



Edukacja do pracy emocjonalnej.
Od nierówności do partnerstwa kobiet i mężczyzn
Education for Emotional Work. From Inequality
to Partnership Between Women and Men

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific goal of the article is to present emotional labor as a pedagogical category and the role of school education in preparing for its performance.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is to present the role and value of women's emotional labor in society and the role of process of socialization and education of girls and boys to engage in it (girls) or avoid it (boys). The method used was analysis and interpretation of the literature on the subject from a sociological, psychological, and pedagogical perspective in relation to emotional labor.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part of the text discusses the concepts of emotional labor as conceptualized by Arlie Russell Hochschild and Rose Hackman. Then, it shows the emotional socialization of girls toward an ethic of care according to the concept of Carol Gilligan and of boys toward hegemonic masculinity (detachment) as it is conceptualized by Raewyn Connell.

RESEARCH RESULTS: School education was identified as a source of social inequality and its consequences. Inspired by a critical paradigm and an emancipatory approach to scientific theories, the research on the hidden curriculum, conducted all over the world and in Poland, is discussed from the perspective of transmitting gender inequalities. Emotional difficulties experienced by male and female students arise as a result of gendered education, and their consequences in adulthood are analyzed.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The social and cultural approach to emotional labor is becoming one of the most significant mechanisms of reproducing gender inequalities in family and professional life. Its change is crucial, and an important area for change is the field of school education: transformation of the hidden curriculum,

revealing it, analyzing and reshaping it in such a way that it could support gender equality, critical awareness, and student agency.

→ **KEYWORDS:** **HIDDEN CURRICULUM, EMOTIONAL LABOR, SOCIAL INEQUALITIES, EQUALITY EDUCATION, CRITICAL PEDAGOGY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest przedstawienie pracy emocjonalnej jako kategorii pedagogicznej oraz roli edukacji szkolnej w przygotowaniu do wykonywania tej pracy.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest pytanie o wartość pracy emocjonalnej kobiet w społeczeństwie oraz rolę procesu socjalizacji i wychowania dziewcząt oraz chłopców w aspekcie jej wykonywania (dziewczęta) lub unikania (chłopcy). Zastosowano metodę analizy i interpretacji literatury przedmiotu na płaszczyźnie socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej w odniesieniu do wspomnianej pracy emocjonalnej.

PROCES WYWODU: W pierwszej części tekstu omówiono koncepcje pracy emocjonalnej w ujęciu Arlie Russel Hochschild oraz Rose Hackman. Następnie ukazano socjalizację emocjonalną dziewcząt ku etyce troski w koncepcji Carol Gilligan oraz chłopców ku hegemonicznej męskości (ku dystansowi) w koncepcji Raewyn Connell.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wskazano na edukację szkolną jako źródło reprodukcji nierówności społecznych oraz jej konsekwencje. Inspirując się paradygmatem krytycznym, podejściem emancypacyjnym do teorii naukowych, omówiono badania nad zjawiskiem ukrytego programu prowadzone na świecie i w Polsce; z perspektywy transmitowania nierówności płciowych. Trudności emocjonalne występujące u uczniów i uczennic powstają w wyniku upłciowionej edukacji, dokonano analizy ich następstw w dorosłym życiu.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Społeczne i kulturowe podejście do pracy emocjonalnej staje się jednym z najistotniejszych mechanizmów reprodukcji nierówności płci w życiu rodzinnym oraz zawodowym. Istotna jest jego zmiana, a ważną sferą zmian jest płaszczyzna edukacji szkolnej: transformacja ukrytego programu, ujawnienie go, analizowanie i przekształcanie, aby wspierał równość płci, krytyczną świadomość i sprawczość uczniów.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **UKRYTY PROGRAM, PRACA EMOCJONALNA, NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNE, EDUKACJA RÓWNOŚCIOWA, PEDAGOGIKA KRYTYCZNA**

Wprowadzenie

Celem naukowym artykułu jest przedstawienie pracy emocjonalnej jako kategorii pedagogicznej oraz ukazanie znaczenia edukacji w przygotowaniu do wykonywania tej pracy. Problemem badawczym jest pytanie o wartość pracy emocjonalnej w społeczeństwie oraz rolę procesu socjalizacji i wychowania dziewcząt oraz chłopców w aspekcie jej wykonywania (dziewczęta) lub unikania (chłopcy). Tematyka ta zdaje się szczególnie istotna we współczesnej rzeczywistości społecznej. Przeciążenie kobiet pracą emocjonalną może być jednym z czynników zniechęcających młode dziewczęta do wchodzenia w związki partnerskie i małżeńskie oraz przyczyniać się do rezygnacji z macierzyństwa (zwłaszcza przy nikłej pomocy mężczyzn oraz braku wsparcia instytucjonalnego). Tym samym niewidoczna praca emocjonalna (wykonywana najczęściej przez kobiety) nabiera szczególnego znaczenia. Uznać ją można za pedagogiczną „kategorię pulsującą”, odwołując się do propozycji Joanny Rutkowiak (1995). Spełnia bowiem wszystkie kryteria decydujące o przynależności do wspomnianej kategorii: odslania dynamiczne, zmienne i sprzeczne wymagania wpisane w praktyki urodzajowionej edukacji, wymagające czujności badawczej. Jej znaczenie zmienia się ponadto w zależności od kontekstu społecznego i instytucjonalnego, ujawniając napięcia pomiędzy troską a kontrolą, autentycznością a performatywnością. W podjętych rozważaniach inspirowanych pedagogiką krytyczną w ujęciu emancypacyjnym zastosowano metodę analizy i interpretacji literatury przedmiotu na płaszczyźnie socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej w odniesieniu do wspomnianej pracy emocjonalnej.

Koncepcja pracy emocjonalnej jako kategorii pedagogicznej

Czym zatem jest wspomniana „praca emocjonalna”? Pojęcie to do literatury naukowej wprowadziła amerykańska socjolożka Arlie Russel Hochschild, odnosząc je do: „zarządzania uczuciami w celu stworzenia publicznie obserwowalnego wyrazu twarzy i ciała, które są sprzedawane za wynagrodzenie” (1983, s. 11) lub inaczej „profesjonalnego odgrywania emocji, które spełniają oczekiwania pracodawcy oraz klientów” (1983, s. 12). Prowadząc badania na stewardesach, odnosiła początkowo to pojęcie wyłącznie do sfery zawodowej, wskazując na przewagę zawodów wymagających takiej pracy wykonywanych przez kobiety. Zwróciła uwagę na negatywne konsekwencje psychiczne komercjalizacji emocji, tj.: doświadczanie emocjonalnego wypalenia, alienację i dysonans emocjonalny, utratę własnej autonomii, pojawianie się zaburzeń psychosomatycznych (problemów ze snem, napięć mięśniowych i bólu głowy). Długotrwałe doświadczanie takich stanów może doprowadzić do depresji i zaburzeń lękowych (Hochschild, 1983).

Kontynuatorką tematyki była Rose Hackman (2025), która dokonała redefinicji „nieodpłatnej pracy emocjonalnej”. Pisała o niej jako o narzuconym społecznie obowiązku kobiet, polegającym na regulowaniu, dostosowywaniu i kontrolowaniu własnych emocji do potrzeb oraz emocji innych osób (niezbędnych do odczuwania przez innych komfortu).

Hackman wyróżniła następujące cechy pracy emocjonalnej: przekładanie uczuć innych osób nad uczucia własne, emocjonalną obsługę bliskich, przewidywanie ich uczuć, próby wprawienia w dobry nastrój, chronienie wolnego czasu i pielęgnowanie zainteresowań członków rodziny. Podejmowanie tej nieodpłatnej pracy emocjonalnej (choć służy domownikom) nie sprzyja dbałości o higienę psychiczną i zdrowie fizyczne kobiet, które dostrajając się do oczekiwań innych, zaniedbują własne potrzeby (Hackman, 2025).

Choć koncepcje Hochschild (1983) oraz Hackman (2025) są zbieżne, ich powstanie dzieli prawie dwadzieścia lat. Zupełnie inaczej rozłożono w nich akcenty dotyczące społecznych nierówności. Pierwsza z wymienionych autorek zwraca uwagę wyłącznie na kontekst płci, druga rozbudowuje je o nierówności związane z kręgiem władzy, klasy i rasy.

Edukacja do relacyjności – koncepcje Carol Gilligan

Dopełnieniem koncepcji nieodpłatnej pracy emocjonalnej przyjętym na potrzeby artykułu jest koncepcja etyki troski autorstwa Carol Gilligan (1982). Zauważa ona, że kobiety posługują się etyką troski (*care*), zaś mężczyźni etyką sprawiedliwości (*justice*). Etyka troski obejmuje koncentrację na relacjach, odpowiedzialność za innych, empatię; zaś etyka sprawiedliwości oparta jest na autonomii, dbałości o prawa jednostki i rozwiązywanie konfliktów poprzez ustanawianie konkretnych reguł. Tożsamość mężczyzny definiowana jest przez separację, indywidualizm, oddzielenie od reszty świata i podkreślanie wysokiej pozycji społecznej, zaś jego wartość oceniana poprzez odniesienie konstytuujących cech osobowości do męskiego ideału doskonałości (Gilligan, 1982). Kobięca tożsamość jest natomiast definiowana relacyjnie – z perspektywy troski o innych ludzi, nie zaś o dobro własne. Ma to związek z zachowaniem chłopców i dziewcząt uwidaczniającym się już w okresie dojrzewania. Chłopcy zaczynają lekceważyć te spośród emocji i uczuć, które nie pasują do idei sprawiedliwości, dziewczęta zaś uczą się podporządkowywać woli innych i zaniedbywać własne potrzeby. W efekcie socjalizacji i wychowania patriarchalnego kobiety i mężczyźni dostosowują się do opresyjnych norm zachowań obowiązujących w rzeczywistości społecznej. To dostosowywanie się autorka nazywa „utratą własnego głosu”. Patriarchalny system społeczny niszczy ludzką relacyjność i emocjonalność, aby utrzymać hierarchię społeczną opartą na władzy i dominacji (Gilligan i Snider, 2018). Gilligan (1982) ukazuje tu pewien paradoks kulturowy. Kobiety najpierw socjalizowane, wychowywane i edukowane są ku pewnym wartościom (relacyjności, wrażliwości, opiekuńczości, troski), a potem marginalizowane za posługiwanie się nimi w relacji z innymi.

Edukacja do dystansu – koncepcja Raewyn Connell

Na uwagę zasługuje także koncepcja męskości zaproponowana przez Raewyn Connell (1995). Przyjmując konstruktywistyczne podejście do płci, wyróżnia cztery modele

męskości: hegemoniczną (*hegemonic masculinity*), współuczestniczącą (*complicit*), podporządkowaną (*subordinated*) oraz marginalizowaną (*marginalized masculinity*).

Dominującą formą jest męskość hegemoniczna stanowiąca ideał męskości w kulturze patriarchalnej. Uprawomocnia ona dominację mężczyzn nad kobietami i ustala relację hierarchiczną pomiędzy mężczyznami (opartą na podporządkowaniu oraz przemocy), kojarzona jest z władzą oraz autorytetem, dominacją i kontrolą, siłą oraz tężyzną fizyczną (uosabia przyszłego człowieka sukcesu: silny lider, żywiciel rodziny, dominujący kierownik).

Męskość współuczestnicząca dotyczy mężczyzn, którzy nie spełniają ideału męskości hegemonicznej, ale korzystają z jego przywilejów. Nie są agresywni ani dominujący, ale nie kwestionują opresyjnego systemu, gdyż przynosi on im korzyści (dobry mąż korzystający z nieodpłatnej pracy emocjonalnej kobiet).

Męskość podporządkowana (często nieheteroseksualna) przedstawia mężczyzn jako „niemęskich” lub „kobiecych”, niespełniających norm agresywności i siły. Wzór ten stanowi kulturowy kontrast dla utrwalenia dominującej męskości.

Męskości marginalizowane mogą być hegemoniczne w pewnych kontekstach, ale są marginalizowane w strukturach społecznych (np. rasizm, klasizm, niepełnosprawność). Ich marginalizacja wynika z systemowych nierówności ograniczających ich dostęp do zasobów (m.in. władzy prestiżu oraz kapitału) (Connell, 1995).

Odwolując się do tej koncepcji, można zauważyć, że mężczyźni socjalizowani i edukowani są ku dystansowi, nie zaś trosce.

Wyniki analizy naukowej

Drogą do równości płci zdaje się współdzielenie pracy emocjonalnej pomiędzy kobiety i mężczyzn (Hochschild, 1983). Z punktu widzenia pedagoga krytycznego istotne jest więc przyjrzenie się z perspektywy nakreślonych tu koncepcji autorstwa Gilligan (1982) oraz Connell (1995) samemu procesowi edukacji szkolnej. Może on stanowić (w zależności od kontekstu) zarówno część systemu reprodukcji opresji, jak i praktykę wolności (hooks, 1994). Pomimo podejmowanych działań antydyskryminacyjnych zmierzających do równości płci dziewcząt i chłopców szkoła nadal jeszcze – jak zauważa Connell (1995) – stanowi instytucję hierarchiczną dyscyplinującą, wytwarzającą i wzmacniającą płciową hierarchię. Uwidaczniają to wyniki badań nad ukrytym programem prowadzonych zarówno w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, jak i współcześnie.

Zjawisko ukrytego programu można rozpatrywać wieloaspektowo w zależności od koncepcji badawczych. W przypadku prowadzonej analizy rozpatruję go jako nieuświadomiony system norm, praktyk, oczekiwań społecznych i relacji zachodzących w szkole, reprodukujących społeczne wyobrażenia o kobiecości i męskości oparte na stereotypach płciowych, przekazywanych przez niezamierzone, nieformalne treści edukacyjne poza oficjalnym programem nauczania. Jedną z tych treści są stereotypy płciowe odnoszące się do cech charakteru, wyglądu zewnętrznego, ról społecznych i pracy zawodowej

dziewcząt i chłopców/kobiet oraz mężczyzn (Deaux i Kite, 2001, s. 355) upowszechniane poprzez treści podręczników i lektur szkolnych, postawy nauczycielek i nauczycieli oraz organizację życia szkolnego.

Analiza treści podręczników szkolnych (niezależnie od kolejnych zmian podstaw programowych na świecie i w Polsce) wykazała, że pomimo wieloletnich prac nad eliminacją stereotypów płci nadal można je spotkać w podręcznikach szkolnych. Dotyczą one najczęściej: a) cech charakteru kobiet (przypisuje się im: opiekuńczość, emocjonalność, wrażliwość, koncentrację na potrzebach innych) oraz mężczyzn (zdecydowanie, aktywność, ekspansję, solidność, odwagę, męstwo, kompetencję); b) ról społecznych – kobiety prezentowane są częściej w rolach żony i matki, mężczyźni zaś w zawodowych (działają w przestrzeni publicznej, odnoszą sukcesy); c) pracy zawodowej – w przypadku kobiet podręczniki ukazują je w zawodach związanych z zaspakajaniem potrzeb innych osób (m.in. nauczycielki, pielęgniarki, fryzjerki), zaś mężczyzn prezentuje się w zawodach związanych z kreatywnością i potrzebą odkrywcości (m.in. inżynier, naukowiec, astronom itp.) (Lobban, 1989; Kalinowska, 1995; Arnot, 2002; Chomczyńska-Rubacha, 2004, 2011; Pankowska, 2005; Buchnat i Chmura-Rutkowska, 2016).

Postawy nauczycielek i nauczycieli także mają wpływ na upowszechnianie stereotypów płciowych. Biologiczna płęć uczennic i uczniów powoduje nie tylko odmienny sposób komunikacji i oczekiwań przejawianych wobec nich przez nauczycielki oraz nauczycieli (Meighan, 1993; Kruszewski, 1993; Kilby, 2023), lecz także sposób oceniania osiągnięć szkolnych (Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007; Campbell i in., 2017; Górnikowska-Zwolak, 2004). Nauczyciele częściej udzielają głosu chłopcom, pozwalają im mówić dłużej niż dziewczętom, tolerują spontaniczne wypowiedzi i przerywanie wypowiedzi innych osób, komunikację asertywną i dominującą. W odmienny sposób traktują dziewczęta, które czekają na wywołanie do odpowiedzi dłużej, przydzielany jest im krótszy czas na odpowiedź. Ponadto w przypadku dziewcząt nagradzają zachowania podporządkowane i uległe, zaś karzą za dominujące lub asertywne (Sadker i Sadker 1994). Nauczyciele i nauczycielki wzmacniają tym samym męską dominację i kobiecą milczącą uległość. Uczennice szybko przestają się wypowiadać podczas lekcji, stają się bierne i milczące. Milczenie uczennic stanowi często ich strategię oporu wobec niesprawiedliwości, pozwala chronić relacyjność, bezpieczeństwo i tożsamość, unikać złej oceny, wykluczenia i przemocy symbolicznej (Taylor i in., 1995).

Sposób organizacji pracy w szkole dodatkowo wzmacnia płciową segregację, dziewczynki zachęcane są do pracy w małych grupach, zaś chłopcy w większych zespołach (Kopciwicz, 2007, 2008; Kilby, 2023). Nauczyciele i nauczycielki dostarczają chłopcom więcej wskazówek przy wykonywaniu pracy, pomagając im odnaleźć i skorygować własne błędy, zmuszają ich do wysiłku intelektualnego i samodzielnego myślenia; rzadziej czynią to wobec dziewcząt (Good i Brophy, 1987).

Niezależnie od przemian zachodzących w systemie edukacji „dziewczęcość w szkole nie jest naturalna” (Kopciwicz, 2007, s. 103), lecz „produkowana poprzez urodzajowioną socjalizację [ma] rodzić dobrostan innych, a nie własną sprawczość” (Kopciwicz, 2007, s. 39). W konsekwencji taki system edukacji szkolnej uruchamia system samospełniającej

się przepowiedni. „Nauczyciele traktują uczniów zgodnie ze swymi oczekiwaniami, wyzwalając w nich określone reakcje i zachowania. [...] Na ich podstawie utrwalają swoje przekonania o różnicach płciowych i bardziej zachęcają do różnicowania interakcji” (Pankowska, 2005, s. 103). Determinują tym samym dalszy wybór drogi edukacyjnej oraz zawodowej uczniów i uczennic, kształtując ich tożsamość zgodnie ze stereotypami płci.

Uwidacznia się to w okresie adolescencji, wówczas dziewczęta i chłopcy jeszcze silniej identyfikują się z płciowymi stereotypami. Chłopcy zyskują prestiż wśród rówieśników poprzez usportowienie, zdolność do prowadzenia zwycięskich bójek i potyczek słownych, odporność na ból, wytrzymałość, rywalizację, nabierają pewności siebie i umiejętności współdziałania w zespole. Dziewczęta są oceniane przez rówieśników przez pryzmat odpowiedniego wyglądu, posiadania modnego ubioru i dobrych relacji z innymi (Eder i in., 1995).

Istnienie ukrytego programu odnosi się nie tylko do płci, ale również rasy i klasy. Szkoła reprodukuje także nierówności wobec mniejszości etnicznych poprzez narzucanie mniejszości ukrytych norm kulturowej większości. Promuje język klasy średniej, różnicuje oczekiwania wobec uczennic i uczniów w zależności od pochodzenia społecznego, koloru skóry i klasy społecznej, przyczyniając się do obniżenia aspiracji edukacyjnych i zawodowych mniejszości: etnicznych i płciowych (Ogbu, 1978; Gillborn i Youdell, 2000). Heidi Sadii Mirza (1992) zauważa niedoreprezentowanie mniejszości etnicznych w podręcznikach szkolnych, odmienne oczekiwania nauczycieli od dziewcząt ciemnoskórych (i jasnoskórych), istnienie mechanizmów dyskryminacji niewidocznych w dokumentach szkoły oraz zaniżanie aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczennic pochodzących z mniejszości etnicznych.

Konsekwencje reprodukcji nierówności

Edukacja szkolna reprodukująca nierówności płciowe, rasowe i klasowe przyczynia się do socjalizacji i wychowania w kierunku emocjonalnej odpowiedzialności u dziewcząt (Gilligan, 1982) i dystansu u chłopców (Connell, 1995). Wzmacnia i faworyzuje dominujące modele męskości (tu hegemoniczną i współuczestniczącą), deprecjonując inne (podporządkowaną, marginalizowaną) (Connell, 1995). Rodzina, grupa rówieśnicza i środki masowego przekazu mogą wzmacniać ten przekaz (Zaworska-Nikoniuk, 2005, 2006), przyczyniając się w konsekwencji do emocjonalnego przeciążenia kobiet, przejmowania przez nie głównej odpowiedzialności za relacje rodzinne, nierównego podziału prac domowych i opiekuńczych (Titkow i in., 2004) oraz popadanie kobiet w „syndrom superkobiety 3 w 1” (Hansen Shaevitz i Shaevitz, 1985). Może to powodować negatywne konsekwencje w późniejszym życiu kobiet, m.in. wypalenie macierzyńskie (Mikolajczak i in., 2019), zawodowe (Maslach, 1982) lub stany depresyjne (Hochschild, 1983). Ogranicza także pole ekspresji emocjonalnej mężczyzn, powodując trudności w relacjach międzyludzkich w budowaniu więzi przyjacielskich i partnerskich (Chmura-Rutkowska i Ostrouch-Kamińska, 2007). Socjalizowani i edukowani ku twardej (hegemonicznej)

męskości chłopcy odczuwać mogą kryzys męskości (Melosik, 2006) związany w znacznej mierze z nieadekwatnością i nieprzystawalnością tego wzorca do zmieniających się oczekiwań społecznych. Role społeczne współczesnych mężczyzn wykraczają znacznie poza żywiciela rodziny i decydenta, coraz częściej przejmują oni funkcję partnera, opiekuna dziecka czy atrakcyjnego fizycznie kochanka (Arcimowicz, 2003; Kluczyńska i Klonkowska, 2024; Zaworska-Nikoniuk, 2025). Nienadążanie za nowym wzorcem męskości może stanowić jedną z przyczyn samotności, podejmowania zachowań przemocowych, ryzykownych (Kimmel, 2008), autoagresywnych i suicydalnych (Courtenay, 2000) w dalszym życiu.

Wnioski i rekomendacje

Jakie wnioski wynikają zatem z prezentowanej tu koncepcji pracy emocjonalnej (Hochschild 1983; Hackman, 2025)?

Z perspektywy pedagoga można zauważyć, że istotna jest socjalizacja i wychowanie zarówno chłopców oraz dziewcząt ku etyce troski (Gilligan, 1982).

W przypadku chłopców przyczyni się ona do zwiększenia społecznej empatii, troski, koncentracji na relacjach i potrzebach innych, osłabiając agresywny model dominującej męskości (hegemonicznej) i zastępując go męskością nieagresywną (obecnie znamieną jest ona dla męskości podporządkowanej i marginalizowanej). W przypadku dziewcząt osłabi model „milczącej kobiety” (milczenie jest formą biernego oporu – Gilligan, 1993), zastępując go modelem kobiety „odzyskującej prawo do odczuwania własnych (w tym negatywnych) emocji” (Hackman, 2025, s. 87).

Bardzo istotnym obszarem proponowanych zmian jest edukacja szkolna, mogąca stanowić praktykę wolności. Może ona zapoczątkować proces wyzwiania uczniów i uczennic (hooks, 1994) z „patriarchalnego systemu emocjonalnego odcięcia”. Konieczna jest transformacja ukrytego programu, ujawnienie go, analizowanie i przekształcanie tak, aby wspierał równość, krytyczną świadomość i sprawczość uczniów oraz uczennic.

W zakresie rekomendacji pedagogicznych istotne jest zatem:

- wdrożenie treści związanych z ukrytym programem (w zakresie płci, rasy, klasy) do przedmiotów studiów na kierunkach nauczycielskich wszystkich specjalności (szczególnie edukacji wczesnoszkolnej) oraz na kierunkach pedagogicznych, jak i prowadzenie szkoleń dla dyrekcji i nauczycieli szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych w tym zakresie;
- prowadzenie badań i publikowanie raportów zawierających analizy nierówności płci (i innych) w różnych kontekstach ludzkiego życia (edukacyjnego, zawodowego, rodzinnego) oraz prowadzenie debat eksperckich emitowanych przez środki masowego przekazu (z udziałem autorów i autorek wspomnianych raportów);
- uwrażliwianie dzieci i młodzieży na negatywne skutki stereotypów płciowych i wyposażanie ich w niezbędną wiedzę na ten temat (poprzez włączenie treści antydyskryminacyjnych do podręczników szkolnych i lektur na wszystkich szczeblach

edukacji przedszkolnej i szkolnej, z koncentracją na nieupłciowionym podziale prac domowych i opiekuńczych);

- prowadzenie szkoleń i warsztatów dla rodziców w zakresie edukacji równościowej, zachęcających do wprowadzania modelu partnerskiego w realnym życiu (mogącego stanowić przykład dla dzieci i młodzieży), dowartościowującego pracę emocjonalną i inne formy nieodpłatnej pracy domowej (wykonywanej przez kobiety oraz mężczyzn);
- wprowadzenie obowiązkowych zajęć kształtujących umiejętności komunikacyjne do szkół podstawowych i ponadpodstawowych, uczących dziewczęta stawiania granic, asertywności, odciążania się od nadmiernej odpowiedzialności; kształtujących zaś empatię, troskę, opiekuńczość i odpowiedzialność relacyjną u chłopców.

BIBLIOGRAFIA

- Arcimowicz, K. (2003). *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda, fałsz, stereotyp*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. Routledge.
- Buchnat, M. i Chmura-Rutkowska J. (2016). Edukacja wczesnoszkolna w klasach 1–3. Raport przedmiotowy. W: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek i A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. T. 2: Raporty przedmiotowe i rekomendacje* (s. 32–89). Fundacja Femionteka.
- Campbell, S., Alexander, K. i Smith, K. (2017). Are we there yet? Gender equity journeys in early childhood practice. W: K. Smith, K. Alexander i S. Campbell (red.), *Feminism(s) in early childhood: Using feminist theories in research and practice* (s. 179–192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3057-4_14.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (red.). (2004). *Płeć i rodzaj w edukacji*. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chomczyńska-Rubacha, M. i Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chmura-Rutkowska, I. i Ostrouch-Kamińska, J. (2007). *Mężczyźni na przełęczy życia. Studium socjopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Courtenay, W.H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's wellbeing: A theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, 50(10), 1385–1401.
- Deaux, K. i Kite, M.E. (2001). Gender stereotypes. W: R. Brown i S.L. Gaertner (red.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (s. 259–281). Blackwell.
- Eder, D., Evans, C.C. i Parker, S. (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. Rutgers University Press.
- Gillborn, D. i Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*. Open University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

- Gilligan, C. (1993). *Joining the resistance: Psychology, politics, girls, and women*. W: L. Weis i M. Fine (red.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools* (s. 143–168). State University of New York Press.
- Gilligan, C. i Snider N. (2018). *Why does patriarchy persist?* Polity Press.
- Good, T.L. i Brophy, J.E. (1987). *Looking in classrooms*. Longman.
- GórnikowskaZwolak, E. (2004). *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?* W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Płeć i rodzaj w edukacji* (s. 85–91). Wydawnictwo Wyższej Szkoły HumanistycznoEkonomicznej.
- Hackman, R. (2025). *Praca emocjonalna. Jak niewidzialna praca kształtuje nasze życie i jak poznać się na własnej sile* (A. Paszkowska, tłum.). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Hansen Shaevitz, M. i Shaevitz, M.H. (1985). *The superwoman syndrome*. Warner Books.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kalinowska, E. (1995). Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 40(1–2), 219–253.
- Kilby, B. (2023). Gender and communication in children and school: Aligning theory and evidence. *SN Social Sciences*, 3, 36. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00622-w>
- Kimmel, M.S. (2008). *Guyland: The perilous world where boys become men*. HarperCollins.
- Kopciwicz, L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kruszewski, K. (1993). *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kluczyńska, U. i Klonkowska, A.M. (2024). *Socjologia męskości. Teorie w badaniach*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lobban, G. (1989). Sex roles in reading schemes. W: G. Weiner i M. Arnot (red.), *Gender under scrutiny*. Open University Press.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice Hall.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji* (Z. Knutsen, E. Koziej i P. Kwieciński, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Melosik, Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mikolajczak, M., Gross, J.J. i Roskam, I. (2018). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319–1329.
- Mirza, H.S. (1992). *Young, female and Black*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203976883>
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority education and caste: The American system in crosscultural perspective*. Academic Press.
- Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rutkowiak, J. (1995). Pulsujące kategorie jako wyznacznik mapy odmian o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13–42). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sadker, M. i Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Scribner.
- Taylor, J.M., Gilligan, C. i Sullivan, A.M. (1995). *Between voice and silence: Women and girls, race and relationship*. Harvard University Press.
- Titkow, A., Duch-Krzystoszek, D. i Budrowska, B. (2004). *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Zaworska-Nikoniuk, D. (2005). *Drogi modyfikowania socjalizacji i wychowania przez feminizm*. Epistheme.
- Zaworska-Nikoniuk, D. (2006). *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Zaworska-Nikoniuk, D. (2025). (Re)konstrukcje męskości w programie rozrywkowym „Dżentelmeni i Wieśniaki” emitowanym w TTV – perspektywa badań pedagogicznych. *Horyzonty Wychowania*, 24(69), 63–73. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2469.08>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).
