

Iwona CZAJA-CHUDYBA, Beata DRWAL, Magdalena MIŁOSZ

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Mężczyzna jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej

Abstract: Man as a Teacher of Early-school Education

In the paper there is discussed the male stereotype and the influence of the family and school onto forming the sex/gender identity as well as traditional features most frequently attributed to the male sex. There are also analyzed stereotypes/representations that refer to customary role differences within the family and especially parts and duties ascribed to males — mainly functions and tasks at home and for the family. The next analysis refers to male professional sphere. In the second part of the paper there was undertaken the problem of determinants for relatively small number of male-teachers in early-school education. There were cited the female-teachers opinions on the reasons for this phenomenon, pointing to the fact that this is the established tendency strengthened with male stereotype image and features, which may be explained by traditional perceiving of social roles, entitlements and duties associated to male sex/gender.

Key words: sex/gender, early-school education, man-teacher

Słowa kluczowe: płeć, edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel mężczyzna

Wprowadzenie

Feminizacja zawodu nauczyciela wczesnej edukacji jest tematem bardzo rzadko podejmowanym w publicystyce (m.in. Bednarska, 2009) oraz incydentalnie w naukowym piśmiennictwie pedagogicznym (np. Gromkowska-Melosik, 2013; Karkowska, 2006). Zdecydowana większość nauczycieli klas I–III to kobiety, a pierwszy etap edukacyjny wyróżnia się pod względem nadreprezentacji kobiet nawet w porównaniu z innymi grupami nauczycieli — jak wynika z Systemu Informacji Oświatowej (2013) — jedynie co setny nauczyciel nauczania początkowego to mężczyzna (za: *Liczą się nauczyciele...*, 2014, s. 83). Niniejszy artykuł ma na celu wstępną diagnozę przyczyn tego stanu — uwarunkowań tego przejawu dyskryminacji płciowej, na który wyrażają przyzwolenie rodzice, dyrekto-

rzy, władze oświatowe, a przede wszystkim sami nauczyciele. Przedstawione zostaną w nim analizy wizerunku mężczyzny w literaturze i badaniach socjologicznych, a także opinie samych nauczycieli na temat roli mężczyzny w edukacji początkowej.

Stereotypy związane z płcią męską

Relacje oparte na kryterium płciowym są w społeczeństwie tworzone na każdym kroku i odtwarzane w życiu codziennym. Płeć bywa ustanawiana w interakcjach międzyludzkich, np. w trakcie rozmów, podejmowania decyzji ekonomicznych — ludzie są oceniani na podstawie swojej domniemanej „kategorii płciowej” — jako bardziej „męscy” lub „kobięcy”. Jak stwierdza R. Connell (2013, s. 129–130), to sami ludzie „ponoszą odpowiedzialność” za upłciowione zachowania. Stereotypy płciowe, „kobiecość i męskość” opisuje się w kategoriach indywidualnych i społeczno-kulturowych. Każda płeć jest odmiennie postrzegana przez otoczenie, a to często prowadzi do różnych zachowań kobiet i mężczyzn. Stereotypy płciowe oddziałują na rozwój osobowości, poczucie wartości, tożsamość, aspiracje życiowe i poczucie sensu życia (Dudek, 2011, s. 90). Oczekiwania wobec każdej z płci są w niektórych środowiskach bardzo konkretnie, przykładowo: w przypadku mężczyzn zakłada się, że będą pracować zawodowo, aby utrzymać całą rodzinę (Roszak, Pałucka, Rykaczewska, 2012). Dzieci od narodzin w zależności od płci ubiera się inaczej, kupuje się im inne zabawki oraz inaczej się do nich zwraca. Do tych stereotypów, wzmacnianych kulturowo od najwcześniejszego dzieciństwa, badacze zaliczają: wybór kolorów ubiorów (rodzice od początku mają tendencję do ubierania niemowląt na niebiesko lub różowo); oczekiwania odnośnie do dominujących cech charakteru (u chłopców akceptuje się zachowania energiczne, a nawet gwałtowne); wybór ofiarowanych zabawek (do najczęstszych „chłopięcych” zabawek należą: piłki nożne, pojazdy, pistolety, narzędzia budowlane). Rodzice do syna częściej kierują uwagi „nie płacz, nie jesteś dziewczynką”, „jesteś dzielnym mężczyzną, a taki przecież nie płacze” (Lisowska, 2008, s. 81). Chłopcy są też bardziej motywowani do raczkowania i nauki chodzenia, a w późniejszych latach — do podejmowania aktywności sportowej. Rodzice swoim synom pozwalają również na większą swobodę, chłopcy są przez nich rzadziej kontrolowani i znacznie częściej zachęca się ich do poszukiwania i doświadczania różnych przygód. W szkole mają często gorsze oceny z zachowania, dostają więcej uwag do dzienniczka (Kaczorowska, 2011). W okresie adolescencji i wczesnej dorosłości chłopcy mają się uczyć prowadzić auto, rozwiązywać zadania z matematyki, konkurować na rynku pracy, zarabiać duże pieniądze oraz „zdobywać” dziewczyny. Nabywanie ról płciowych najczęściej dokonuje się w toku socjalizacji, głównie przez ro-

dzinę, szkołę, media i grupy rówieśnicze, które przekazują młodemu człowiekowi oczekiwania wobec płci. Dziecku przedstawia się „wzór do naśladowania”, a ono — jeżeli go przestrzega — spotyka się z pozytywnymi reakcjami — uśmiechem matki, aprobatą znajomych, dobrymi ocenami w szkole, popularnością wśród płci przeciwnej oraz zdobyciem dobrej pracy. Jeżeli podane normy nie są przestrzegane, to na dzieci nakładane są sankcje negatywne — dezaprobata rodziców, przemoc fizyczna, co może prowadzić do tego, że dzieci zaczynają się automatycznie zachowywać w sposób społecznie aprobowany (Gruza, Narkiewicz, 2011).

Stereotypy płci narzucają także wiele zachowań i zasad, którymi powinni kierować się mężczyźni i kobiety w konkretnych sytuacjach. Potocznie uważa się więc, że mężczyzna powinien się zachowywać agresywnie, ale tylko w drobniogowo ustalonych sekwencjach tego działania (np. może ono być dozwolone tylko w sytuacji walki sportowej lub wojny). Zarówno nadużywanie, jak i brak agresji może powodować dezakceptację ze strony społeczeństwa (Miluska, 1996). W odniesieniu do mężczyzn uważa się, że ich zachowanie, emocje i myślenie są mniej nakierowane na budowanie relacji z ludźmi, a bardziej nastawione na realizację osobistych celów (Hamer, 2012). Cechy, które najczęściej przypisuje się mężczyznom to: autonomia, zaufanie do siebie, zaradność, agresywność, ambicja, upodobania indywidualistyczne, samowystarczalność, a także: asertywność, konieczność bycia ideałem. Można tu dołączyć: dążenie do własnej efektywności, zdolności decydowania, poczucie wyższości, odwagi i logicznego działania (Miluska, 1996, s. 75–76). Mężczyźni są określani jako: uparci, rywalizujący, niezależni, kierujący się ku nowościom, nieulegający emocjom, rywalizacyjni oraz aspirujący do kariery (Kaczorowska, 2011, s. 39).

Oczywiście także wizerunek mężczyzny przedstawiany w mediach jest „szeregim odczytań” (Hamer, 2012, s. 149), zrelatywizowanych wobec kontekstu kulturowego i czasowo-przestrzennego. Obraz męskości jest ciągle redefiniowany i odczytywany na nowo, pomimo istniejących już wzorców. Za C. M. Noseworthym i A. J. Lottem (za: Wojciszke, 2004, s. 362) można scharakteryzować cztery typy mężczyzn: biznesmena, sportsmena, pracownika fizycznego i macho, współczesne media natomiast prezentują trzy główne typy: „Mężczyzny Tradycyjnego”, „Nowego Mężczyzny” i „Nowego Faceta” (Kulczyńska, 2011, s. 150). Jak zauważa K. Hamer (2012), obecnie nie ma jednego wizerunku męskości, dlatego należy raczej mówić o „męskościach”, ponieważ istnieje wiele równorzędnych, sprzecznych ze sobą wizerunków. Tradycyjnie przedstawia się mężczyznę muskularnego, dobrze zbudowanego, z ciałem dokładnie wyrzeźbionym — męskim. Jego silna sylwetka ma być wyznacznikiem dominacji i kontroli (Kulczyńska, 2011). Bardziej współczesnym typem jest modnie ubrany, „wiecznie chłopiący”, subtelny mężczyzna o smukłej sylwetce. Okazuje się także, że współczesne wytyczne dotyczące wyglądu są tak samo ważne dla kobiet,

jak i dla mężczyzn (za: Wojciszke, 2004), np. krótkie włosy u mężczyzny są uważane za męskie, podobnie jak zarost. Osobom nieogolonym lub brodatym przypisuje się takie określenia, jak: silni, męscy, dominujący, agresywni, mniej zrównoważeni emocjonalnie, co łatwo wytłumaczyć tym, że męski zarost jest głównym wyznacznikiem testosteronu, który wpływa na rywalizację, współzawodnictwo i agresywność (Sorokowski, 2011, s. 24).

Nowoczesny mężczyzna dba o siebie, o swój wygląd i zdrowie. Odzwierciedleniem tego jest smukła, wysportowana sylwetka, oznaka dobrego zdrowia, życiowego wigoru i aktywności, szczególnie w mniemaniu osób ze średnim oraz wyższym wykształceniem (Biały, 2003). We współczesnym modelu męskości częściej podkreśla się też „kobiece” cechy: delikatność, ambiwalencję i emocjonalność; mężczyzna ma prawo ujawniać różne obawy i niepokoje. Nadal jednak zdarza się, iż osobnik niemieszczący się w granicach stereotypów „płeć męska” doświadcza dyskryminacji. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy chłopcy i mężczyźni znacznie odbiegają swoim zachowaniem lub wyglądem od tradycyjnego, uznanego w danym środowisku wzorca męskiego. Zdaniem badaczy osoby lokujące się z kolei najbliżej tradycyjnego, męskiego wzorca częściej narażają się na wypadki w miejscu pracy, gorzej się odżywiają oraz spożywają więcej alkoholu (Connell, 2013, s. 25).

Role i obowiązki mężczyzn

Stereotypy dotyczące mężczyzn określają ich jako nie w pełni przystosowanych do pełnienia funkcji opiekuńczych w rodzinie oraz mających trudności w nawiązywaniu relacji uczuciowych z innymi ludźmi. Pogląd ten uzasadniany jest zwykle tym, że mężczyźni nie mają dobrze rozwiniętych cech takich, jak: wrażliwość, czułość, empatia, zrozumienie czy emocjonalność, przez co niektóre role i zadania mogą być bardziej kojarzone z kobietami (Pankowska, 2005).

W swojej rodzinie mężczyzna pełni trzy podstawowe funkcje, tj. prokreacyjną, edukacyjno-wychowawczą oraz związaną z zapewnieniem statusu socjoekonomicznego i ochroną rodziny. Jego ważnym zadaniem jest utrzymanie bezpieczeństwa wszystkich członków rodziny oraz nauka szacunku do siebie, rodziny i innych ludzi (Jankowska, 2010). Bywa uznawany za swoistą „duchową”, moralną ostoję rodziny i jej prawodawcę. Swoją postawą powinien reprezentować: prawość, uczciwość, cierpliwość, pilność i praktyczną użyteczność (Napora, 2007, s. 8–9).

Większość domowych obowiązków, takich jak: gotowanie, sprzątanie, zmywanie naczyń, mycie podłóg, okien czy codzienne zakupy należy tradycyjnie do kobiet. Mężczyźni natomiast naprawiają domowe sprzęty, wynoszą śmieci, zajmują się samochodami, koszą trawnik oraz trzepią dywany. Taki, wywodzący

się z tradycji, podział ról społecznych sankcjonują u dzieci od najmłodszych lat teksty i przedstawienia ikonograficzne w podręcznikach szkolnych (Czaja-Chudyba, 2017; Wiśniowska, 2010; Karkowska, 2006; Kalinowska, 1995). Charakterystyczne dla „czytankowych” mężczyzn jest najczęściej podejmowanie ważnych decyzji, utrzymywanie domu oraz reprezentowanie rodziny w świecie zewnętrznym (Connell, 2013). W podręcznikach przedstawia się też obraz idealnego ojca, który opowiada swoim dzieciom interesujące historie i wydarzenia oraz pomaga im w odrabianiu lekcji. Ów ojciec ma również kilka hobby, dużo czyta oraz zna się na technice, potrafi zaaranżować ciekawe zajęcia dla swojej rodziny, w odróżnieniu od matki jest też bardziej tolerancyjny i wyrozumiały. Obrazuje się go także, gdy odpoczywa na fotelu, czyta gazetę lub drzemie. W roli „dobrego ojca” nie spotykamy jednakże mężczyzny, który robi dzieciom drugie śniadanie i ubiera je czy myje (Lisowska, 2008).

Mężczyźni mają do odegrania w swoim życiu ważną rolę, jaką jest bycie ojcem. Mężczyzna realizuje w tym zakresie bardzo ważne zadania, które zawierają się w rozwijaniu swojej osoby do roli ojca — począwszy od wyboru małżonki, założenia rodziny, zaplanowania poczęcia, udziału w poczęciu, przez towarzyszenie partnerce w rozwoju dziecka i uczestnictwo w porodzie, do udziału w wychowaniu potomstwa i uczeniu go rozumienia świata. Postawy wychowawcze i zaangażowanie ojca będą budowały autorytet wśród dzieci. Ważne również jest wprowadzenie ich w świat osób dorosłych, zapewnienie stabilności i poczucia bezpieczeństwa, a także pomoc rodzinie do czasu wyjścia dziecka z domu rodzinnego (Napora, 2007). Uznaje się, że mężczyzna w roli ojca obdarza dziecko miłością warunkową, wtedy kiedy sprostą ono jego wymaganiom. Rodzic stawia swojemu dziecku owe wymagania i aprobeuje w nim cechy, które sprawiają, że w przyszłości będzie zdolne pokonywać trudności życiowe, hartuje i kształtuje jego odporność psychiczną. Miłość ojcowską charakteryzują więc takie cechy, jak: warunkowość, wymagalność i krytycyzm. Mężczyzna, który dobrze wypełnia swoją funkcję w rodzinie, daje dziecku oparcie, poczucie stabilności, które prowadzi do nawiązania pozytywnych relacji z potomkiem. Należy pamiętać, że wchodzenie w rolę ojcowską stwarza również dla mężczyzny możliwości działania i rozwoju. Musi jednak posiadać do tego predyspozycje, a przede wszystkim: interesować się dziećmi, wykazywać cierpliwość w organizowaniu czasu wolnego, dbałość o dobre warunki bytowe, wyrozumiałość, tolerancyjność, choć także pewną surowość i dystans (Napora, 2007, s. 8–9). Kobiety oczekują od swoich partnerów, aby przyjmowali odpowiedzialność zarówno za radosne, jak i — a może przede wszystkim — za „nieprzyjemne” aspekty rodzicielstwa, związane z rozwiązywaniem konfliktów i sporów, karaniem, ustalaniem winnego, które u części mężczyzn mogą wywoływać bezradność lub frustrację. Stąd częste bywają przypadki, szczególnie wtedy, gdy ojciec nie ma autorytetu w swojej rodzinie, zastępowania go siłą i agresją, stwarzania sytuacji

zagrożenia i strachu, nieadekwatnych lub zbyt ostrych nagan oraz bezpodstawnego ograniczania swobody dzieci (Napora, 2007).

Jak wykazały badania N. Hipsz (2013) dzieci częściej zwracają się do swojej matki, gdy mają jakieś problemy (szczególnie te związane ze złym samopoczuciem i różnymi dolegliwościami zdrowotnymi, kłopotami z nauką, czy wymagające konsultacji życiowych planów i rozstrzygnięcia dylematów dotyczących wyboru drogi życiowej). Kontakt z ojcem natomiast jest motywowany chęcią rozmowy na tematy polityczne, sportowe. Badani przez Centrum Badania Opinii Społecznej deklarowali, że znacznie częściej zwracali się z nurtującymi ich problemami do matki, częściej też oczekiwali od niej pomocy (Hipsz, 2013).

Choć współcześnie coraz więcej rodzin godzi się na zmiany w podziale ról, to mężczyźni w dalszym ciągu niechętnie wykonują obowiązki domowe. Czas poświęcany powinnościom w domu nie zwiększa się również, gdy mężczyzna jest bezrobotny lub pracuje w zmniejszonym wymiarze godzin (Lisowska, 2008). Jednak zauważyć należy, iż tradycyjny autorytarny model dawnego ojca zmienia się dzisiaj w model liberalny, w którym ojciec nawiązuje z dzieckiem bliskie kontakty. Coraz bardziej niwelują się także rygorystyczne podziały na ojca, który każe swoje dzieci, i łagodząca cierpienie matkę. Aktualne tendencje socjoekonomiczne nakładają na ojców nowe zadania, czego przykładem może być podejmowanie czynności opiekuńczo-wychowawczych w stosunku do dziecka podczas nieobecności rodzicielki. Współczesny wzorowy ojciec ma za zadanie także bezwarunkowo akceptować swoje potomstwo, spędzać z nim czas na rozmowie i wspólnych zabawach, wpajać mu pewność siebie, pozytywne wartości, ale także wrażliwość, czułość i akceptację własnej osoby (Napora, 2007).

Rola ojca według J. Pulikowskiego (2010) jest niezbywalna, a uczestnictwo mężczyzny w wychowaniu potomstwa jest bardzo istotne. Wprowadza on w życie rodziny część dyscypliny, systematyczności, konsekwencji i sumienności. Należy jednak pamiętać, że dzisiejsza opieka nad dzieckiem wymaga współpracy obojga rodziców, którzy muszą spełnić dwie podstawowe funkcje, tj. ekspresyjną i instrumentalną. Pierwsza odnosi się do umiejętności zintegrowania każdej osoby w rodzinie i stworzenia życzliwej, domowej atmosfery. Funkcja instrumentalna ma zapewnić rodzinie odpowiednie środki do życia oraz konkretną pozycję społeczną (Jankowska, 2010). Jeżeli chłopcy mają ograniczony kontakt z ojcem lub nie mają go wcale, może się to wiązać z różnymi zahamowaniami w budowaniu ich poczucia przynależności płciowej lub wątpliwościami co do tych ról (Miluska, 1996). Brak pozytywnego wzorca jest również przyczyną budowania własnej tożsamości na dystansie i odrzucaniu związków uczuciowych z innymi osobami. Wyznacznikiem takich ograniczeń może być przejawianie cech kobiecych lub zjawisko hiperkompensacji, czyli stworzenia ideału „superbohatera”, który będzie obrazem cech męskich w radykalnej postaci. Jeżeli oj-

ciec nie jest obecny w wychowaniu swojego syna, może on szukać innych wzorów męskich, biorąc za wzór sławnych ludzi (Miluska, 1996, s. 112–113).

Rodzaje „męskich” zawodów

Od dawnych czasów przypisujemy kobietom i mężczyznom zawody, które są według nas odpowiednie dla danej płci. W przeszłości to mężczyźni byli odpowiedzialni za podejmowanie ważnych decyzji. To oni określani byli mianem „głowy rodziny” i mogli decydować, czym zajmuje się żona, określając jej obowiązki i granice (Kaczorowska, 2011, s. 38). Tradycyjne poglądy zakładały, że panowie są „ważniejsi” od pań i że stosowne jest to, by to oni podejmowali istotne decyzje, a nawet sprawowali nad kobietami kontrolę (Wojciszke, 2004, s. 124). Aktualnie transmisja tych stereotypowych przekonań może mieć charakter pośredni — bywają one zapośredniczone przez dominujące na rynku pracy praktyki, telewizję lub internet. Współcześnie jednak, w dobie większej automatyzacji i technicyzacji pracy, przemian socjologicznych, zwłaszcza emancypacji kobiet oraz zmniejszenia się znaczenia siły fizycznej w specyfice struktury zatrudnienia, coraz większą akceptację zdobywa pogląd, że ze względu na różnorodność indywidualnych zainteresowań i potencjału większość zawodów może być uprawianych zarówno przez mężczyzn, jak i przez kobiety.

Jeżeli jednak poddać refleksji utrzymujące się jeszcze w znacznej części społeczeństwa stereotypy dotyczące predyspozycji do wykonywania zawodu, zauważyć można szereg trendów. Chłopcy od najmłodszych lat są nakierowywani przez rodziców i nauczycieli do interesowania się matematyką czy techniką. Przez całe życie wpaja im się, że mają większe uzdolnienia w tych dziedzinach niż dziewczęta, które tradycyjnie lokuje się w dziedzinach humanistycznych oraz proponuje im się zajęcia społeczne i opiekuńcze (pielęgniarka, ale nie lekarz; nauczycielka, ale nie polityk; sekretarka, ale nie pisarz). Także tradycyjne podręczniki szkolne w dużym stopniu utrwalają stereotypy płci. Mężczyźni są ukazywani w wielu rolach zawodowych, natomiast kobiety jako zajmujące się domem i rodziną. Mężczyźni na ogół są inżynierami, ekonomistami, naukowcami. Płeć męską utożsamia się z zainteresowaniem gramami komputerowymi, sportem, kosmosem, samolotami (Lisowska, 2008, s. 83–86). Chłopcy przedstawiani w książkach chodzą na ciekawe wycieczki, grają w szachy, w piłkę, jeżdżą na deskorolce, nurkują czy pływają kajakiem, co może sugerować, że są mądrzejsi od dziewczynek. Rzadko spotykamy w literaturze wizerunki chłopców pomagających мамie w kuchni, sprzątających swój pokój czy robiących zakupy. Nie mają też takich obowiązków, jak prasowanie, pranie czy szycie (Czaja-Chudyba, 2017).

Rozmawiając o mężczyznach, częściej przypisujemy im role zawodowe związane z władzą, działalnością publiczną na różnych stopniach w hierarchii, uznając tym samym, iż są predestynowani do zdobywania coraz to wyższych pozycji, raczej nie identyfikujemy ich z zainteresowaniem ludźmi czy budowaniem więzi. Opisując mężczyzn w pracy, wymieniamy też takie cechy, jak: niezależność, odwaga, samowystarczalność, oszczędność i rozsądek, rozważa i opanowanie, bycie stanowczym i skutecznym w działaniu. Są to cechy immanentnie związane z pełnieniem funkcji instrumentalnych oraz podejmowaniem aktywności w obszarze ekonomii, polityki i nauki.

Niespełnianie wymogów społeczeństwa dotyczących męskości może mieć wpływ na negatywne oceny otoczenia. Oczekuje się, że mężczyzna będzie silny, nie będzie okazywał słabości, a tym samym zajmie lepsze, wyższe stanowiska niż kobiety. Mniej ceni się u mężczyzn takie cechy, jak: skromność, wrażliwość, dbanie o relacje z innymi, ponieważ przyjmuje się, że są to wyłącznie cechy kobiece. Takie sytuacje zmuszają mężczyznę w miejscu pracy do kreowania własnego wizerunku jako osoby efektywnej i samodzielnej (co może skutkować przecenianiem swoich możliwości oraz pewnością osiągnięcia sukcesu). Budowanie i potwierdzanie przez mężczyzn tego typu stereotypowych charakterystyk swojego zachowania może mieć również ujemny skutek — zamyka możliwość wglądu we własne prawdziwe emocje, co prowadzi do problemów z nawiązywaniem relacji społecznych, a często do frustracji i syndromu wypalenia zawodowego (Kosakowska-Berezecka, 2012). U mężczyzn może manifestować się to także trudnościami w nawiązywaniu bliskich kontaktów oraz powodować dystans i chłód uczuciowy, agresywność, obojętność i konwencjonalność (Pankowska, 2005).

Jednym z przejawów dyskryminacji genderowej w sferze zatrudnienia są widoczne różnice w płacach kobiet i mężczyzn. Mężczyźni zarabiają więcej, będąc na tych samych stanowiskach co kobiety. Za przyczynę tego zjawiska możemy przyjąć segregację zawodową, czyli mały odsetek przedstawicieli danej płci w określonym zawodzie; znacząco niski udział płci żeńskiej na wysokopłatnych stanowiskach kierowniczych; uprzedzenia odnoszące się do możliwości (zegar biologiczny) i kwalifikacji kobiet, a także brak systemowych mechanizmów równego traktowania pod względem płci (Lisowska, 2008). Badania pracodawców oraz struktury zatrudnienia firm dowodzą, iż niezmiennie preferują oni przyjmowanie do pracy mężczyzn, a gdy o to samo stanowisko ubiega się kobieta i mężczyzna, zazwyczaj pracę otrzymuje mężczyzna.

W sferze praktyki zatrudniania wyraźnie zarysowuje się także segregacja zawodowa ze względu na płeć. Najwięcej mężczyzn jest zatrudnionych w budownictwie (94%), górnictwie (89%), transporcie i gospodarce magazynowej (79%), w wytwarzaniu i zaopatrywaniu w energię elektryczną, gaz i wodę (80%), w przetwórstwie przemysłowym (66%) oraz w obsłudze nieruchomości i firm —

55% (Lisowska, 2008). Mężczyźni na całym świecie stanowią duży odsetek pracujących na stanowiskach kierowniczych, prawniczych, informatycznych, w księgowości, również w przemyśle maszynowym. Stanowiska biurowe i socjalne zajmują natomiast zwykle kobiety.

W tych społecznościach, gdzie brak jest równouprawnienia płci, mężczyźni — w przeciwieństwie do kobiet — mogą pochwalić się większym uznaniem, szacunkiem i statusem społecznym. Dominują w obszarach zatrudnienia, które związane są z elitą społeczno-kulturalną, polityką, porządkiem społecznym, religią, dyplomacją (Wojciszke, 2004, s. 149–150). Można przypisać im również pierwszeństwo w niektórych zawodach związanych z nauką, szczególnie z naukami ścisłymi, takimi jak: matematyka, biochemia¹, fizyka, technika, a także mechaniczna praca biurowa i administracyjna. Mężczyźni wykonują też większość prac wymagających siły, wytrzymałości i odporności psychofizycznej czy szybkiego reagowania na bodźce (służby emergencyjne, np. strażacy). Zaliczamy tu również działania w przemyśle, rzemiośle i na roli (Jarosiewicz, 2011).

Ponadto trzeba zwrócić uwagę na to, jaka część Polaków byłaby w stanie odejść ze swojego zawodu na rzecz wypełniania obowiązków domowych i wychowywania dzieci, w sytuacji, gdy współmałżonek czy współmałżonka zarabiałaby odpowiednie pieniądze, aby utrzymać całą rodzinę. Wyniki badań wskazują, że częściej to kobiety są zdecydowane i gotowe na rezygnację z pracy (58%), co potwierdza istniejącą w społeczeństwie praktykę. Liczba mężczyzn, którzy deklarują się opuścić swoje miejsce pracy, kształtuje się w granicach 35%. Interesująca zależność polega na tym, że częściej chęć rezygnacji z pracy wyrażają mężczyźni lepiej wykształceni (z wykształceniem średnim — 40%, z wyższym — 46%) niż ci z wykształceniem zasadniczym zawodowym (28%) i z podstawowym — 33% (Szczepańska, 2006). Szczególnie ci mężczyźni podatni są na tradycyjne, stereotypowe rozumienie swojej roli społecznej i mogą się czuć niekomfortowo w sytuacjach, gdy kobieta utrzymuje dom lub zajmuje wyższą pozycję społeczną, a także, gdy ma wyższe zarobki, ponieważ wymaga się od nich bycia „prawdziwymi mężczyznami”, zarabiającymi na siebie i swoją rodzinę (Roszak, Pałucka i Rykaczewska, 2012, s. 43).

Mężczyźni w edukacji wczesnoszkolnej

Mężczyźni mogą być bardzo dobrymi rodzicami i nauczycielami, tak samo jak politykami i ekonomistami (Kaczorowska, 2011). Wyrażone na wstępie przekonanie o niewielkiej liczbie mężczyzn pracujących w edukacji, przede wszystkim wczesnoszkolnej, jest więc uwarunkowane czynnikami natury raczej socjologicz-

¹ Przypomnijmy, że Maria Curie-Skłodowska, choć była kobietą, otrzymała w tych dziedzinach Nagrodę Nobla.

nej, przyjmującymi postać uprzedzeń. Należy też skonstatować, że choć nauczycieli-mężczyzn jest niewielu, to jednak ich liczba jest dramatycznie niska w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej. Trzeba się więc zastanowić nad przyczynami tego zjawiska, które związane są ze specyfiką oddziaływań na tym etapie edukacji. W tradycyjnym ujęciu opieka nad małym dzieckiem — jako niewymagająca naukowych kompetencji i fachowej wiedzy, a związana raczej z umiejętnościami interpersonalnymi — delikatnością, czułością, empatią — jest raczej domeną kobiet, dlatego też powierza się im chętniej opiekę nad najmłodszymi dziećmi. Jak wykazano w poprzednich analizach, stereotypowe role mężczyzn nie są łączone z ich predyspozycjami do słuchania, opieki czy okazywania psychicznego wsparcia, a ważne są takie cechy i zachowania, jak: rywalizacja, hierarchia — władza i dominacja, status oraz odnoszenie sukcesu. Przyjmuje się, że mężczyźni mogą wnieść do pracy z dzieckiem element dystansu, konkretności, precyzyjności, spokoju, kreatywności i konsekwencji, ale też mniejszego zainteresowania sprawami uczniów. Stąd rodzice, jak wskazują badania J. Kurzępy (2006), najczęściej nie są usatysfakcjonowani faktem obecności mężczyzny jako nauczyciela na pierwszym etapie edukacyjnym, a w kontaktach z nauczycielem-mężczyzną analizują głównie osiągnięcia szkolne swoich dzieci, nie powierzając mu z reguły problemów wychowawczych, interpersonalnych, socjalnych lub bytowych. W te społeczne oczekiwania wpisują się trajektorie karier zawodowych mężczyzn-nauczycieli na pierwszym etapie edukacyjnym.

Studia pedagogiczne są silnie sfeminizowane. Według danych z „Rocznika Statystycznego 2011” kobiety najczęściej wybierają szkoły pedagogiczne (74,2%), a mężczyźni — szkoły wyższe o profilu technicznym (68,6%), związane z obrotową narodową (71,5%), resortem spraw wewnętrznych i administracją (81,6%). Jeżeli nawet mężczyźni decydują się na edukację przygotowującą ich do pracy z dziećmi, to rzeczywiście rzadko znajdują zatrudnienie w przedszkolu czy w szkole podstawowej, pracują tam ewentualnie dodatkowo (relatywnie niewielka liczba godzin pracy pozwala na uzyskanie świadczeń socjalnych i podjęcie fakultatywnych zajęć, np. we własnym biznesie) lub tylko chwilowo (czego efektem jest szybka zmiana pracy). A jeżeli ostatecznie decydują się pozostać w szkole, często są delegowani na stanowiska kierownicze, co potwierdza stereotyp, iż mężczyźni lepiej się znają na zarządzaniu niż na nauczaniu, wychowaniu i opiece nad małym dzieckiem.

Socjologiczne i ekonomiczne analizy przekonują, że sami mężczyźni nie są zainteresowani karierą w zawodach „kobięcych”, tłumacząc to niższym prestiżem społecznym, gorszym wynagrodzeniem i częstą społeczną dewaloryzacją (Gromkowska-Melosik, 2013; Karkowska, 2006). Nieco inne przyczyny dominacji kobiet w profesji nauczyciela wymieniają autorzy raportu *Liczą się nauczyciele...* (2014). Uznają oni, że w Polsce kobiety, pracując jako nauczycielki, ma-

ją w krótszym okresie lepsze perspektywy finansowe niż w innych zawodach (s. 68), zawód nauczyciela daje im też lepsze możliwości organizacji czasu przeznaczanego dla rodziny i pełnienia specyficznych, tradycyjnych, społecznych i biologicznych ról (rodzenie i wychowywanie dzieci). W myśl tych poglądów same kobiety „bronią” swojego *status quo*, podtrzymując stereotypy na temat edukacji. Dodatkowo zarówno w wielu aktualnych kluczowych dokumentach dotyczących oświaty, czyli w Ustawie o systemie oświaty, w art. 1, który precyzuje zadania systemu oświaty, jak i w Karcie nauczyciela, nie ma odniesienia do zasad równego traktowania ze względu na płeć (Dzierzgowska, Rutkowska, 2008).

Wyniki, które uzyskano w badaniu 130 nauczycieli klas I–III, doskonalących swoją wiedzę na Uniwersytecie Pedagogicznym, ujawniły, iż ich zdaniem cechami dystynktywnymi w pracy nauczyciela-mężczyzny są: opanowanie, spokój, cierpliwość (12% odpowiedzi), kreatywność, elastyczność i spryt (11% odpowiedzi), tolerancja i wyrozumiałość, mała „drobiazgowość” (10% odpowiedzi), budzenie większego respektu, szacunku, autorytet, posłuszeństwo, konsekwencja, stanowczość (7% odpowiedzi), ład, odpowiedzialność, porządek, zorganizowanie (7% odpowiedzi). Najrzadziej pojawiały się cechy bardziej „kobiece”, takie jak: wrażliwość, dobra współpraca z rodzicami, indywidualne traktowanie uczniów (cechy te były wymieniane przez pojedyncze osoby). Badane nie wskazały żadnej cechy o zabarwieniu pejoratywnym. Odpowiedzi wyglądały nieco inaczej, gdy osoby ocenić miały swoje realne kontakty z nauczycielami-mężczyznami przez pryzmat własnej biografii edukacyjnej. Najczęściej kontakty te dotyczyły nauki w liceum (40%), gimnazjum (34%) i klasach 4–6 (21%). Pięć procent mężczyzn-nauczycieli, przypadających na okres edukacji wczesnoszkolnej, to najczęściej księża i nauczyciele wychowania fizycznego (poniekąd gwarantujący dzieciom „bezpieczeństwo” w sferze moralno-seksualnej oraz reprezentujący siłę i tężyznę — wuefści). Na tak znaczną grupę badanych tylko dwie osoby deklarowały, że miały wychowawcę i nauczyciela wiodącego w klasach 1–3². Wśród wskazanych cech, które charakteryzowały styl pracy i zachowanie mężczyzn-nauczycieli, także i w tym przypadku dominowały te, które łączyć można z: opanowaniem, tolerancją, „luzem”, poczuciem humoru, mniejszą nerwowością, konsekwencją, stanowczością, wytrwałością i asertywnością, znacznie częściej pojawiały się tu jednak także cechy negatywne (jedna piąta wszystkich wypowiedzi), najczęściej takie jak: „apodyktyczny”, „despotyczny”, „władczy”, „groźny”, „surowy”, „budzący postrach”, „niesprawiedliwy”, „nerwowy”, „niecierpliwy”, „nieopanowany”.

² Ogólnie badania potwierdziły omawiane już wyniki raportu *Liczą się nauczyciele...* (2014). Najliczniejszą grupą mężczyzn pracujących w szkolnictwie powszechnym byli przedstawiciele „męskich” zawodów: nauczyciele wychowania fizycznego (19%), księża (14%), informatycy (9%); najmniej liczna — nauczyciele klas 1–3, plastycy, poloniści i geografowie.

Choć deklaratywnie 81% badanych uważało, że mężczyzna może pracować w klasach 1–3, tylko 14% uznało to za konieczność. Także, jak można ocenić, wskazane przez nauczycieli cechy współgrają raczej z tradycyjnym wizerunkiem męskości, opisywaniem go przez pryzmat charakterystyk związanych z dominacją, autorytetem czy „twardością” charakteru. Może to być uzasadnione tym, że w świetle sondaży (za: *Liczą się nauczyciele...*, 2014) nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej pochodzą (znacznie częściej niż nauczyciele na innych etapach edukacji) z rodzin, gdzie dominowało niskie lub średnie wykształcenie (prawie połowa matek i niemal 60% ojców nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ma wykształcenie nie wyższe niż zawodowe, gdy tymczasem wśród nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych odsetek ten wynosi odpowiednio: 30% i prawie 40%; przy czym np. wykształceniem wyższym legitymuje się około 10% matek i ojców nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, prawie o połowę mniej niż nauczycieli dalszych etapów). Jak wykazały badania J. Szczepańskiej (2006), to właśnie grupy osób niżej wykształconych są bardziej podatne na kultywowanie tradycyjnego wzorca podziału ról rodzinnych i zawodowych, a także na akceptowanie stereotypowego wizerunku mężczyzny. Stąd być może silny opór przed dopuszczeniem mężczyzny do pracy w charakterze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

W opisywanych badaniach jako ograniczenia pracy mężczyzny w klasach 1–3 najczęściej wskazywane były: obawy przed dwuznacznym zachowaniem się wobec dziewcząt (23% odpowiedzi), agresja i wybuchowość (15% odpowiedzi), mała wrażliwość (15% odpowiedzi), niecierpliwość (11% odpowiedzi), brak delikatności (8% odpowiedzi). Rzadziej pojawiały się takie okoliczności, jak: nadmierna krytyczność, niewłaściwa opieka nad dzieckiem, niezrozumienie problemów ucznia, żartowanie w nieprzyzwoity sposób, a także mała otwartość.

Zdecydowana większość (ponad trzy czwarte badanych) deklaratywnie akceptowała mężczyznę w roli nauczyciela wczesnej edukacji, motywując to m.in. w następujący sposób: „wprowadza dyscyplinę, brak czasu na rozczulanie”, „ma większe zaangażowanie w pracę”, „budzi szacunek u dzieci”, „pomysłowość w prowadzeniu lekcji”, „zburzy to monotoność i jednostajność tego zawodu, chodzi o równowagę, która potrzebna jest dziecku”, „jest wzorem dla dzieci”, „potrafi się świetnie z dziećmi porozumieć, kontaktować i zapewnić poczucie bezpieczeństwa”, „jest mniej emocjonalny, a tym samym sprawiedliwy”, „może być lepiej przygotowany do pracy z dziećmi, jest konsekwentny, nie ulega emocjom, sprawi, że chłopcy w klasie nie będą czuć się dyskryminowani”, „pokazuje inny wzorzec zachowań, daje poczucie stałości zasad, daje poczucie bezpieczeństwa”, „jest odbierany inaczej, porównuje się go np. z ojcem, może uczyć niekonwencjonalnie”, „dzieci mają większe możliwości do poznawania świata”. Prawie jedna trzecia badanych wyrażała się jednak negatywnie o możliwości nauczania przez mężczyznę na tym etapie edukacji, tak artykułując swoje obawy:

„mężczyźni jest też trudno z powodu podejścia społeczeństwa, stereotypów”, „kobieta ma lepsze podejście do dzieci”, „nauczycielki są bardziej troskliwe i opiekuńcze”, „mężczyźni zazwyczaj mają mniejszą cierpliwość wobec dzieci, dzieci natomiast nie darzą ich zaufaniem”, „uczeń ma większy dystans do mężczyzny”, „mężczyzna będzie wzbudzał szacunek u dzieci, ale niekoniecznie u rodziców”.

Wnioski i podsumowanie

Zdecydowana dysproporcja między liczbą mężczyzn, zatrudnionych w charakterze nauczycieli na pierwszym etapie edukacyjnym, a liczbą kobiet pozwala stwierdzić, iż mamy do czynienia z utrwalonym trendem społecznym, wzmacnianym: stereotypowym wizerunkiem mężczyzny, jego cech, których przyczyna może wiązać się z tradycyjnym spostrzeganiem ról społecznych, uprawnień i obowiązków stereotypowo łączonych z płcią męską. Współczesne przekształcenia socjoekonomiczne, które kształtują nowy lub rekonstruują dotychczasowy wizerunek ról rodzicielskich, pozwalają jednak dostrzec ewolucję spojrzenia na stereotypowe zadania mężczyzny w procesie edukacji i wychowania dziecka. Właśnie przez pryzmat tych tendencji można postulować zmianę w podejściu do pracy nauczyciela-mężczyzny na pierwszym etapie edukacyjnym.

Dobrych praktyk dostarczają działania podjęte w innych krajach. W USA i w Europie od wielu lat prowadzi się kampanie w zakresie defeminizacji kształcenia na początkowym etapie edukacji. Realizowanych jest wiele interesujących projektów (Nelson, 2006; Nelson, Davison, 2011). W powiązaniu z Uniwersyteciem w Minnesocie z powodzeniem działa organizacja MenTeach, opracowująca wiele propozycji działań, dzieląca się swoim doświadczeniem w pracy z dziećmi i wymieniająca się dobrymi praktykami, przykładowo: wynikami opracowanego przez siebie raportu badawczego pt. „The Importance of Men Teachers: and Why There Are So Few”. MenTeach promuje także model edukacji zróżnicowanej pod względem płci.

W Polsce jak dotąd nie odnotowano żadnych systemowych działań mających na celu budowanie klimatu do zmian w tym obszarze edukacji. Widać znaczny dysonans między dyskursem akademickim a praktyką oświatową w podejmowaniu i rozumieniu tego zjawiska. Wydaje się, że szczególnie powstałe ośmioklasowe szkoły podstawowe stwarzają okazję do rewizji stereotypowych społecznych przyzwyczajeń i uprzedzeń związanych z obecnością mężczyzn w edukacji, w myśl poglądu M. Bednarskiej (2009, za: Czaja-Chudyba, Muchacka, s. 214), że „szkoła jako instytucja zyskałaby na obecności mężczyzn [...]. Nauczycielki nabrałyby dystansu do własnej pracy, a uczniowie wzrastaliby w atmosferze równowagi. W efekcie obalony zostałby społeczny stereotyp, że opie-

ka, wychowanie i nauczanie to domena kobiet, typowo kobiece zajęcie. Być może doprowadziłyby to do wzrostu zarobków w szkolnictwie, w myśl zasady, że te same zawody wykonywane przez kobiety uznawane są społecznie za mniej ważne”.

Bibliografia

- Bednarska, M. (2009). *Feminizacja zawodu*. „Edukacja Internet Dialog”, nr 2, http://www.eid.edu.pl/http://www.nnz.gwsh.pl/pliki/EiD_luty-marzec_2009_Feminizacja_zawodu.pdf (dostęp: 6 XII 2016).
- Biały, K. (2003). *Stosunek do własnego ciała — ideał pięknej kobiety i przystojnego mężczyzny*. Warszawa: CBOS, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2003/K_152_03.PDF (dostęp: 27 V 2017).
- Connell, R. (2013). *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*. Przeł. O. Siara. Warszawa: PWN.
- Czaja-Chudyba, I. (2017). *Zagubione wartości — mądrość, krytycyzm i refleksyjność w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej*. W: I. Czaja-Chudyba, B. Pawlak, J. Vaškevič-Buš (red.), *Wizja świata — wizja dziecka w przestrzeni podręczników do edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesniej edukacji (konceptje, kształcenie, wyzwania)*. Kraków: Petrus.
- Dudek, Z. (2011). *Kobiecość i męskość jako kompleksy psychiczne i wyobrażenia archetypowe*. W: B. Bartosz (red.), *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychologii do kultury*. Warszawa: Eneteia — Wyd. Psychologii i Kultury.
- Dzierżgowska, A., Rutkowska, E. (2008). *Ślepa na płeć. Edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Gromkowska-Melosik, A. (2013). *Feminizacja zawodu nauczycielskiego — „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy*. „Studia Edukacyjne”, 25.
- Gruza, M., Narkiewicz, M. (2011). *Wizerunek kobiety w życiu religijnym i społecznym głównych wyznań świata*. W: B. Bartosz (red.), *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychologii do kultury*. Warszawa: Eneteia — Wyd. Psychologii i Kultury.
- Hamer, K. (2012). *Identyfikacje społeczne a płeć biologiczna i psychologiczna*. W: A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka, P. Pawlicka (red.), *Podróże między kobiecością a męskością*. Kraków: Impuls.
- Hipsz, N. (2013). *O mamie i tacie — kilka wspomnień z dzieciństwa*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa: CBOS, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_069_13.PDF (dostęp: 27 V 2017).
- Jankowska, M. (2010). *Rola ojca w wychowaniu dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6.
- Jarosiewicz, H. (2011). *Kobiecość i męskość jako niespecyficzne kompetencje zawodowe*. W: B. Bartosz (red.), *Kobiecość i męskość. Komunikacja, relacje, społeczeństwo*. Warszawa: Eneteia — Wyd. Psychologii i Kultury.
- Kalinowska, E. (1994). *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Karkowska, M. (2012). *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Kultura i edukacja*. Łódź: WSH.
- Kosakowska-Berezecka, N. (2012). *Kiedy kobiety i mężczyźni tracą w oczach innych? — czyli o karach społecznych za niestereotypowe zachowanie słów kilka*. W: A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka, P. Pawlicka (red.), *Podróże między kobiecością a męskością*, Kraków: Impuls.

- Kulczyńska, U. (2011). *Wizerunki męskości w mediach*, W: B. Bartosz (red.), *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychologii do kultury*. Warszawa: Eneteia — Wyd. Psychologii i Kultury.
- Kurzępa, J. R. (2006). *Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje socjalizacyjne*. W: R. Fudala, M. Kowalski (red.), *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*. Kraków: Impuls.
- Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. (2014). Warszawa: IBE.
- Lisowska, E. (2008). *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*. Warszawa: SGH.
- Miluska, E. (1996). *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Napora, E. (2007). *Mężczyzna w roli ojca*. „Niebieska Linia”, nr 6.
- Nelson, B. G. (2006). *Men Teaching and Working with Children: A history and a future*. W: E. Brotherson, J. M. White (red.), *Why Fathers Count: The importance of fathers and their involvement with children*. Harriman: Men's Studies Press.
- Nelson, B. G., Davison K. G. (2011). *Men and Teaching: Good intentions and productive tensions*. „Journal of Men's Studies”, 19.
- Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Pulikowski, J. (2010). *Warto być ojcem*. Poznań: Inicjatywa Wydawnicza Jeruzolima.
- „Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2011”. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Roszak, J., Pałucka, R., Rykaczewska, K. (2012). *O zadowolonej kobiecie sukcesu i jej niezbyt szczęśliwym partnerze, czyli jak (nie)zależność finansowa w związku wpływa na postrzeganą satysfakcję życiową kobiet i mężczyzn*. W: A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka, P. Pawlicka (red.), *Podróże między kobiecością a męskością*, Kraków: Impuls.
- Sorokowski, P. (2011). *O atrakcyjności fizycznej w kontekście Darwinowskiej teorii doboru płciowego*, W: B. Bartosz (red.), *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychologii do kultury*. Warszawa: Eneteia — Wyd. Psychologii i Kultury.
- Szczepańska, J. (2006). *Kobiety i mężczyźni o podziale obowiązków domowych*. Warszawa: CBOS, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_183_06.PDF (dostęp: 27 V 2017).
- Wiśniowska, K. (2010). *Role płciowe a treści zawarte w podręcznikach do kształcenia zintegrowanego*. [Niepublikowana praca dyplomowa napisana pod kier. dr hab. I. Czai-Chudyby, prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków].
- Wojciszke, B. (red.). (2004). *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.