



DANUTA PIRÓG

<https://orcid.org/0000-0001-6735-4928>

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (Polska)

University of the Commission of National Education in Cracow (Poland)

MICHAELA SPURNÁ

<https://orcid.org/0000-0003-1139-6031>

Masarykova Univerzita (Česká republika)

Uniwersytet Masaryka w Brnie (Czechy)

Geneza, aktualne uwarunkowania i konsekwencje sfeminizowania usług edukacyjnych

Streszczenie

Celem artykułu jest genetyczno-procesualne wyjaśnienie przyczyn oraz skutków dominacji kobiet w zawodzie nauczycielskim. Jako punkt wyjścia dla rozważań postawiono wpływ kontraktu płci na określenie warunków zatrudnienia pań w edukacji w początkowej fazie formalnego otwarcia się tej profesji dla płci żeńskiej. Konsekwentne utrwalanie założeń kontraktu prowadziło do kreowania wizji życia zawodowego nauczycieli niemal wyłącznie w wymiarze afiliacyjnym, a ze zredukowanym lub wręcz wyeliminowanym z dyskursu aspektem materialnym oraz stratyfikacyjno-prestiżowym. Charakterystyki zadań i obowiązków nauczycielskich, do dziś prowadzone głównie w duchu misyjnym i emocjonalnym, przyczyniały się do postępującej pauperyzacji tego zawodu. W rezultacie typizacja płciowa profesji nauczycielskiej jest obecnie faktem w wielu kra-

jach, co sprzyja utrwalaniu stwierdzonego stanu rzeczy i rodzi szereg niepożądanych konsekwencji dla osób ją wykonujących.

Słowa kluczowe: feminizacja, kontrakt płci, nauczyciel, rynek pracy, usługi edukacyjne, typizacja zawodowa

FEMINISATION OF EDUCATIONAL SERVICES – ORIGIN, CURRENT CONDITIONS AND CONSEQUENCES

Abstract

The objective of the paper is to examine the genetic and process-related causes and consequences of women's domination in teaching. It takes as its starting point the impact of the gender contract on the terms of employment for female teachers at the initial stage when the profession formally opened up to women. The consistent consolidation of the contract ideas led to shaping a vision of a teacher's work solely in affiliative terms with little or no consideration for material aspects or questions of social position or prestige. Job description of a teacher has always been determined in a missionary and emotional spirit which has contributed to a gradual pauperisation of this profession. Consequently, the gender typification of the teaching role has become a fact in many countries which further consolidates the status quo and gives rise to a series of undesirable consequences.

Keywords: educational services, feminisation, gender contract, labour market, professional typification, teacher

Wprowadzenie

Zagadnienie feminizacji zawodowej naukowo może być rozważane w ujęciu statystycznym, profesjologicznym oraz społecznym. W sensie statystycznym feminizacja definiowana jest jako procentowa nadreprezentacja pań nad odsetkiem panów wykonujących dany zawód. Poziom tej przewagi to współczynnik feminizacji. Wyraża go liczba kobiet przypadająca na stu mężczyzn¹. Profesjologicznie feminizację definiuje się jako proces wzrostu

¹ Anna Janiszewska, „Feminizacja i maskulinizacja rynków pracy w krajach UE a polityka spójności”, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 465, 2017, 60–70, <https://doi.org/10.15611/pn.2017.465.06>.a ich dobór, choć subiektywny, był podyktowany ich znaczeniem i wpływem na rozwój gospodarczy. Analiza danych statystycznych (desk research).

liczby pań zatrudnionych w takich obszarach rynku pracy, które wcześniej były zdominowane przez mężczyzn. Prowadzi on do sytuacji, gdy profesja, dotąd uznawana za wyraźnie męską, staje się typowo kobieca². Feminizację społeczną obserwuje się wówczas, gdy znaczna przewaga jednej z płci w określonym zawodzie ma swoje ściśle określone społecznie przyczyny oraz konsekwencje³. W tym społecznym ujęciu problematyki feminizacji sam podział pracy ze względu na płeć uznaje się za jeden z najważniejszych czynników wpływających na warunki zatrudnienia, pensje czy prestiż osób wykonujących dany zawód.

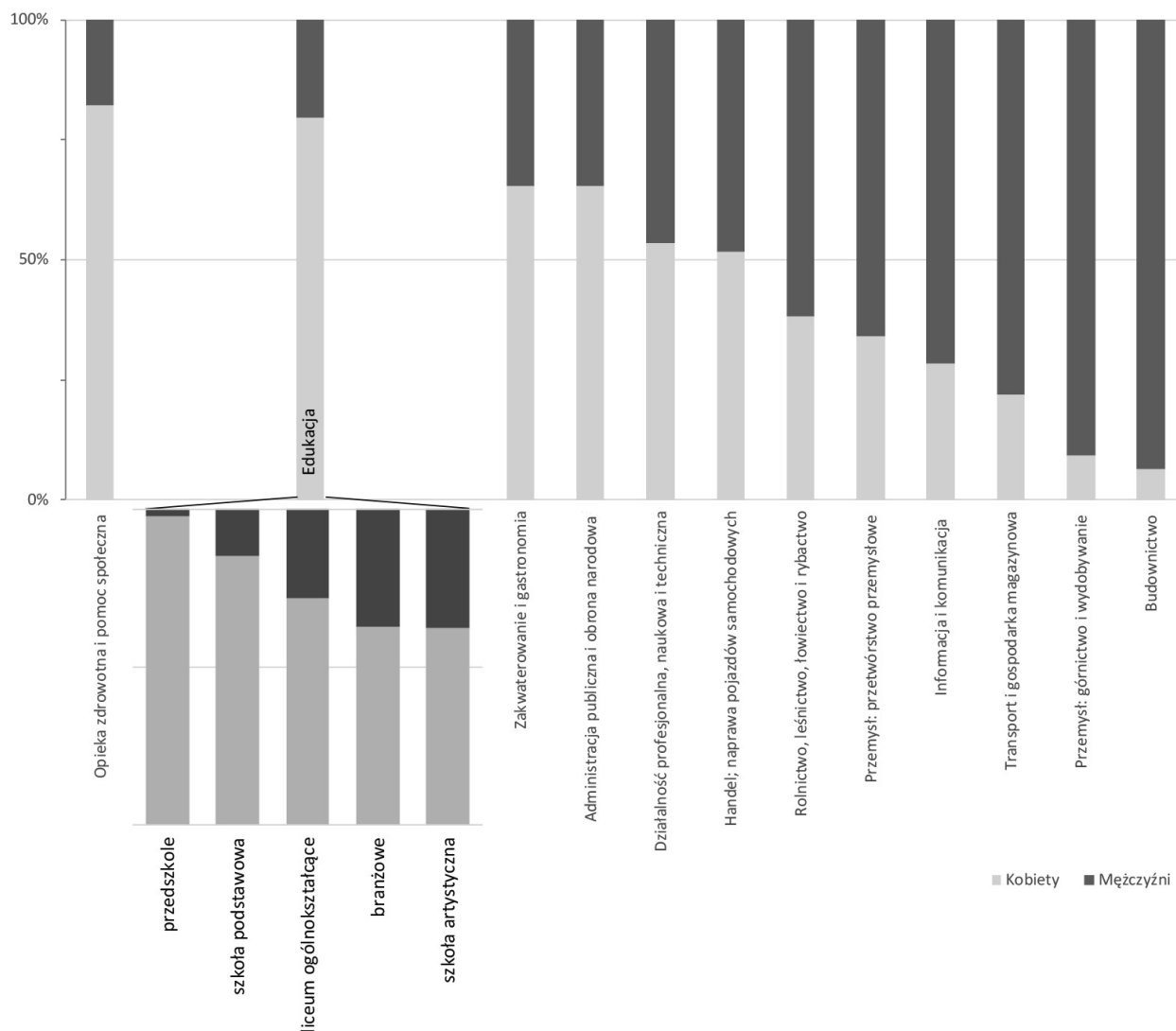
Jak wskazują dane statystyczne, edukacja to jeden z najbardziej zdominowanych przez kobiety (obok opieki zdrowotnej i pomocy społecznej) obszarów usług społecznych na rynku pracy w wielu krajach⁴, w tym także w Polsce⁵. Udział pracujących pań w sekcji P (edukacja) w roku 2023 r. wynosił 79,4%. Najwyższe wartości wskaźnik ten przyjął w przedszkolach (blisko 99%), a najniższe (63%) w szkołach branżowych oraz artystycznych (ryc. 1).

² Audrey Addi-Raccah, „The Feminization of Teaching and Principalship in the Israeli Educational System: A Comparative Study”, *Sociology of Education*, Vol. 75, no. 3, 2002, 231–48; Jürgen Schmude, Sascha Jackisch, „Feminization of Teaching: Female Teachers at Primary and Lower Secondary Schools in Baden-Württemberg, Germany: From Its Beginnings to the Present”, *Knowledge and Space*, Vol. 14, 2019, 333–49, https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_17.

³ Magdalena Pokrzywa, „Feminizacja zawodu pracownika socjalnego”, w: Ján Husár, Mária Machalová, Tomáš Hangoň, Bohuslav Kuzyšin (red.), *Nová sociálna edukácia človeka. V Medzinárodnej interdisciplinárnej vedeckej konferencii*, (Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016), 154–164.

⁴ Stanislav Bendl, „Feminizace školství a její pedagogické konsekvence”, *Pedagogická Orientace*, Vol. 12, no. 4, 2002, 19–35; Jan Šmida, Tomáš Čech, „Sociální pedagogové v českých školách. Výzkumná zpráva”, *Sociální Pedagogika*, Vol. 11, no. 2, 2023, 2–25.

⁵ Madeleine Grumet, *Bitter Milk: Women and Teaching*, (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1988); Morwenna Griffiths, „The Feminization of Teaching and the Practice of Teaching: Threat or Opportunity?”, *Educational Theory*, Vol. 56, no. 4, 2006, 387–405, <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2006.00234.X>; David Carroll, Jaai Pararnis, Massimiliano Tani, „Teaching, Gender and Labour Market Incentives”, *IZA Discussion Paper*, Vol. 12027, 2019; Marjo Nieminen, „Women Teachers and the Feminisation of the Teaching Profession in a Finnish Journal for Primary School Teachers (The Teacher), 1915–1920”, *Paedagogica Historica*, Vol. 58, no. 1, 2020, 139–153, <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>.



Ryc. 1. Udział pracujących kobiet i mężczyzn w sekcjach gospodarki PKD w I kwartale 2023 r. oraz w poszczególnych typach szkół

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS 2023 oraz danych SIO.

Odsetki kobiet zatrudnionych w szkolnictwie obowiązkowym były nieznacznie przestrzennie zróżnicowane, tj. najwyższe odnotowano w województwie mazowieckim (83,4%), a najniższe w podkarpackim (77, 5%) (ryc. 2).



Ryc. 2. Wskaźnik feminizacji zawodu nauczyciela według województw w roku szkolnym 2021/2022

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO.

W związku z przytoczonymi danymi liczbowymi, parafrazując określenie Anny Knapińskiej i Marka Młodożeńca⁶, można stwierdzić, że profesja nauczycielska ma płeć żeńską. Proces zdominowania tego zawodu przez panie jest na tyle wyraźny i mający charakter globalny, że znalazł swoje odzwierciedlenie w stosownej terminologii, tj. we wprowadzeniu pojęcia „feminizacja oświaty”. Rozumiane jest ono jako „zjawisko wyraźnej przewagi kobiet, zatrudnionych

⁶ Marek Młodożeniec, Anna Knapińska, „Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce”, *Nauka*, nr 2, 2013, 47–72.

w systemie oświatowym”⁷. Z tego powodu nauczycielstwo określane jest jako „praca kobieca”⁸, zawód „różowych kołnierzyków”⁹, „różowe getto”¹⁰, „zawód na wysokich obcasach”¹¹, a także jako profesja „matczyna” (ang. *mom profession*) czy zawód empatii, cierpliwości i ciepła (ang. *smile; emotion work*)¹². Sama feminizacja sektora edukacji obowiązkowej w sensie statystycznym bywała zaś nazywana „deficytem spodni”¹³.

Wysoki odsetek pań w zawodzie nauczycielskim nie wpływa na jakość wyświadczanej usługi edukacyjnej, dlatego prawdopodobnie nie był dotąd przedmiotem szerszego zainteresowania badaczy zajmujących się jakością kształcenia, dydaktyką czy rynkiem pracy¹⁴. W ostatnim pięcioleciu w Polsce notuje się natomiast nasilające się deficyty nauczycieli¹⁵. Dowodem na dostrzeżenie przez społeczeństwo tego niekorzystnego zjawiska są wyniki badań CBOS, w których aspekt braków kadrowych i ciągłych zmian nauczycieli zajął trzecie miejsce (z odsetkiem 27% wskazań) w rankingu największych problemów polskich szkół, według rodziców¹⁶. Nastąpił także zdecydowany spadek

⁷ Bogusław Milerski, Bogusław Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon*, (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000).

⁸ Renee Nicole Allen, Harris DeShun, Alicia Jackson, „The Pink Ghetto Pipeline: Challenges and Opportunities for Women in Legal Education”, *University of Detroit Mercy Law Review*, Vol. 96, 2019.

⁹ Louise Kapp Howe, *Pink Collar Workers: Inside the World of Women's Work* (New York: G.P. Putnam's Sons, 1977); Agnieszka Gromkowska-Melosik, „Feminizacja zawodu nauczycielskiego – «różowe kołnierzyki» i paradoksy rynku pracy”, *Studia Edukacyjne*, nr 25, 2013, 85–100, <https://doi.org/10.12775/PBE.2017.020>.

¹⁰ Clara Freeman, *High Tech and High Heels in the Global Economy: Women, Work, and Pink-Collar Identities in the Caribbean* (Durham, NC: Duke University Press, 2000), <https://doi.org/10.1215/9780822380290>.

¹¹ Clara Freeman, *High Tech and High Heels in the Global Economy: Women, Work, and Pink-Collar Identities in the Caribbean* (Durham, NC: Duke University Press, 2000), <https://doi.org/10.1215/9780822380290>.

¹² Yayan Rahayani, „Feminization of Teaching”, *Journal of English and Education*, Vol. 4, no. 2, 2010, 13–24, <https://doi.org/10.20885/jee.v4i2.6504>.

¹³ Ewa Miłoszewska, Izabela Kujawska, „Deficyt spodni”, *Głos Nauczycielski*, nr 45, 2004, 109–121.

¹⁴ Danuta Piróg, Daria Wiejaczka, „Fazy feminizacji profesji nauczycielskiej. Przykłady z wybranych krajów”, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, nr 14, 2020, 132–146.

¹⁵ „Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych – część I”, (Warszawa, 2021); Katarzyna Antończak-Świder, Adam Biernat, Ewa Pólichłopek, *Barometr zawodów 2024. Raport podsumowujący badanie w Polsce*, (Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy, 2024). https://barometrzwodow.pl/forecast-card-zip/2024/report_pl/raport_ogolnopolski_2024.pdf.

¹⁶ CBOS, „Polskie szkoły 2022”, *Komunikat z Badań*, nr 2, 2023, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_002_23.PDF.

zainteresowania podejmowaniem studiów nauczycielskich wśród młodzieży kończącej szkoły średnie¹⁷.

Stwierdzone trudności i wyzwania rodzą pytanie o kluczowe przyczyny i konsekwencje niedoborów lub wręcz braków kadrowych w szkolnictwie obligatoryjnym. Udzielenie odpowiedzi na to pytanie postawiono jako cel niniejszego artykułu.

Tekst ma charakter teoretyczno-przeglądowy i jest efektem studiów literatury oraz źródeł. Za punkt wyjścia do rozważań służy teza, że jedną z fundamentalnych przyczyn niezastępowalności pokoleniowej w profesji nauczycielskiej jest jej niski prestiż społeczny i finansowy, będący konsekwencją tzw. kontraktu płci. Na podstawie tego kontraktu nastąpiło określenie swoistych, niedostatecznie atrakcyjnych warunków zatrudnienia kobiet w szkolnictwie w początkowej fazie formalnego otwarcia tej profesji dla pań. Następnie utrwalano założenia kontraktu. Prowadziło to do kreowania wizji życia zawodowego nauczycieli, niemal wyłącznie w wymiarze emocjonalno-afiliacyjnym, a ze zredukowanym lub wręcz wyeliminowanym z dyskursu aspektem materialnym i stratyfikacyjno-prestiżowym¹⁸. Efektem takiej narracji była feminizacja zawodu nauczyciela w wielu krajach, która sprzyjała i nadal wspiera utrwalanie stwierdzonego stanu rzeczy. Argumentację dla postawionej tezy poprowadzono w ujęciu genetyczno-procesualnym.

Feminizacja usług edukacyjnych: geneza procesu

Rozpoczynając analizę genetyczną zdecydowanej dominacji pań w profesji nauczycielskiej, należy podkreślić, że z perspektywy historycznej nastąpiła ona względnie niedawno i bardzo szybko stała się utrwalonym trendem społecznym. Przez tysiące lat rolę nauczycieli, wyłącznie lub niemal wyłącznie, pełnili mężczyźni. Od starożytności aż do XIX w. byli nimi urzędnicy państwowi, poeci, filozofowie, wojskowi i żołnierze oraz przedstawiciele stanu duchownego. Ich rola oraz pozycja społeczna i finansowa

¹⁷ Danuta Piróg, „Powstawanie niedoborów kadrowych w szkolnictwie. Przegląd stanu badań oraz rekomendacje dla lokalnej polityki w zakresie usług edukacyjnych”, *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, nr 61, 2022, 131–148, <https://doi.org/10.14746/RRPR.2022.61.10>.

¹⁸ Anna Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, (Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1999); Lucyna Myszk-Strychalska, „Znaczenie kariery zawodowej dla człowieka”, *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, t. 11, nr 1, 2017, 255–273, <https://doi.org/10.14746/KSE.2017.11.15>.

były bardzo zróżnicowane w poszczególnych regionach świata i okresach¹⁹. Szereg czynników historycznych, społeczno-gospodarczych i kulturowych spowodował najpierw wejście pań do zawodu, a potem dynamiczny wzrost ich udziału, prowadzący do stałej procentowej przewagi kobiet w populacji nauczycieli, przy jednoczesnym, wyraźnym spadku zainteresowania wykonywaniem go przez panów²⁰. Procesy te były także, w dużej mierze, skutkiem funkcjonujących stereotypów związanych z przypisywanymi z uwagi na płeć, społecznymi rolami kobiet oraz mężczyzn, określającymi ich miejsce oraz pozycję na rynku pracy²¹.

Kluczową przyczyną, dla której kobietom umożliwiono najpierw formalne wejście, a potem coraz powszechniejsze wykonywanie zawodu nauczycielskiego, była rewolucja przemysłowa i związany z nią szybki rozwój gospodarczy. Industrializacja postępowała tak gwałtownie, że spowodowała wzrost popytu na pracowników obu płci, w tym także analfabetów oraz dzieci. Z czasem możliwość pracy w przemyśle, handlu oraz usługach wymagała jednak przynajmniej podstawowych kompetencji czytania i pisania. Aby zaspokoić zapotrzebowanie na pracowników mających te umiejętności, konieczne było upowszechnienie, głównie elementarnego, szkolnictwa. To z kolei było katalizatorem tak dynamicznego i dużego wzrostu popytu na nauczycieli, że nie mógł być on zaspokojony jedynie przez zainteresowanych taką pracą mężczyzn. Nadto, w związku z rozwojem gospodarczym, panowie legitymujący się wykształce-

¹⁹ Anna Firkowska-Mankiewicz, *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatek*, (Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1999); Lucyna Myszka-Strychalska, „Znaczenie kariery zawodowej dla człowieka”, *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, t. 11, nr 1, 2017, 255–273, <https://doi.org/10.14746/KSE.2017.11.15>.

²⁰ Jolanta Kopka, „Skutki feminizacji”; Marlaine Cacouault-Bitaud, „Is the Feminization of a Profession a Loss of Prestige?”, *Travail, Genre et Societe*, Vol. 5, no. 1, 2001, 91–115, <https://doi.org/10.3917/TGS.005.0091>; Robert Fudali, Mirosław Kowalski, *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006); Morwenna Griffiths, „The Feminization of Teaching”; Małgorzata Bednarska, „Feminizacja zawodu”, *Edukacja i Dialog*, nr 2, 2009, 8–13; eadem, „Feminizacja zawodu nauczyciela – część druga”, *Edukacja i Dialog*, nr 3, 2009, 72–75; Yayan Rahayani, „Feminization of Teaching”; Agnieszka Gromkowska-Melosik, „Feminizacja zawodu nauczycielskiego”; Reavey Alcott Fike, „Where Have All the Teachers Gone?”, *Political Science Honors Projects*, 72, 2016, https://digitalcommons.maclester.edu/poli_honors/72; Mediha Sari, Fatma Basarir, „Analyzing Teachers’ Perceptions of ‘Female Teacher’ and ‘Male Teacher’ within Traditional Gender Roles”, *International Journal of Education and Research*, Vol. 4, no. 3, 2016, 205–224.

²¹ Magdalena Musiał-Karg, „Kobiety na rynku pracy – analiza uwarunkowań”, *Czasopismo Naukowe Instytutu Studiów Kobięcych*, t. 2, nr 3, 2017, 120–139, <https://doi.org/10.15290/cnisk.2017.02.03.07>.

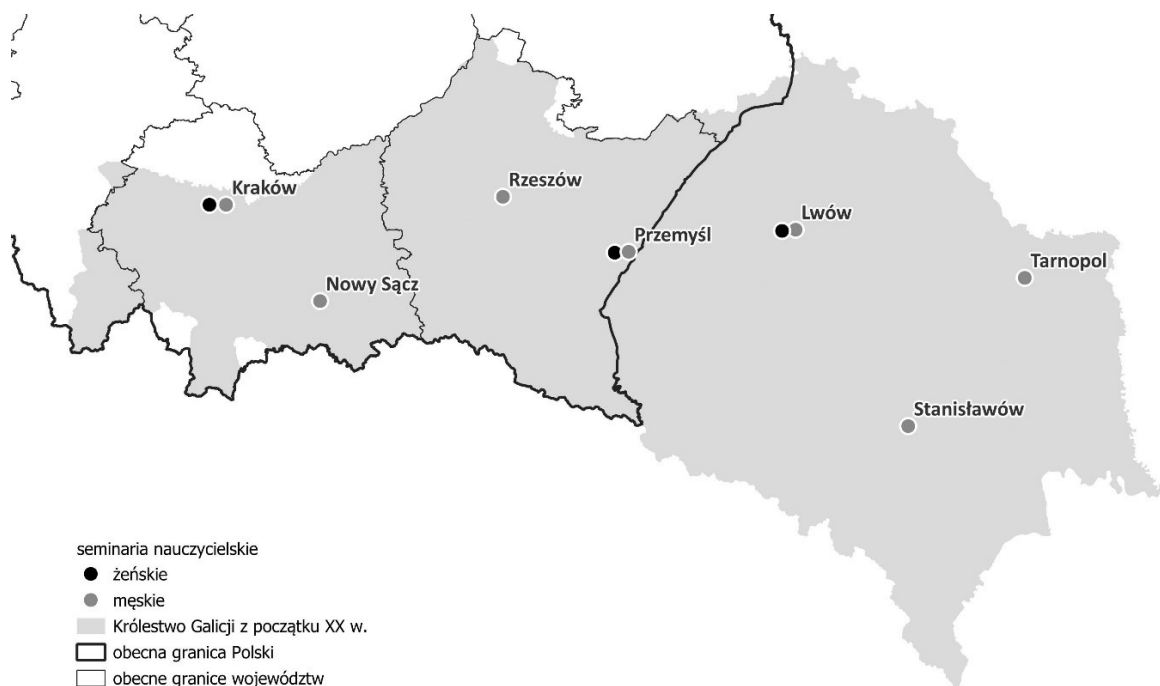
niem średnim czy wyższym zyskali lepsze perspektywy finansowe na dynamicznie rozwijającym się rynku pracy. Dlatego najczęściej decydowali się na podejmowanie zatrudnienia poza edukacją. W tej sytuacji, bez otwarcia się szkolnictwa na nauczycieli – kobiety, proces dostarczenia potrzebnych gospodarce piśmiennych pracowników byłby niemożliwy²².

Popyt na nauczycieli stale rósł. W rezultacie w XIX w. po raz pierwszy na ziemiach polskich uruchomiono żeńskie i męskie nauczycielskie seminaria zajmujące się profesjonalnym przygotowaniem kadr do tego zawodu. W roku 1870 r. powstało siedem męskich (w Krakowie, Nowym Sączu, Rzeszowie, Stanisławowie, Tarnopolu, Przemyślu i we Lwowie) i trzy żeńskie (w Krakowie, Przemyślu i we Lwowie) seminaria nauczycielskie (ryc. 3). Po roku 1890 otworzono kolejnych dziewięć seminariów. Nadal nie były one w stanie wykształcić takiej liczby specjalistów, na jaką było zapotrzebowanie w szkołach ludowych. Dlatego na początku XX w. zaczęto uruchamiać – najczęściej żeńskie (z uwagi na zainteresowanie głównie pań tym profilem kształcenia) – prywatne seminaria nauczycielskie. W 1913 r. było ich dwadzieścia pięć. W tym samym czasie z dwunastu do osiemnastu wzrosła liczba seminariów państwowych. W rezultacie funkcjonowały czterdzieści trzy placówki, w których przygotowanie do zawodu odbywało około 8000 młodzieży, przede wszystkim kobiet²³.

Tak oto, choć bazując na nieco innych programach nauczania w seminariach żeńskich niż męskich, wzrastała liczba instytucjonalnie i formalnie przygotowanych do uczenia specjalistów, w tym nade wszystko pań. Ta odmienność programowa ograniczała możliwości podejmowania przez kobiety pracy w każdym typie szkoły, nie hamowała jednak ich chęci do uprawiania tego zawodu. Na przełomie XIX i XX w. nauczanie stało się dla kobiet realnym wyborem kariery z dwóch podstawowych powodów. Po pierwsze, ukończenie seminarium nauczycielskiego było dla nich sformalizowaną bramą umożliwiającą pracę o charakterze umysłowym w roli, która była powszechnie uznawana za „właściwą” dla płci żeńskiej. Była to również jedyna i zdecydowanie konkurencyjna, w porównaniu z pracą w fabryce czy pełnieniu wyłącznie roli pani domu, ścieżka zatrudnienia

²² Dan Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study*, (Chicago: University of Chicago Press, 1975).

²³ Piotr Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*.



Ryc. 3. Pierwsze seminaria przygotowujące kandydatów do zawodu nauczyciela w Galicji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Piotr Mazur, *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*, (Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2015).

dla kobiet z tzw. niższych klas społecznych²⁴. Aktywność zawodowa z kolei stała się dla nich wyłączną strategią na uzyskanie niezależności finansowej oraz dostarczała swoistego alibi dla ich mobilności przestrzennej. Po drugie, profesja ta była aprobowaną formą samodzielnego funkcjonowania „moralnej” kobiety w sferze publicznej, bez konieczności zamałżpójścia. Jednym słowem, wybór pracy w szkole stał się sposobem na akceptowane przez społeczeństwo usytuowanie się wykształconych i przydatnych w usługach edukacyjnych kobiet w sferze publicznej, zapewniający im podstawowe środki do życia²⁵.

Równocześnie lansowany był wzorzec funkcjonowania pań w zawodzie nauczycielskim tylko do momentu wyjścia za mąż. W niektórych krajach przyjęto i realizowano działania, które naj-

²⁴ Należy jednocześnie pamiętać, że stanowiska dające szanse wyższych zarobków w przemyśle czy handlu były adresowane wyłącznie do wykształconych mężczyzn.

²⁵ Lidia Marszałek, „Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie”, *Seminare*, t. 25, 2005, 267–279.

pierw miały przyciągnąć do zawodu młode kobiety, a następnie przekonać je do opuszczenia go po zmianie stanu cywilnego. Polegały one na wypłacaniu im swoistej premii za pracę w charakterze nauczycielki w chwili zamknięcia aktywności zawodowej, wynikającej z wyjścia za mąż. We Francji była to, na przykład, premia pieniężna, która stanowiła formę posagu przyznawanego urzędnikom – dziewczynom (a więc i nauczycielkom) na dwa miesiące przed zamażpójściem. Wymóg opuszczenia zawodu po zamażpójściu, tzw. *marriage bar*, obowiązywał w Wielkiej Brytanii aż do 1944 r.²⁶

Stąd profesja ta, przez bardzo długi czas, była raczej środkiem niż celem awansu społecznego, a jej wykonywanie – dla zdecydowanej większości nauczycielek – miało charakter temporalny²⁷.

Krótkoczasowe zatrudnienie kobiet jako nauczycielek nie sprzyjało budowaniu tożsamości i podejmowaniu przez nie szerszych działań na rzecz wzmocnienia pozycji tego zawodu. Jednocześnie stosowanym mechanizmem najpierw przyciągnięcia, a potem wypychania kobiet ze szkolnictwa towarzyszył przekaz nazwany kontraktem płci. Polegał on na przypisaniu kobietom i mężczyznom innych ról społecznych i związanych z nimi odmiennych obowiązków w prywatnej sferze życia oraz hierarchii priorytetów w ich zawodowej aktywności. W przypadku pań kontrakt płci obligował je do pozycjonowania czynności opiekuńczych (wobec rodziny) na pierwszym planie i traktowania pracy zawodowej jako działalności drugorzędnej, najczęściej będącej wyłącznie ekonomiczną koniecznością, a nie życiowym wyborem²⁸. Według założeń kontraktu obowiązki i umiejętności związane z pracą nauczycielską oraz wypełnianiem zadań matki, żony, pani domu były ze sobą wybitnie zbieżne. Zakładano w nim, że opiekowanie się dziećmi/młodzieżą, wychowywanie i nauczanie jest paniom przynależne z natury. Stąd zatrudnienie w edukacji uznano za „właściwe miejsce dla kobiety”, będące przestrzenią dla spożytkowania jej cech osobniczych, instynktu opiekuńczego oraz stosownym preludium dla pełnienia

²⁶ Agnieszka Gromkowska-Melosik, „Feminizacja zawodu nauczycielskiego”.

²⁷ Colin Lacey, „The Professional Socialization of Teachers”, w: T.N. Postlethwaite, Torsten Husen (red.), *The International Encyclopaedia of Education*, (Oxford–New York: Elsevier Science, 1994).

²⁸ Dominika Polkowska, „Bariery w dostępie kobiet do rynku pracy a kontrakt płci”, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, t. 69, nr 1, 2007, 231–243; Karolina Drela, „Dyskryminacja kobiet na polskim rynku pracy”, *Ekonomiczne Problemy Usług*, nr 114, 2014, 105–125.

późniejszych obowiązków macierzyńskich. Przyporządkowując zawód nauczycielski do puli „matczyńskich”, wymagających głównie empatii, cierpliwości i ciepła, a nie umiejętności lub specjalistycznych kwalifikacji, usankcjonowano fakt, że głównymi motorami napędzającymi nauczycielki do podejmowania działań zawodowych powinna być motywacja wewnętrzna, altruizm i chęć pomocy innym. Skutkowało to budowanym przez lata, społecznym przekonaniem, że nauczanie jest aktywnością względnie łatwą, niewymagającą gruntownego zawodowego przygotowania i będącą naturalnym przedłużeniem matczyńskich zadań każdej kobiety²⁹. W tej sytuacji kwestie monetarnej gratyfikacji za pracę – misję i dogodną okazję do realizowania naturalnych potrzeb skutecznie uplasowały się na dalekim planie rozważań poświęcanych profesji nauczycielskiej. Taka narracja zdecydowanie nie tworzyła klimatu do dyskusji o zarobkach i ostatecznie na długie lata wyrugowała przestrzeń do formułowania żądań godnej zapłaty za wykonywane obowiązki w tym zawodzie³⁰. Wymienione wcześniej zyski kobiet w zakresie choć częściowego samostanowienia, a wynikające z pracy zarobkowej w szkolnictwie, dodatkowo odbierały im śmiałość i ograniczały gotowość do podjęcia tematu poborów. Panie niejako zaakceptowały niższą płacę jako swoistą rekompensatę dla społeczeństwa za stworzenie im pewnej niezależności finansowej oraz obyczajowej.

To utrzymywało umieszczanie kwestii wynagrodzeń na coraz bardziej niewidocznym planie³¹. Charakterystyki zadań i obowiązków nauczycielskich, konsekwentnie prowadzone w duchu emocjonalno-misyjnym, przyczyniały się do postępującej pauperyzacji zawodu. Tak oto konstrukt myślowy zbudowany ponad 100 lat temu, pozycjonujący nauczycielkę jako bezinteresowną kobietę gotową na wszelkie poświęcenia dla swoich podopiecznych i wdzięczną za samą możliwość zarabkowania, spowodował przyjęcie niskich płac w tej profesji za naturalne³².

²⁹ Amanda Coffey, Sara Delamont, *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis, Pedagogy*, 1st ed. (London–New York: Routledge, 2000).

³⁰ Michael W. Apple, „Teaching and Women’s Work”, *The Education Digest*, Vol. 51, 1985, 26–29.

³¹ Magda Urbańska, „Szanse kobiet na rynku pracy”, *Christianum. Pismo Historyczno-Społeczne*, t. 16, nr 2, 2009, 227–238; Yayan Rahayani, „Feminization of Teaching”; Natalia Ulaniecka, „(Nie)obecność akademicka kobiet – kobiety w polskim szkolnictwie wyższym”, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 3, 2017, 183–193.

³² Lindsay Bernhagen, Emily Gravett, „Educational Development as Pink Collar Labor: Implications and Recommendations”, *To Improve the Academy*, Vol. 36, no. 1, 2017, 9–19, <https://doi.org/10.1002/TIA2.20053>.

Budowanie i utrwalanie przekonania o predestynacji kobiet do pracy w szkolnictwie oraz deprecjacja umiejętności potrzebnych do jej wykonywania odbywały się równolegle z kreowaniem przekonania, że jest to profesja „niemęska”. Zgodnie ze społeczno-poznawczą teorią kariery Roberta W. Lenta za wybór zawodu odpowiadają jednocześnie oddziałujące dwie grupy zmiennych: indywidualne (osobowościowe) oraz środowiskowe³³. Do puli czynników środowiskowych zaliczane są przekonania społeczeństwa dotyczące tego, jakie zachowania oraz aktywności zawodowe są „właściwe” dla mężczyzny lub kobiety. Każde dziecko, a potem młody człowiek, jest kształtowane – także w zakresie wyboru swojej ścieżki kariery – przez oczekiwania, stereotypy i ideologie związane z płcią. Mocne osadzenie się w świadomości zbiorowej danej profesji jako męskiej lub kobiecej oddziałuje na wybory zawodowe kolejnych pokoleń³⁴. Aktualność tej prawidłowości w XXI w. potwierdzają polskie badania i dotyczą one nie tylko szkoły. Stwierdzono na przykład wyraźne przekonanie młodzieży o tym, że nauczycielstwo oraz rachunkowość (księgowość) są zawodami kobiecymi, czyli właściwymi raczej dla pań niż panów³⁵.

Tak więc narracja kontraktu płci oraz środowiskowe stereotypy powodowały zdecydowaną akcelerację wybierania ścieżki nauczycielskiej głównie przez kobiety. Do tych procesów następnie dołączyło upowszechnienie aktywizacji zawodowej wśród płci żeńskiej, która następowała w warunkach konsekwentnego utrwalania stereotypu roli kobiety w społeczeństwie jako osoby głównie zobowiązanej i powołanej do troski o dom, dzieci i rodzinę. Kobieta, będąc aktywną na rynku pracy, miała traktować swoje życie zawodowe w sposób drugorzędny i zawsze pierwszoplanowo pozycjonować swoje obowiązki domowe. Profesja nauczycielska, zwłaszcza z racji czasowego zsynchronizowania okresów feryjno-wakacyjnych dzieci z urlopami matek-nauczycielek, była i nadal jest uważana za wy-

³³ Lucyna Myszka-Strychalska, „Znaczenie kariery zawodowej dla człowieka”.

³⁴ Seong Won Han, Francesca Borgonovi, Sonia Guerriero, „Why Don't More Boys Want to Become Teachers? The Effect of a Gendered Profession on Students' Career Expectations”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 103, 2020, 101645, <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2020.101645>. but the magnitude of the gender gap varied across countries. Boys were more likely to expect to work as teachers in countries with a greater representation of male teachers and in countries with higher teacher salaries. In countries with more egalitarian gender beliefs (i.e., beliefs and attitudes toward gender equality).

³⁵ Przemysław Kabalski, Jolanta Sz wajcar, „Feminizacja studiów w zakresie rachunkowości w Polsce – przyczyny i skutki”, *Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości*, t. 81, nr 137, 2015, 85–106.

bitnie sprzyjającą łączeniu obowiązków zawodowych z rodzinnymi zadaniami opiekuńczymi. Fakt ten dodatkowo przyczynił się do typizacji płciowej zawodu nauczycielskiego oraz budowania i utrwalania przekonania, że tego typu profity niemonetarne wystarczająco niwelują niskie pobory³⁶.

Aktualne uwarunkowania

Nie tylko zaistnienie, ale i utrzymywanie się podziału określonych profesji na kobiece lub męskie jest skutkiem oddziaływania wzorców społeczno-kulturowych i ekonomicznych warunków pracy w danym zawodzie. Stwierdza się prawidłowość, że profesje mające usługowy charakter działań, relatywnie małe zarobki i znacząco ograniczone możliwości ich wzrostu wraz z nabywanym doświadczeniem charakteryzują się niskim odsetkiem mężczyzn, którzy je wybierają³⁷. Panów do podjęcia decyzji o ścieżce kariery w szkolnictwie zniechęca mała opłacalność inwestycji związanej z nabyciem kwalifikacji zawodowych. Kwalifikacje te muszą być poparte stosownym dyplomem ukończenia studiów magisterskich i przygotowaniem pedagogicznym, co wymaga dużego nakładu intelektu, kapitału i czasu. Skromne pensje, zwłaszcza na początku kariery, nie gratyfikują im tego, materialnego oraz niematerialnego, wysiłku. Niski odsetek mężczyzn – nauczycieli jest dodatkowo warunkowany tzw. płaskim przebiegiem ścieżki kariery (ang. *flat profession*). Dotyczy to sytuacji, w której: a) występuje krótka i skończona sekwencja szczebli kariery do przemieszczania się w hierarchii danej instytucji nieskorelowana ze znaczącym wzrostem zarobków; b) wraz z przemieszczaniem się w ramach tej drabiny nie dostrzega się wzrostu uznania, prestiżu społecznego czy zawodowego; c) są niewielkie szanse na obejmowanie stanowisk kierowniczych oraz zarządczych³⁸. Badania poświęcone trajektoriom karier nauczycieli w pełni potwierdzają, że ich przebieg najczęściej ma płaski charakter. Zasady nabywania stopni zawodowych w szkolnictwie pub-

³⁶ Jolanta Kopka, „Skutki feminizacji”.

³⁷ Anna Dudak, „Wybrane aspekty funkcjonowania mężczyzn w zawodach sfeminizowanych”, *Problemy Profesjologii*, nr 2, 2016, 23–32; Dorota Bednarczyk, Artur Kowalski, „Feminizm i feminyty w bibliotece i archiwum. Wprowadzenie”, *Biuletyn EBIB*, no. 212, 2024, 1–13.

³⁸ Norma Ghamrawi, Abdullah Abu-Tineh, „A Flat Profession? Developing an Evidence-Based Career Ladder by Teachers for Teachers. A Case Study”, *Heliyon*, Vol. 9, no. 4, 2023, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15037>.

licznym, które zdecydowanie dominuje w Polsce na rynku usług edukacyjnych, sztywno wytyczają granice rozwoju i wzrostu poborów. Nie tworzą one możliwości permanentnego awansowania, nawet jeśli pracownik jest szczególnie efektywny. Istotą rozwoju zawodowego jest ruch „w górę”. W przypadku profesji nauczycielskiej okazji do takiego ruchu jest bardzo mało i są one rozłożone w długim okresie. To powoduje, że ścieżka kariery jest „łagodnie nachylona”, a po osiągnięciu stopnia nauczyciela dyplomowanego – wręcz spłaszczona. Od tego momentu w biografii zawodowej nauczycieli możliwy jest nieznaczny wzrost pensji, wynikający ze stażu pracy, a niebędący gratyfikacją finansową za permanentne doskonalenie się i bycie coraz lepszym ekspertem³⁹.

Mężczyźni, którzy podjęli pracę w szkole, częściej także „wybiekają z zawodu”, czyli trwale porzucają go, zwłaszcza w okresie pierwszych pięciu lat zatrudnienia⁴⁰. Przyczyną tego zjawiska, oprócz wymienionych kwestii monetarnych, jest w dużej mierze tzw. praca niewidzialna, na którą godziły i nadal często się godzą dominujące w profesji panie. Oznacza ona świadczoną w ramach stale rozbudowującego się portfela aktywności przynależnych roli społecznej danego zawodu, niemal nieskończenie wydłużającą się i najczęściej nieobjętą dodatkową gratyfikacją finansową listę zadań i obowiązków do realizacji w miejscu zatrudnienia⁴¹. Panowie – nauczyciele, do których także są delegowane tego typu zadania, niechętnie akceptują ich realizację, a nawet z tego powodu wychodzą z zawodu.

Redukcji liczby mężczyzn w szkolnictwie nie ogranicza nawet fakt, że obserwuje się korzystną dla nich segregację horyzontalną. Polega ona na tym, że mężczyzna starający się o zatrudnienie na stanowisku nauczyciela jest zarówno traktowany w sposób preferencyjny w procesie rekrutacji do większości typów szkół, jak i ułatwia mu się awans pionowy. W przypadku obejmowania stanowisk kierowniczych w edukacji panom oferuje się wręcz „szklaną windę”, co Hilary Burgess wyraziła słowami⁴²: „Nauczanie to dobra

³⁹ Danuta Piróg et al., *Pragmatyczna taktyka czy samozarządzanie i pasja? Trajektorie karier zawodowych nauczycieli szkolnych i akademickich*, (Kraków: Wydawnictwo Naukowe UKEN, 2024).

⁴⁰ Danuta Piróg, „Powstawanie niedoborów kadrowych”.

⁴¹ Justyna Czerniak-Swędzioł, Ewelina Kumor-Jezierska, „Kariery akademickie kobiet, czyli o współczesnych wyzwaniach w szkolnictwie wyższym”, *Roczniki Administracji i Prawa*, t. 22, nr 3, 2022, 325–343, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2435>.

⁴² Ang.: “Teaching is a good job for a woman, but it is a career with prospects for men”.

praca dla kobiet, ale prawdziwa perspektywa kariery zawodowej w szkolnictwie dotyczy mężczyzn⁴³. Jednocześnie stwierdzono, że w zawodach zmaskulinizowanych, do których chcą wejść panie lub/i zajmować w nich stanowiska kierownicze, nie obserwuje się takich – korzystnych jak w przypadku mężczyzn – mechanizmów. Więcej, ambicje awansowe kobiet pracujących w profesjach zdominowanych przez płęć męską nierzadko zderzają się ze szklanym sufitem⁴⁴. Te korzystne dla mężczyzn uwarunkowania rekrutacji oraz ewentualnego awansu administracyjnego w systemie edukacji nie stanowią jednak na tyle wystarczającego substytutu dla niesatysfakcjonujących wynagrodzeń czy pozycji społecznej zawodu, aby objawiały się ich zwiększonym zainteresowaniem karierą w nauczycielstwie⁴⁵.

W literaturze jako przyczynę aktualnej dominacji kobiet w szkolnictwie wskazuje się również liczebną przewagę studentek na uniwersytetach, a wśród nich duży udział dziewcząt z małych miast oraz wsi. Niższe koszty życia w małych miejscowościach łagodzą kwestie wysokości pensji nauczycielskich i czynią zawód bardziej atrakcyjnym dla absolwentów planujących osiedlenie się w tego typu jednostkach osadniczych. Wówczas interesujący i społecznie użyteczny zakres obowiązków i zadań oraz warunki pracy częściej stanowią dla tych osób wystarczającą, pozapłacową premię⁴⁶. Kolejną znaczącą rolę w wyborach różnych typów zawodów sfeminizowanych, w tym nauczycielstwa, odgrywa kontekst rodzinno-społeczny. Jak pokazują badania Joanny Ferrie, Sheili Riddell i Anne Stafford⁴⁷, „kobiety z rodzin z klasy średniej podejmują pracę w zdecydowanie mniej sfeminizowanych zawodach, takich jak prawo i medycyna, podczas gdy studentki z biedniejszych

⁴³ Hilary Burgess, „A Sort of Career: Women in Primary Schools”, w: Christine Skelton (red.), *Whatever Happens to Little Women? Gender and Primary Schooling*, (Milton Keynes: Open University Press, 1989), 79–91.

⁴⁴ Claire M. Renzetti, Daniel J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. Agnieszka Gromkowska-Melosik, (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005).

⁴⁵ Jolanta Klimczak-Ziółek, „Bibliotekarz jako zawód sfeminizowany – przyczyny i skutki”, w: Zdzisław Dacko-Pikiewicz, Marzanna Chmielarska (red.), *Rola biblioteki naukowej w tworzeniu społeczeństwa wiedzy*, (Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu, 2005), 105–124.

⁴⁶ Miriam Stanonik, „Education and Feminization of the Teaching Profession”, w: Marcin Godawa, Stanko Gerjolj (red.), *Faces of Women: In Search of Positive Prospects*, (Kraków: The Pontifical University of John Paul II in Krakow Press, 2015), 113–123, <https://doi.org/10.15633/9788374384919.10>.

⁴⁷ Joanna Ferrie, Sheila Riddell, Anne Stafford, „Undergraduates' Views of Teaching as a Career”, w: Sheila Riddell, Lyn Tett (red.), *Gender and Teaching: Where Have All the Men Gone?*, (Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2006), 32–44.

środowisk kontynuują karierę w tradycyjnie kobiecych profesjach, takich jak nauczanie” (tłum. własne). Nadto przyczyną częstszych decyzji kobiet o poszukiwaniu pracy w edukacji jest postrzeganie jej jako pewnego, bezpiecznego i stałego źródła dochodu. Perspektywa długofalowego zatrudnienia na znanych warunkach nadal okazuje się bardziej ceniona na rynku pracy przez panie niż przez panów⁴⁸. Należy jednak podkreślić, że aspiracje finansowe i wizja kariery zawodowej w populacji młodych kobiet obecnie wyraźnie ewoluują w kierunku dynamicznego i permanentnego rozwoju powiązane go z awansowaniem, satysfakcjonującymi i perspektywicznie stale znacząco wzrastającymi wynagrodzeniami. Nie jest to, na razie, model kariery przypisany profesji nauczycielskiej, co powoduje wyraźny spadek zainteresowania tym zawodem, także wśród młodych dziewcząt. Badania międzynarodowe, którymi objęto populację 16 000 nastolatków z 31 krajów, ujawniają, po pierwsze, zdecydowaną dominację dziewcząt nad chłopcami zainteresowanymi profesją nauczycielską. Po drugie, z każdych 100 nastoletnich dziewcząt 13 chciało zostać nauczycielkami, a 81 wolało inny zawód. W wieku 23 lat tylko cztery z tych trzynastu dziewczynek podtrzymywały wcześniejszą deklarację zainteresowania karierą nauczycielską, a dziewięć pozostałych zmieniło zdanie. Do grupy osób planujących wykonywanie tego zawodu dołączyło siedem nowych osób. W sumie na każdych 100 młodych dorosłych w wieku 23 lat 11 deklarowało zainteresowanie wykonywaniem zawodu nauczyciela. W wieku 26 lat cztery młode kobiety z tej jedenastki decydowały się jednak na inną profesję, a trzy, które wcześniej nie były zainteresowane pracą w zawodzie nauczyciela, dołączyły do grupy rozważających bycie nauczycielką. W konsekwencji, w grupie wiekowej 26 lat, około dziesięć na 100 osób rozważało dalszą edukację prowadzącą ich do nabycia kwalifikacji nauczycielskich. W tej subpopulacji znalazły się około 3–4 osoby, którymi kierowały utrwalone zainteresowania zawodowe⁴⁹. Inne badania, dotyczące planowania kariery nauczycielskiej, przeprowadzone w roku 2015 wśród piętnastoletnich uczniów z 49 krajów, potwierdzają te ustalenia. Pokazały one bowiem, że chłopcy zdecydowanie rzadziej niż dziewczęta chcieliby

⁴⁸ Veronika Tašner, Mojca Žveglic Mihelic, Metka Mencin Ceplak, „Gender in the Teaching Profession: University Students’ Views of Teaching as a Career”, *Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 7, no. 2, 2017, 47–69.

⁴⁹ Joanna Sikora, „Does Teenage Interest in a Teaching Career Lead to Becoming a Teacher? Evidence from Australia”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 101, 2021, <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103315>.

pracować w szkolnictwie. Wyższy odsetek chłopców dopuszczających możliwość wykonywania tego zawodu stwierdzono w tych krajach, w których już jest większa reprezentacja panów w tej profesji oraz w których pensje tej grupy zawodowej są wysokie⁵⁰. Sondaż CBOS ujawnia także, że rodzice generalnie nie pragną tego zawodu dla swoich dzieci, zwłaszcza dla synów. W Polsce odsetek wskazań dla profesji nauczyciela/pedagoga jako pożądanego dla córek wyniósł 6%, a dla synów nie uzyskał wartości przekraczającej 1%⁵¹.

Za kolejny, fundamentalny czynnik warunkujący typizację zawodu nauczycielskiego na rzecz płci żeńskiej uznaje się jego stosunkowo niski prestiż społeczny. Profesja ta, co najmniej od lat 70. XX w., charakteryzuje się ambiwalentnym sposobem jej postrzegania przez społeczeństwo. Widziana jest jednocześnie jako szczególna, ważna i jako mało istotna, jako zawód o priorytetowej roli i zawód drugiej kategorii, tzw. pozostający w cieniu (ang. *shadowed*) innych, ważniejszych usług społecznych. Była i jest określana misją, służbą pełnioną przez charyzmatycznych specjalistów oraz pogardzana i wyśmiewana jako zajęcie właściwe dla osób, które nie były w stanie znaleźć atrakcyjniejszego zatrudnienia⁵². W naszym kraju, z jednej strony, jak wskazują badania, społeczeństwo darzy nauczycieli dużym (9. pozycja w rankingu) poważaniem⁵³. Z drugiej zaś strony, w opinii samych nauczycieli, szacunek ten ma charakter raczej deklaracyjny niż rzeczywisty, bo nie przejawia się w faktycznych relacjach z rodzicami lub uczniami⁵⁴. Rezultatem ambiwalentnej percepcji zawodu nauczyciela przez opinię publiczną jest miejsce jego przedstawicieli w strukturze danego społeczeństwa, będące sumą przypię-

⁵⁰ Seong Won Han et al., „Why Don't More Boys Want to Become Teachers?” but the magnitude of the gender gap varied across countries. Boys were more likely to expect to work as teachers in countries with a greater representation of male teachers and in countries with higher teacher salaries. In countries with more egalitarian gender beliefs (i.e., beliefs and attitudes toward gender equality).

⁵¹ CBOS, „Jak osiągnąć sukces zawodowy?”, *Komunikat z Badań*, nr 70, 2017, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_070_17.PDF.

⁵² Dan Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study*.

⁵³ CBOS, „Które zawody poważamy”, *Komunikat z Badań*, nr 157, 2019, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF; „Ranking społecznie poważanych zawodów 2023”, <https://ceo.com.pl/ranking-spoecznie-powazanych-zawodow-2023-2023> [dostęp: 20.04.2024)].

⁵⁴ Magdalena Smak, Dominika Walczak, „The Prestige of the Teaching Profession in the Perception of Teachers and Former Teachers”, *Edukacja*, 22–40, <https://doi.org/10.24131/3724.170502>.

sywanych konkretnej profesji praw i obowiązków. Wynika ono, przede wszystkim, z monetarnej i niefinansowej wartości oraz społecznego znaczenia kwalifikacji pozwalających na pełnienie tych obowiązków⁵⁵. Wysokość ich rośnie, jeśli dołączenie do danej grupy zawodowej nie jest łatwe, przez co jego przedstawiciele tworzą swoistą elitę. W przypadku profesji nauczycielskiej, niestety, zdecydowanie nie doszacowano rynkowej i społecznej wartości pracy w tym zawodzie i zaniechano systemowych działań mających na celu uczynienie z niej zajęcia o wysokim prestiżu⁵⁶.

Ograniczone przekonanie społeczeństwa o potrzebie posiadania przez nauczycieli specjalistycznych umiejętności oraz o relatywnie niskich wymaganiach stawianych osobom zainteresowanym zdobywaniem kwalifikacji do pracy w szkolnictwie w procesie rekrutacji na kierunkowe studia redukowało i nadal obniża chęć jego wykonywania przez mężczyzn⁵⁷. W przeciwieństwie do zawodów uznanych za prestiżowe, a również zaliczających się do puli profesji z zakresu usług społecznych (np. lekarz), w Polsce rekrutacja na studia przygotowujące przyszłych nauczycieli nie miała i nadal nie ma charakteru wysoko selektywnego. Co więcej, w sytuacji deficytów kadrowych okresowo wykonywanie tej profesji było i nadal bywa powierzane osobom bez specjalistycznego przygotowania⁵⁸. Postępowanie to doprowadziło do powstania krzywdzącego i nieprawdziwego, ale nadal żywego założenia, że „każdy może uczyć”. Sprowokowało do przyznawania sobie w zasadzie przez wszystkich członków społeczeństwa, nawet tych niezwiązanych bezpośrednio z sektorem edukacji, prawa do arbitralnej i wyrażanej z pozycji eksperta, krytyki zakresu obowiązków i jakości pracy nauczycieli. Ilustracją tej sytuacji jest powszechnie powtarzane stwierdzenie, że na szkole każdy się zna, bo sam (jako uczeń) spędził w niej wiele lat. Takie działania konsekwentnie dewaluuja, marginalizują i odzierają zawód nauczycielski ze specyficznych, profesjonalnych aspektów, co niekorzystnie wpływa na wybory edukacyjno-zawodo-

⁵⁵ Jan Żebrowski, „Socjologiczne aspekty zawodu i pozycji społecznej. Droga do tożsamości wychowawców profesjonalnych”, *Studia Gdańskie*, t. 5, 2008, 24–43.

⁵⁶ Teresa Olearczyk, „Między kształceniem egalitarnym a elitarnym. Dylematy współczesności”, *Państwo i Społeczeństwo*, t. 15, nr 4, 2015, 9–38.

⁵⁷ Anna Dudak, „Mężczyźni w zawodach sfeminizowanych – funkcjonujące stereotypy i ich konsekwencje w percepcji studentów”, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, t. 32, nr 4, 2019, 217, <https://doi.org/10.17951/J.2019.32.4.217-230>.

⁵⁸ Takich rozwiązań nigdy nie przyjęto wobec prawników czy lekarzy, nawet w warunkach długotrwałych braków kadrowych w tych zawodach.

we młodzieży. Mimo wielu zmian kulturowych, społecznych i mentalnych, dostrzega się prawidłowość tak zwanej „odwróconej hierarchii”, czyli niedoreprezentowania kobiet w zawodach uważanych za wpływowe na rzecz ich nadreprezentacji w profesjach o niższym poważaniu. Henryk Domański ujął tę prawidłowość w następujący sposób: „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”⁵⁹. Feminizacja danego zawodu może być i przyczyną i skutkiem braku uznania dla wykonywanej pracy w społeczeństwie⁶⁰.

W świetle studiów literatury, poza niesatysfakcjonującym statusem społecznym, wysokością pensji i prestiżem profesji, za skromną reprezentację mężczyzn w usługach edukacyjnych odpowiada zdominowanie środowiska pracy przez kobiety oraz, zwłaszcza w przypadku najniższych szczebli edukacji (przedszkole, klasy 1–3 szkoły podstawowej)⁶¹, konieczność fizycznego kontaktu z dziećmi. Stypizowanie profesji jako „kobiecej” powoduje swoiste osamotnienie panów w miejscu pracy i częste etykietowanie ich jako „zniewieściałych”. Panowie nierzadko konfrontują się ze społecznymi przekonaniem, że mężczyźni wybierający nauczanie muszą być albo gejami, albo drapieżnikami seksualnymi. Nauczyciele płci męskiej zgłaszali także, że zwłaszcza pracując z dziećmi, czują się pod ciągłą i wzmożoną kontrolą rodziców oraz obawiają się zarzutów o wykorzystywanie dzieci lub napaść na tle seksualnym⁶². Ta presja społeczna wobec mężczyzn i chłopców zainteresowanych wykonywaniem zawodów dotąd sfeminizowanych może znacząco utrudniać im podjęcie decyzji o wyborze „kobiecej” kariery⁶³.

⁵⁹ Henryk Domański, *Zadowolony niewolnik idzie do pracy. Postawy wobec aktywności zawodowej kobiet w 23 krajach*, (Warszawa: IFiS PAN, 1999).

⁶⁰ Magdalena Pokrzywa, „Feminizacja zawodu pracownika socjalnego”.

⁶¹ Petr Urbánek, „Czech Basic School Teaching Staff”, *Orbis Scholae*, Vol. 12, no. 3, 2018, 11–30, <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4>.

⁶² Paul Sargent, „Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers”, *Men and Masculinities*, Vol. 2, no. 4, 2000, 410–433, <https://doi.org/10.1177/1097184X00002004003>; Penni Cushman, „Let’s Hear It from the Males: Issues Facing Male Primary School Teachers”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, 2005, 227–240; Mark Malaby, Sarah Ramsey, „The Dilemmas of Male Elementary Preservice Teachers”, *Curriculum & Teaching Dialogue*, Vol. 13, no. 1–2, 2011, 1–17; Mediha Sari, Fatma Basarir, „Analyzing Teachers’ Perceptions”; Elise K. Kalokerinos et al., „Men in Pink Collars: Stereotype Threat and Disengagement among Male Teachers and Child Protection Workers”, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 47, no. 5, 2017, 553–565, <https://doi.org/10.1002/EJSP.2246>.

⁶³ Włodzisław Kuzitowicz, „Nasza pani czy nasz pan? Refleksje nad rolą praktyk pedagogicznych w przełamywaniu stereotypów płciowych w odniesieniu do nauczycielek i nauczy-

Konsekwencje

Podział pracy ze względu na płeć należy do jednych z najtrwalszych i zdecydowanie określających warunki zatrudnienia, w tym zwłaszcza pensje oraz społeczny prestiż, stypizowanego płciowo zawodu. Jak wskazują studia literatury tematu, w przypadku profesji nauczycielskiej dominują konkluzje, że negatywne skutki jego feminizacji są mało znaczące czy wręcz nieistotne. Typizacja zawodu nauczycielskiego nie jest bowiem bezpośrednim problemem, ani dla społeczeństwa, ani dla jakości kształcenia, ani dla procesu wychowawczego⁶⁴. W zasadzie jedynym zagadnieniem wskazywanym jako niekorzystny skutek niedoreprezentowania pań w szkolnictwie obowiązkowym jest brak wystarczająco licznych wzorców do naśladowania dla chłopców – uczniów, socjalizujących ich w kierunku aspirowania do kariery nauczycielskiej⁶⁵, oraz swoista potrzeba zróżnicowania nauczycieli pod względem płci⁶⁶, werbalizowana przez samych uczniów⁶⁷. Poza tą kwestią, społeczeństwo jedynie ma benefity płynące z tego, że dobrze wykwalifikowane kobiety decydują się wykonywać tak ważną i odpowiedzialną pracę za niskie wynagrodzenie.

Jest to natomiast problem kobiet zatrudnionych w szkolnictwie. Dominacja płci żeńskiej w danym zawodzie nie sprzyja wysłuchiowaniu przez władze zgłaszanych przez jego przedstawicielki potrzeb i oczekiwań⁶⁸. Skuteczność formułowanych przez „różowe kołnierzyki” postulatów co do zmiany warunków pracy czy reform systemowych i programowych jest bardzo niska. Dowodem na to

cieli edukacji wczesnoszkolnej”, w: Dorota Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, (Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, 2012), 77–86, <http://obserwatoriumedukacji.pl/wp-content/uploads/2016/05/TUTAJ2.pdf>; Maaïke van der Vleuten et al., „Boys’ and Girls’ Educational Choices in Secondary Education. The Role of Gender Ideology”, *Educational Studies*, Vol. 42, no. 2, 2016, 181–200, <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821>; Seong Won Han et al., „Why Don’t More Boys Want to Become Teachers?”.

⁶⁴ Danuta Piróg, Daria Wiejaczka, „Fazy feminizacji profesji nauczycielskiej”.

⁶⁵ Corinne A. Moss-Racusin, Elizabeth R. Johnson, „Backlash against Male Elementary Educators”, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 46, no. 7, 2016, 379–393, <https://doi.org/10.1111/JASP.12366>.

⁶⁶ Odczuwana i deklarowana przez 76% dziewcząt i 83% chłopców.

⁶⁷ Małgorzata Bednarska, „Feminizacja zawodu”; eadem, „Feminizacja zawodu nauczyciela. Część druga”.

⁶⁸ Morwenna Griffiths, „The Feminization of Teaching”.

była m.in. reakcja ministerstwa na żądania formułowane przez polskich nauczycieli w trakcie strajku w 2019 r.⁶⁹

Wysoki wskaźnik feminizacji danego zawodu przyczynia się do utrzymywania się niekorzystnych warunków finansowych⁷⁰. Zdecydowana dominacja kobiet w strukturze zawodowej nauczycieli co najmniej ukształtowała, jeśli nie zdeterminowała płacowe warunki pracy, które do dziś nie należą do częściowo satysfakcjonujących⁷¹. Doprowadziło to do pauperyzacji jego przedstawicielek i przedstawicieli⁷². W ten sposób słabnie pozycja społeczno-ekonomiczna tej grupy zawodowej i utrwała się jej typizacja płciowa. Nadmierna feminizacja dewaloryzuje każdy zawód⁷³. Stwierdzono prawidłowość działającą na zasadzie błędnego koła: „Jeśli jakaś funkcja się dewaloryzuje, to się feminizuje ..., a jeśli jakaś funkcja się feminizuje, to się dewaloryzuje”⁷⁴.

Silna typizacja zawodu nauczyciela wzmacnia społeczne stereotypy w percepcji profesji i może przyczyniać się do tworzenia barier jej dostępności dla panów. Utrudnia ona znacznie zarówno podjęcie przez nich decyzji o wyborze tej ścieżki zawodowej, jak i znalezienie przez mężczyznę zatrudnienia w edukacji przedszkolnej lub wczesnoszkolnej⁷⁵. Badania pokazują, że w Polsce jest bardzo niskie społeczne przyzwolenie na pracę mężczyzn w placówkach przedszkolnych⁷⁶. Zjawisko to określane jest mianem przemilczanej

⁶⁹ Danuta Piróg, Adam Hibszer, „The Situation of Geography Teachers on the Labour Market in Poland: Overt and Covert Issues”, *European Journal of Geography*, Vol. 11, no. 2, 2020, 65–87, <https://doi.org/10.48088/ejg.d.pir.11.2.65.87>.

⁷⁰ David Carroll et al., „Teaching, Gender and Labour Market Incentives”.

⁷¹ Madeleine Grumet, „Pedagogy for Patriarchy: The Feminization of Teaching”, *New Political Science*, Vol. 2, no. 3, 1981, 91–112, <https://doi.org/10.1080/07393148108429534>; Madeleine Grumet, *Bitter Milk: Women and Teaching*.

⁷² Małgorzata Genzels, „Wyzwania dla Polski wynikające z sytuacji kobiet na rynku pracy”, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, nr 903, 2013, 5–16.

⁷³ Przemysław Kabalski, Jolanta Sz wajcar, „Feminizacja studiów”.

⁷⁴ Irena Reszke, *Nierówności płci w teoriach. Teoretyczne wyjaśnienia nierówności płci w sferze pracy zawodowej*, (Warszawa: Polska Akademia Nauk. Instytut Filozofii i Socjologii, 1991), <https://w.bibliotece.pl/1419649/Nierownosci+płci+w+teoriach>.

⁷⁵ Anna Dudak, „Postrzeganie mężczyzn wykonujących zawód nauczyciela przez studentów kierunków nauczycielskich”, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. 41, nr 4, 2022, 39–51, <https://doi.org/10.17951/LRP.2022.41.4.39-51>; Agnieszka Gromkowska-Melosik, „Feminizacja zawodu nauczycielskiego”.

⁷⁶ Iwona Czaja-Chudyba, Beata Drwał, Magdalena Włoch, „Mężczyzna jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej”, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, Vol. 5, 2017, 19–33; Kinga Kuszak, „Paradoks: nauczyciel(ka) przedszkola. Profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu”, *Czas Kultury*, R. 36, nr 1, 2020, 57–66.

nierówności obu płci⁷⁷. Percepcja społeczna mężczyzn decydujących się na taki wybór ścieżki kariery ewoluuje w kierunku obalania tych stereotypów, ale jest to proces długotrwały. Wyniki badań nastawienia studentów studiów nauczycielskich wobec mężczyzn w profesji nauczycielskiej nadal wskazują, że panowie zainteresowani pracą na najniższych szczeblach edukacji bywają oceniani jako zniewieściali i niezaradni⁷⁸.

Konsekwencją scharakteryzowanych procesów, zainicjowanych i utrwalanych poprzez kontrakt płci jest zdecydowany spadek zainteresowania podejmowaniem przez młodzież studiów nauczycielskich. W rezultacie szkolnictwo obligatoryjne już boryka się z nasilającymi się niedoborami kadrowymi. W wielu krajach, także w Polsce, sukcesywnie i wyraźnie wydłuża się proces znalezienia nauczycieli, który nierzadko kończy się niepowodzeniem, czyli niedoborem niezastąpionym zatrudnieniem.

Systemy edukacji w wielu krajach już się mierzą lub będą się zmagać z wieloma niepożądanymi, społeczno-edukacyjnymi skutkami tak trwałych, jak i okresowych niedoborów kadr nauczycielskich. Są nimi, przede wszystkim, obniżanie poziomu kształcenia, a co za tym idzie, jakości kapitału ludzkiego, który stanowi o tempie rozwoju społeczno-gospodarczego. Przejściowe trudności z obsadzeniem stanowisk skutkują tym, że lekcje nie odbywają się lub są realizowane jako czasowe zastępstwa przez innych nauczycieli, którzy niekoniecznie są specjalistami w danym zakresie merytorycznym. Wydłużające i upowszechniające się problemy ze znalezieniem odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli zainteresowanych pracą w szkole w wielu krajach albo doprowadzały do dopuszczania do wykonywania zawodu osób o niepełnych kwalifikacjach, albo do obniżania standardów kształcenia nauczycieli. Obie sytuacje wpływają zdecydowanie negatywnie na poziom osiągnięć uczniów, ujawniony w niższych wynikach testów oraz egzaminów⁷⁹. Dyrekcje, chcąc zaradzić problemom z pozyskaniem nauczycieli gotowych podjąć pracę w kierowanych przez nich szkołach, cedują większą liczbę lekcji i innych szkolnych obowiązków na już zatrudnione nauczycielki i nauczycieli. Działania te skutkują permanentnym przemęczeniem tych pracowników i częstszymi

⁷⁷ Michał Gulczyński, „Przemilczane nierówności. O problemach mężczyzn w Polsce”, *Raport* 05, 2021, <https://klubjagiellonski.pl/publikacje/przemilczane-nierownosci-o-problemach-mezczyzn-w-polsce/>.

⁷⁸ Anna Dudak, „Postrzeganie mężczyzn”.

⁷⁹ Danuta Piróg, „Powstawanie niedoborów kadrowych”.

myślami o zmianie profesji⁸⁰. Trudności w zapewnieniu płynności kadrowej i wysokojakościowego kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji w jednostkach publicznych już stały się w Polsce doskonałym impulsem dla dynamicznego wzrostu niepublicznych usług edukacyjnych, do których dostęp jest w dużej mierze uzależniony od zasobności finansowej rodziców⁸¹. Może to prowadzić do nierówności szans edukacyjnych i pogłębiania się dysproporcji w poziomie rozwoju regionów.

Bibliografia

- Addi-Raccah, Audrey. „The Feminization of Teaching and Principalship in the Israeli Educational System: A Comparative Study”, *Sociology of Education*, Vol. 75, No. 3, 2002, 231–248.
- Allen, Renee Nicole. DeShun, Harris. Jackson, Alicia. „The Pink Ghetto Pipeline: Challenges and Opportunities for Women in Legal Education”, *University of Detroit Mercy Law Review*, Vol. 96, 2019.
- Antończak-Świder, Katarzyna. Biernat, Adam. Półchłopek, Ewa. *Barometr zawodów 2024. Raport podsumowujący badanie w Polsce*, (Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy, 2024), https://barometr-zawodow.pl/forecast-card-zip/2024/report_pl/raport_ogolno-polski_2024.pdf.
- Apple, Michael W. „Teaching and Women’s Work”, *The Education Digest*, Vol. 51, 1985, 26–29.
- Bednarczyk, Dorota. Kowalski, Artur. „Feminizm i feminytywy w bibliotece i archiwum. Wprowadzenie”, *Biuletyn EBIB*, no. 212, 2024, 1–13.
- Bednarska, Małgorzata. „Feminizacja zawodu”, *Edukacja i Dialog*, nr 2, 2009, 8–13.
- Bednarska, Małgorzata. „Feminizacja zawodu nauczyciela – część druga”, *Edukacja i Dialog*, nr 3, 2009, 72–75.
- Bendl, Stanislav. „Feminizace školství a její pedagogické konsekvence”, *Pedagogická Orientace*, Vol. 12, no. 4, 2002, 19–35.
- Bernhagen, Lindsay. Gravett, Emily. „Educational Development as Pink Collar Labor: Implications and Recommendations”,

⁸⁰ Danuta Piróg et al., *Pragmatyczna taktyka*.

⁸¹ Agnieszka Świętek, „Usługi edukacyjne w Polsce w dobie pandemii COVID-19”, *Studies of the Industrial Geography Commission of the Polish Geographical Society*, Vol. 36, no. 2, 2022, 91–106.

- To Improve the Academy*, Vol. 36, no. 1, 2017, 9–19, <https://doi.org/10.1002/TIA2.20053>.
- Burgess, Hilary. „A Sort of Career: Women in Primary Schools”, w: Christine Skelton (red.), *Whatever Happens to Little Women? Gender and Primary Schooling*, (Milton Keynes: Open University Press, 1989), 79–91.
- Cacouault-Bitaud, Marlaine. „Is the Feminization of a Profession a Loss of Prestige?”, *Travail, Genre et Societe*, Vol. 5, no. 1, 2001, 91–115, <https://doi.org/10.3917/TGS.005.0091>.
- Carroll, David. Parasnis, Jaai. Tani, Massimiliano. „Teaching, Gender and Labour Market Incentives”, *IZA Discussion Paper*, No. 12027, 2019.
- CBOS, „Jak osiągnąć sukces zawodowy?”, *Komunikat z Badań*, nr 70, 2017, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_070_17.PDF.
- CBOS, „Które zawody poważamy”, *Komunikat z Badań*, nr 157, 2019, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF.
- CBOS, „Polskie szkoły 2022”, *Komunikat z Badań*, nr 2, 2023, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2023/K_002_23.PDF.
- Chmura-Rutkowska, Iwona. „Getto nauczycielek – w pułapce stereotypu”, w: Mariola Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji*, (Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2004), 109–121.
- Coffey, Amanda. Delamont, Sara. *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis, Pedagogy*, 1st ed. (London–New York: Routledge, 2000).
- Cushman, Penni. „Let’s Hear It from the Males: Issues Facing Male Primary School Teachers”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, 2005, 227–240.
- Czaja-Chudyba, Iwona. Drwał, Beata. Włoch, Magdalena. „Mężczyzna jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej”, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, Vol. 5, 2017, 19–33.
- Czerniak-Swędzioł, Justyna. Kumor-Jezierska, Ewelina. „Kariery akademickie kobiet, czyli o współczesnych wyzwaniach w szkolnictwie wyższym”, *Roczniki Administracji i Prawa*, t. 22, nr 3, 2022, 325–343, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2435>.
- Domański, Henryk. *Zadowolony niewolnik idzie do pracy. Postawy wobec aktywności zawodowej kobiet w 23 krajach*, (Warszawa: IFiS PAN, 1999).
- Drela, Karolina. „Dyskryminacja kobiet na polskim rynku pracy”, *Ekonomiczne Problemy Usług*, nr 114, 2014, 105–125.

- Dudak, Anna. „Mężczyźni w zawodach sfeminizowanych – funkcjonujące stereotypy i ich konsekwencje w percepcji studentów”, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia–Psychologia*, t. 32, nr 4, 2019, 217–230, <https://doi.org/10.17951/J.2019.32.4.217-230>.
- Dudak, Anna. „Postrzeganie mężczyzn wykonujących zawód nauczyciela przez studentów kierunków nauczycielskich”, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. 41, nr 4, 2022, 39–51, <https://doi.org/10.17951/LRP.2022.41.4.39-51>.
- Dudak, Anna. „Wybrane aspekty funkcjonowania mężczyzn w zawodach sfeminizowanych”, *Problemy Profesjologii*, nr 2, 2016, 23–32.
- Ferrie, Joanna. Riddell, Sheila. Stafford, Anne. „Undergraduates’ Views of Teaching as a Career”, w: Sheila Riddell, Lyn Tett (red.), *Gender and Teaching: Where Have All the Men Gone?*, (Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2006), 32–44.
- Fike, Reavey Alcott. „Where Have All the Teachers Gone? A Gendered Analysis of the Teaching Occupation”, *Political Science Honors Projects*, 72, 2016, https://digitalcommons.macalester.edu/poli_honors/72.
- Firkowska-Mankiewicz, Anna. *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*, (Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1999).
- Freeman, Clara. *High Tech and High Heels in the Global Economy: Women, Work, and Pink-Collar Identities in the Caribbean*, (Durham, NC: Duke University Press, 2000), <https://doi.org/10.1215/9780822380290>.
- Fudali, Robert. Kowalski, Mirosław. *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006).
- Genzels, Małgorzata. „Wyzwania dla Polski wynikające z sytuacji kobiet na rynku pracy”, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, no. 903, 2013, 5–16.
- Ghamrawi, Norma. Abu-Tineh, Abdullah. „A Flat Profession? Developing an Evidence-Based Career Ladder by Teachers for Teachers—A Case Study”, *Heliyon*, Vol. 9, no. 4, 2023, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15037>.
- Griffiths, Morwenna. „The Feminization of Teaching and the Practice of Teaching: Threat or Opportunity?”, *Educational Theory*, Vol. 56, no. 4, 2006, 387–405, <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2006.00234.X>.

- Gromkowska-Melosik, Agnieszka. „Feminizacja zawodu nauczycielskiego – «różowe kołnierzyki» i paradoksy rynku pracy”, *Studia Edukacyjne*, nr 25, 2013, 85–100, <https://doi.org/10.12775/PBE.2017.020>.
- Grumet, Madeleine. *Bitter Milk: Women and Teaching*, (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1988).
- Grumet, Madeleine. „Pedagogy for Patriarchy: The Feminization of Teaching”, *New Political Science*, Vol. 2, no. 3, 1981, 91–112, <https://doi.org/10.1080/07393148108429534>.
- Gulczyński, Michał. „Przemilczane nierówności. O problemach mężczyzn w Polsce”, *Raport 05*, 2021, <https://klubjagiellonski.pl/publikacje/przemilczane-nierownosci-o-problemach-mezczyzn-w-polsce/>.
- Han, Seong Won. Borgonovi, Francesca. Guerriero, Sonia. „Why Don't More Boys Want to Become Teachers? The Effect of a Gendered Profession on Students' Career Expectations”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 103, 2020, <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2020.101645>.
- Howe, Louise Kapp. *Pink Collar Workers: Inside the World of Women's Work*, (New York: G.P. Putnam's Sons, 1977).
- Janiszewska, Anna. „Feminizacja i maskulinizacja rynków pracy w krajach UE a polityka spójności”, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 465, 2017, 60–70, <https://doi.org/10.15611/pn.2017.465.06>.
- Kabalski, Przemysław. Szwajcar, Jolanta. „Feminizacja studiów w zakresie rachunkowości w Polsce – przyczyny i skutki”, *Zeszyty Teoretyczne Rachunkowości*, t. 81, nr 137, 2015, 85–106.
- Kalokerinos, Elise K. Kjelsaas, Kathleen. Bennetts, Steven. von Hippel, Courtney. „Men in Pink Collars: Stereotype Threat and Disengagement among Male Teachers and Child Protection Workers”, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 47, no. 5, 2017, 553–565, <https://doi.org/10.1002/EJSP.2246>.
- Klimczak-Ziółek, Jolanta. „Bibliotekarz jako zawód sfeminizowany – przyczyny i skutki”, w: Zdzisław Dacko-Pikiewicz, Marzanna Chmielarska (red.), *Rola biblioteki naukowej w tworzeniu społeczeństwa wiedzy*, (Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu, 2005), 105–124.
- Kopka, Jolanta. „Skutki feminizacji zawodu nauczycielskiego”, *Przegląd Socjologiczny*, t. 34, nr 1, 1986, 122–133.
- Kuszek, Kinga. „Paradoks: nauczyciel(ka) przedszkola. Profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu”, *Czas Kultury*, R. 36, nr 1, 2020, 57–66.

- Kuzitowicz, Włodzisław. „Nasza pani czy nasz pan? Refleksje nad rolą praktyk pedagogicznych w przełamywaniu stereotypów płciowych w odniesieniu do nauczycielek i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej”, w: Dorota Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, (Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, 2012), <http://obserwatoriumedukacji.pl/wp-content/uploads/2016/05/TUTAJ2.pdf>.
- Lacey, Colin. „The Professional Socialization of Teachers”, w: T.N. Postlethwaite, Torsten Husen (red.), *The International Encyclopaedia of Education*, (Oxford–New York: Elsevier Science, 1994).
- Lortie, Dan. *Schoolteacher: A Sociological Study*, (Chicago: University of Chicago Press, 1975).
- Malaby, Mark. Ramsey, Sarah. „The Dilemmas of Male Elementary Preservice Teachers”, *Curriculum & Teaching Dialogue*, Vol. 13, no. 1–2, 2011, 1–17.
- Marszałek, Lidia. „Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie”, *Seminare*, t. 25, 2005, 267–279.
- Mazur, Piotr. *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*, (Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2015).
- Milerski, Bogusław. Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika. Leksykon*, (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000).
- Miłoszewska, Ewa. Kujawska, Izabela. „Deficyt spodni”, *Głos Nauczycielski*, nr 45, 2004, 109–121.
- Młodożeniec, Marek. Knapieńska, Anna. „Czy nauka wciąż ma męską płęć? Udział kobiet w nauce”, *Nauka*, nr 2, 2013, 42–72.
- Moss-Racusin, Corinne A. Johnson, Elizabeth R. „Backlash against Male Elementary Educators”, *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 46, no. 7, 2016, 379–393, <https://doi.org/10.1111/JASP.12366>.
- Musiał-Karg, Magdalena. „Kobiety na rynku pracy – analiza uwarunkowań”, *Czasopismo Naukowe Instytutu Studiów Kobietych*, t. 2, nr 3, 2017, 120–139, <https://doi.org/10.15290/cnisk.2017.02.03.07>.
- Myszka-Strychalska, Lucyna. „Znaczenie kariery zawodowej dla człowieka”, *Kultura–Społeczeństwo–Edukacja*, t. 11, nr 1, 2017, 255–273, <https://doi.org/10.14746/KSE.2017.11.15>.
- Nieminen, Marjo. „Women Teachers and the Feminisation of the Teaching Profession in a Finnish Journal for Primary School Teachers (The Teacher), 1915–1920”, *Paedagogica Historica*, Vol. 58, no. 1, 2020, 139–153, <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>.

- Olearczyk, Teresa. „Między kształceniem egalitarnym a elitarnym. Dylematy współczesności”, *Państwo i Społeczeństwo*, t. 15, nr 4, 2015, 9–38.
- „Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych – część I”, (Warszawa, 2021).
- Piróg, Danuta. „Powstawanie niedoborów kadrowych w szkolnictwie. Przegląd stanu badań oraz rekomendacje dla lokalnej polityki w zakresie usług edukacyjnych”, *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, nr 61, 2022, 131–148, <https://doi.org/10.14746/RRPR.2022.61.10>.
- Piróg, Danuta. Hibszer, Adam. „The Situation of Geography Teachers on the Labour Market in Poland: Overt and Covert Issues”, *European Journal of Geography*, Vol. 11, no. 2, 2020, 65–87, <https://doi.org/10.48088/ejg.d.pir.11.2.65.87>.
- Piróg, Danuta. Klemensiewicz, Tomasz. Świętek, Agnieszka. Utkala, Maria. *Pragmatyczna taktyka czy samozarządzanie i pasja? Trajektorie karier zawodowych nauczycieli szkolnych i akademickich*, (Kraków: Wydawnictwo Naukowe UKEN, 2024).
- Piróg, Danuta. Wiejaczka, Daria. „Fazy feminizacji profesji nauczycielskiej. Przykłady z wybranych krajów”, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, nr 14, 2020, 132–146.
- Pokrzywa, Magdalena. „Feminizacja zawodu pracownika socjalnego”, w: Ján Husár, Mária Machalová, Tomáš Hangoni, Bohuslav Kuzyšín (red.), *Nová sociálna edukácia človeka. V Medzinárodnej interdisciplinárna vedecká konferencia*, (Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016), 154–164.
- Polkowska, Dominika. „Bariery w dostępie kobiet do rynku pracy a kontrakt płci”, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, t. 69, nr 1, 2007, 231–243.
- Rahayani, Yayan. „Feminization of Teaching”, *Journal of English and Education*, Vol. 4, no. 2, 2010, 13–24, <https://doi.org/https://doi.org/10.20885/jee.v4i2.6504>.
- „Ranking społecznie poważanych zawodów 2023”, <https://ceo.com.pl/ranking-spoecznie-powazanych-zawodow-2023-2023>.
- Renzetti, Claire M. Curran, Daniel J. *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. Agnieszka Gromkowska-Melosik, (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005).
- Reszke, Irena. *Nierówności płci w teoriach. Teoretyczne wyjaśnienia nierówności płci w sferze pracy zawodowej*, (Warszawa: Polska Akademia Nauk. Instytut Filozofii i Socjologii, 1991), <https://w.bibliotece.pl/1419649/Nierownosci+płci+w+teoriach>.

- Sargent, Paul. „Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers”, *Men and Masculinities*, Vol. 2, no. 4, 2000, 410–433. <https://doi.org/10.1177/1097184X00002004003>.
- Sari, Mediha. Basarir, Fatma. „Analyzing Teachers’ Perceptions of ‘Female Teacher’ and ‘Male Teacher’ within Traditional Gender Roles”, *International Journal of Education and Research* 4, no. 3, 2016, 205–224.
- Schmude, Jürgen. Jackisch, Sascha. „Feminization of Teaching: Female Teachers at Primary and Lower Secondary Schools in Baden-Württemberg, Germany: From Its Beginnings to the Present”, *Knowledge and Space*, Vol. 14, 2019, 333–349, https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_17.
- Sikora, Joanna. „Does Teenage Interest in a Teaching Career Lead to Becoming a Teacher? Evidence from Australia”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 101, 2021, <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103315>.
- Smak, Magdalena. Walczak, Dominika. „The Prestige of the Teaching Profession in the Perception of Teachers and Former Teachers”, *Edukacja*, nr 5, 2017, 22–40, <https://doi.org/10.24131/3724.170502>.
- Šmida, Jan. Čech, Tomáš. „Sociální pedagogové v českých školách – výzkumná zpráva”, *Sociální Pedagogika*, Vol. 11, no. 2, 2023, 2–25.
- Stanonik, Miriam. „Education and Feminization of the Teaching Profession”, w: Marcin Godawa, Stanko Gerjolj (red.), *Faces of Women: In Search of Positive Prospects*, (Kraków: The Pontifical University of John Paul II in Krakow Press, 2015), 113–123, <https://doi.org/10.15633/9788374384919.10>.
- Świątek, Agnieszka. „Usługi edukacyjne w Polsce w dobie pandemii COVID-19”, *Studies of the Industrial Geography Commission of the Polish Geographical Society*, Vol. 36, no. 2, 2022, 91–106.
- Tašner, Veronika. Žveglic Mihelic, Mojca. Mencin Ceplak, Metka. „Gender in the Teaching Profession: University Students’ Views of Teaching as a Career”, *Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 7, no. 2, 2017, 47–69.
- Ulaniecka, Natalia. „(Nie)obecność akademicka kobiet – kobiety w polskim szkolnictwie wyższym”, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 3, 2017, 183–193.
- Urbánek, Petr. „Czech Basic School Teaching Staff”, *Orbis Scholae*, Vol. 12, no. 3, 2018, 11–30, <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4>.

- Urbańska, Magda. „Szanse kobiet na rynku pracy”, *Christianum. Pismo Historyczno-Społeczne*, t. 16, nr 2, 2009, 227–238.
- Vleuten, Maaike van der. Jaspers, Eva. Maas, Ineke Maas. Lippe, Tanja van der. „Boys’ and Girls’ Educational Choices in Secondary Education. The Role of Gender Ideology”, *Educational Studies*, Vol. 42, no. 2, 2016, 181–200, <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821>.
- Żebrowski, Jan. „Socjologiczne aspekty zawodu i pozycji społecznej. Droga do tożsamości wychowawców profesjonalnych”, *Studia Gdańskie*, t. 5, 2008, 24–43.