej jako odmienne od mężczyzn i właśnie przez to wartościowe. Ponadto nie akceptują one tych kulturowych reprezentacji pracy sekretarki, które portretują ją jako pozbawioną znaczenia, monotonną, uproszczoną i opresyjną (Kennelly, 2002, s. 613).

Wracając do rozważań nad feminizacją zawodu nauczyciela pragnę stwierdzić, iż można umieścić je w szeregu jeszcze innych kontekstów. I tak po pierwsze, mamy tu również do czynienia, jak mi się wydaje z kolejnym paradoksem. Otóż w przeszłości podjęcie pracy nauczycielki stanowiło formę emancypacji kobiet. W powszechnej opinii jej naturalne cechy osobowościowe tworzyły dobry klimat dla kształcenia dziewcząt i chłopców. Obecnie, w dobie walki o równouprawnienie kobiet twierdzi się często, iż feminizacja zawodu nauczycielskiego stanowi dowód strukturalnych nierówności na rynku pracy, ponieważ jest integralną częścią wykluczania kobiet z bardziej prestiżowych zawodów. Poza tym współcześnie uznaje się coraz częściej, że rezultatem feminizacji szkoły są kłopoty szkolne i porażki edukacyjne chłopców. Uważa się, że kobie-

ty-nauczycielki wprowadzają do programu nauczania kobiece metody i treści, które są bliższe dziewczętom, dzięki czemu odnoszą one sukcesy. Podobnie sądzi się, iż dominujący w szkole i właściwy kobietom, system nagradzania, tradycyjnie preferuje zachowania typowe dla dziewcząt: pilność, grzeczność, przymilność (Titus, 2004, s. 153). Twierdzi się tutaj także (Epstein, Elwood, Hey, Maw, 1998, s. 7), że chłopcy utracili kontrolę nad własnym życiem, co wynika z dominującej roli, jaką w ich życiu odgrywają asertywne kobiety – nauczycielki „to one czynią chłopców delikatnymi, tłumią w nich ogień, przesycając matriarchalnymi wartościami” (krytykuje się także ostro feministki, które w prezentowanym ujęciu zdają się być szczególnymi agresorami wobec mężczyzn). Uważa się tu wprost: „szkoła jest okropnym miejscem dla chłopców. Są złapani w potrzask matriarchatu, zdominowani przez kobiety, które nie potrafią zaakceptować ich takimi, jakimi są. Nauczycielki pragną kontrolować i przewycięzać chłopców” (Mahony, 1998, s. 44). Szkoła jawi się tu niemal jako piekło chłopców, którzy są: „Biedni, zagubieni, okaleczeni, pozbawieni obecności ojca. Pozostawieni na łasce feministycznych nauczycielek, pokonani przez dziewczęta w osiągnięciach szkolnych” [Gilbert, 1998, s. 18–19, za: Epstein, Elwood, Hey, Maw, 1998, s. 7] (winą za zniewieścienie chłopców obarczono także nauczycieli-mężczyzn, którzy, jak stwierdzono, przyjmują kobiece wartości, przekreślając zarówno męskość wychowanków, jak i ich poczucie własnej wartości [Mahony, 1998, s. 44]). Wierzy się tutaj, że „ocalenie chłopców” może nastąpić dzięki powrotowi do męskich archetypów, zmaskulinizowaniu stylu i metod nauczania oraz wzbogaceniu programu nauczania wartościami i zainteresowaniami chłopców. Niekiedy postuluje się także wprowadzenie do szkół „męskich mentorów”, którzy dostarczaliby chłopcom męskich wzorców osobowych (Epstein, Elwood, Hey, Maw, 1998). W raporcie OECD z 2004 roku zatytułowanym „The Quality of the Teaching Workforce” (2004, s. 3). możemy przeczytać, że jednym z remediów na utratę prestiżu zawodu nauczycielskiego byłoby zachęcenie do jego wykonywania mężczyzn. Takie podejście jest krytykowane z kolei za dążenie do powrotu do zinstytucjonalizowanej hegemonicznej męskości. Obsesja wokół „chłopców jako grupy poszkodowanej” prowadzi przy tym, zdaniem Wayne Martino i Marii Pallotta-Chiarolli (2007, s. 348), do zmarginalizowania problemu nierówności dziewcząt.

Analizując feminizację zawodu nauczycielskiego można dostrzec jeszcze jeden paradoks. Otóż zawód ten wydaje się być enklawą w ramach neoliberalnej rzeczywistości i typowej dla niej wolnej konkurencji, w której „bohaterem wydarzeń”, jak się wierzy, jest całkowicie odpowiedzialna za swój los (i sukces) jednostka, pozbawiona niejako atrybutu płciowości (i in-

nych takich wyróżniających cech tożsamości, jak na przykład pochodzenie społeczne).

W ujęciu neoliberalizmu, rzeczywistość społeczna staje się coraz bardziej wypreparowana z tego, co osobiste i międzyludzkie, staje się płaszczyzną walki o efektywność, domeną procedur jakości kształcenia. W coraz większym stopniu przesycona jest też neoliberalnym klimatem konkurencyjności i orientacji „na najlepszych”. Ta nowa rzeczywistość w większym stopniu odwołuje się do męskiej tożsamości, która – przynajmniej w jej tradycyjnej wersji – zawsze była „gotowa do walki o sukces”⁶. Wydaje się jednak, że szkolnictwo nie stanowi atrakcyjnej płaszczyzny walki o sukces dla mężczyzn. Nie sądzę też, aby neoliberalizm spowodował desegregację płciową oświatowego rynku pracy.

Warto dodać, że Madeleine Arnot, feministycznie zorientowana badaczka edukacji pisze nawet, iż w Wielkiej Brytanii „rodzaj (*gender*) przestał stanowić (...) podstawę społecznej organizacji sfery publicznej” – nastąpiło „od-rodzajowienie życia społecznego”, również i w sferze edukacji (Arnot, 2002, s. 153). Dotyczy to także sfery zawodowej, gdzie coraz mniejszą rolę odgrywa podział na zawody kobiece i męskie. Tym niemniej jednak zawód nauczycielski uchował się jako zawód czysto kobiecy lub nawet coraz bardziej kobiecy.

Tendencje rozwojowe zawodu nauczycielskiego i jego feminizacji z uwagi na małą atrakcyjność finansową i prestiżową oraz brak możliwości awansu pozostają też w sprzeczności z neoliberalną ideą *self-made woman* – kobiety, która „bierze życie w swoje ręce” i rezygnuje z atrybutów tradycyjnej kobiecości (w kontekście neoliberalnej rekonstrukcji tożsamości kobiet pojawiło się nawet znamienne określenie dla nowego pokolenia: *Thatcher's daughters* (córek Margaret Thatcher), odnoszące się do tych młodych kobiet, które pragną być ekonomicznie niezależne, wspinać się po drabinie kariery zawodowej i nie oczekują już wsparcia od mężczyzn (Arnot, David, Weiner, 1999, s. 105). Jakkolwiek być może w epoce testów i testowania uczniów oraz orientacji na doskonałość kształcenia oczekiwano się będzie od nauczycielek aby przyjęły neoliberalną tożsamość, to jednak warunkiem wstępnym zwiększenia prestiżu tego zawodu jest zwiększenie jego atrakcyjności finansowej.

Można również pokusić się o jeszcze jedną interpretację opisywanego fenomenu feminizacji zawodu nauczycielskiego. Wydaje mi się, że, interpretując opisywany fenomen feminizacji zawodu nauczycielskiego, można zwrócić uwagę na jeszcze jeden paradoks. Otóż w stosunku do tych mężczyzn, którzy zde-

⁶ Por. rozważania dotyczące neoliberalizmu w: Gromkowska-Melosik, 2011, s. 68-70 oraz 137-145.

cydowali się jednak na podjęcie zawodu nauczycielskiego znakomicie odnosi się metafora „ruchomych szklanych schodów”. Odnosi się ona do nienaturalnie szybkiego awansu zawodowego mężczyzn w zawodach zdominowanych przez kobiety. Okazuje się także, że wszystkie dane potwierdzają istnienie „szklanego sufitu” dla kobiet w sektorze szkolnictwa (czyli trudno wytłumaczalnych blokad awansu zawodowego). Przykładowo w Stanach Zjednoczonych kobiety stanowią ponad cztery piąte nauczycieli na poziomie szkoły podstawowej i ponad połowę – w szkole średniej. Jednak prawie dwie trzecie dyrektorów tego pierwszego typu szkół i niemal dziewięćdziesiąt procent drugiego typu stanowią mężczyźni. Dla określenia tego zjawiska pojawiło się nawet określenie „męskiego pilnowania drzwi” – kobiety, które ubiegają się o stanowisko dyrektorki napotykać rozliczne bariery (Smulyan, 2004, s. 226). W tym miejscu trzeba jednakowoż stwierdzić, że solidarność zawodowa w świecie karier kobiecych niemalże nie istnieje⁷).

Wobec niesłabnącej dyskusji o negatywnym doborze do zawodu nauczyciela, który często podejmują osoby nie odnoszące sukcesów w innych zawodach i wręcz nie ceniące swojej pracy, można odwołać się do doświadczeń tych systemów oświatowych, w których zawód ten wykonują ludzie wyselekcjonowani spośród wielu kandydatów i którzy muszą wykazać się wiedzą i kompetencjami. Przypadek krajów takich, jak Finlandia, Irlandia czy Korea, gdzie nauczyciel, pomimo przewagi kobiet w nauczaniu na poziomie edukacji elementarnej cieszy się szacunkiem i prestiżem, pokazuje, że w tym wypadku można wyjść poza perspektywę bezpośredniej hierarchii płciowej, której istotą jest przekonanie o męskiej dominacji w społeczeństwie oraz dyskryminacji kobiet (Holter, 2005, s. 17).

Kluczem wyższego statusu profesji nauczyciela w tych państwach są wysokie progi selekcji do tego zawodu (Drudy, 2008, s. 317). Jak dotąd jednak, w większości krajów, nauczyciel to zawód nisko opłacany i cieszący się niewielkim zainteresowaniem i niskim prestiżem, związany z niewielkim autorytetem, brakiem kontroli i zewnątrzsterownością.

Jeśli przyjmiemy, iż zarówno obraz zawodu nauczycielskiego w świadomości społecznej, jak i jego rzeczywista kondycja, ma związek z „różowym gettem nauczycielek”, wówczas rozwiązaniem problemu byłyby akcje afirmatywne zachęcające mężczyzn do wykonywania tego zawodu. Istniejące już w tej dziedzinie programy na całym świecie działają w oparciu o, między innymi,

⁷ Publikowany fragment analizy badań znajduje się w raporcie: Gromkowska-Melosik, Melosik, 2006, por. również Budrowska, Duch-Krzyszczak, Titkow, 2003, s. 193.

zachęcanie pracodawców do zatrudniania mężczyzn na stanowisku nauczyciela, poprawienie warunków pracy i uprzywilejowanie jej zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami nauczycieli-mężczyzn oraz podwyższenie płacy⁸. Mamy tu jednak do czynienia z tak zwaną odwrotną dyskryminacją, w której grupa społecznie nieuprzywilejowana a posiadająca przewagę w zawodzie nauczyciela zostaje zmuszona do defensywy.

Pozostaje więc sformułować, w dużym stopniu pesymistyczną, konkluzję, iż niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z przepaścią płciową, czy też z dążeniem do zrównoważenia procentowego udziału mężczyzn i kobiet w zawodzie nauczycielskim, to struktura płciowa zawodu nauczycielskiego odzwierciedla dylematy płciowe, które istnieją na całym rynku pracy.

Bibliografia:

- Arkfen D. E. (1998). W: Eisenmann L. (red.) *Historical Dictionary of Women's Education In the United States*. Oxford.
- Arnot M. (2002). *Reproducing Gender? Essays on Educational Theory and Feminist Politics*, London.
- Arnot M., David M., Weiner G. (1999). *Closing the Gender Gap. Postwar Education and Social Change*, Oxford.
- Beck U. (2004). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Warszawa.
- Beecher C. E. (2002). W: Edwards J. *Women in American Education, 1820–1955. The Female Force and Educational Reform*. Westport. Connecticut, London.
- Bourdieu P. (2004). *Męska dominacja*. Tłumaczenie: L. Kopiciewicz. Warszawa.
- Budrowska B., Duch-Krzystoszek S., Titkow A. (2003). Bariery awansu kobiet. W: Titkow A. (red.). *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*. Warszawa.
- Delamont S. (1989), *Knowledgeable Women. Structuralism and the Reproduction of Elites*. London.
- Domański H. (1999). *Zadowolony niewolnik idzie do pracy*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Drudy S. (2008). Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation, *Gender and Education*, vol. 20, nr 4.
- Duby G., Perrot M. (red.) (1993). *A History of Women*. London.

⁸ Strategie te omawiają: Mills, Martino, Lingard, 2004, s. 355-369.

- Epstein D., Elwood J., Hey V., Maw J. (1998). Schoolboy Frictions: Feminism and 'Failing' Boys. W: Epstein D., Elwood J., Hey V., Maw J. (red.). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham.
- Fourth Annual Report of the Secretary of the Board of Education. W: Horace Mann (red.) *The Common School Journal*, nr 109, tom 3, Boston.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa.
- Gromkowska-Melosik A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków.
- Gromkowska-Melosik A. (2013). *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medycyna*. Kraków.
- Gromkowska-Melosik A., Melosik Z. (2006). Wielkopolanki 2006. Sukces społeczno-zawodowy kobiet: czynniki, kontrowersje, paradoksy. W: Gromkowska-Melosik A., Melosik Z., Hadaś K., Nowakowska H., Siodlak-Potocka H., *Społeczno-ekonomiczne konteksty sukcesu zawodowego kobiet*. Poznań.
- Grumet M. R. (1988). *Bitter Milk: Women and Teaching*. Massachusetts.
- Holter Ø. G. (2005). Social Theories for Researching Men and Masculinities. Direct Gender Hierarchy and Structural Inequality. W: Kimmel M. S., Hearn J., Connell R. W. (red.). *Handbook of Studies on Men & Masculinities*, London.
- Kennelly I. (2002). „I Would Never Be A Secretary”. Reinforcing Gender In Segregated and Integrated Occupations. *Gender and Society*, vol. 16, nr 5.
- Mahony P. (1998). Girls Will Be Girls And Boys Will Be First. W: Epstein D., Elwood J., Hey V., Maw J. (red.). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham.
- Martino W., Maria Pallotta-Chiarolli M. (2007). Schooling, Normalisation, and Gendered Dobies: Adolescent Boys' and Girl' Experiences of Gender and Schooling. W: Thiessen D., Cook-Sather A. (red.). *International Handbook of Student Experience In Elementary and Secondary School*. Dordrecht.
- Maruani M., Nicole C. (2004). *Au Labeur des dames. Metiers masculins, emplois feminins*. Paris
- Mayeur F., Mayeur F. (1993). The Secular Model of Girl's Education. W: Duby G., Perrot M. (red.). *A History of Women*, London.
- Miller J. (1992). *More has Meant Women: The Feminisation of Schooling*. London.
- Mills M., Martino W., Lingard B. (2004). Attracting, Recruiting and Retaining Male Teachers: Policy Issues in the Male Teacher Debate, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, nr 3.

- Morain T. (1980). The Departure of Males from the Teaching Profession in Nineteenth Century Iowa. *Civil War History*, vol.26, nr 2.
- Oram A. (1989). A Master Should Not Serve under the Mistress: Women and Men Teachers 1900-1970. W: Acker S. (red.). *Teacher, Gender and Careers*, Philadelphia.
- Oram A. (1996), *Women Teachers and Feminist Politics: 1900–1931*. New York.
- Papers by Command (1924). Great Britain, Parliament, House of Commons, tom 12.
- Plantenga J. (2003), Europejska konstanta i specyfika poszczególnych państw: pozycja kobiet na rynku pracy w Unii Europejskiej. W: Dijkstra A. G., Plantenga J. (red.). *Ekonomia i pleć. Pozycja zawodowa kobiet w Unii Europejskiej*. Gdańsk.
- Raport OECD (2004) „The Quality of the Teaching Workforce”, February.
- Reskin B. F., Ross P. (1999). *Job Queues, Gender Queues: Explaining Women Inroads Into Male Occupations*. Philadelphia.
- Schriewer J. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education. Contributions and Challenges of Feminist Theory*. Frankfurt am Main.
- Segalen M., Charmarat J. (1983). La Rosiere et la ‘Miss’: les ‘reines’ des feses populaires, *L’Histoire* 53.
- Smulyan L. (2004). Redefining Self and Success: Becoming Teachers and Doctor, *Gender and Education*, vol. 16, nr 2.
- Thomas M. C. (1904). *Education of Women*. Columbia.
- Titus J. J. (2004). Boy Trouble: Rethorical Flaming of Boys’ Underachievement. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 25, no 2, s. 153.
- Vinnicombe S., Colwill N. L. (1996). Dyrektorzy i sekretarki. W: Vinnicombe S., Colwill N. L. (red.). *Kobieta w zarządaniu*. Wrocław.
- Weber S. J., Mitchell C. (1995). *That’s Funny You Don’t Look Like as a Teacher Interrogating Images, Identity and Popular Culture*. London.
- Weir R. E. (2007). Pink-Collar Workers. W: Weir R. E. (red.). *Class in America*. Tom 3, Westport.
- Yonge Ch. M. (1882). *Womankind*. New York: Macmillan.