

W szkolnictwie wyższym

Natalia ULANIECKA

(Nie)obecność akademicka kobiet – kobiety w polskim szkolnictwie wyższym

Women in Polish higher education

Słowa kluczowe: edukacja kobiet, edukacyjna segregacja płciowa, kobiety na uczelniach wyższych.

Key words: women's education, gender segregation in education, women in higher education.

Abstract. The article presents the situation of Polish female students and female scientists in historical and contemporary perspective. The author describes the changes that have occurred over the years in the context of gender segregation in education. For many years women have been excluded from academic education and some kind of jobs, now anti-discrimination law promotes equality in job and education. Despite equality policies, there are still gender differences in the choice of academic discipline. Moreover women less often participate in higher education management.

Wprowadzenie. Analizując historyczny kontekst dostępu kobiet do nauki, stwierdzić można, że edukację kobiet przez długi czas uważano za bezcelową z uwagi na domniemaną niezdolność kobiet do pracy naukowej oraz szkodliwą, bo odciągającą je od prokreacji¹. I choć od tego czasu nastąpiła ogromna emancypacja edukacyjna kobiet, jest to sukces niepełny a wybory edukacyjne nadal często związane są w sposób pośredni z płcią, czego manifestem jest ponadprzeciętna popularność kierunków humanistycznych wśród studentek i nadreprezentacja mężczyzn na kierunkach technicznych.

W swoim artykule pragnę naszkicować problem (nie)obecności kobiet na studiach wyższych w perspektywie historycznej, ze szczególnym uwzględnieniem kierunków stereotypowo kategoryzowanych jako „męskie”. Dalszą część pracy stanowić będzie próba udzielenia odpowiedzi na pytanie – czy płeć nadal pozostaje czynnikiem ograniczającym zakres możliwości i różnicującym wybory edukacyjno-zawodowe i czy we współczesnym świecie akademickim odnaleźć można znamiona segregacji płciowej?

¹ Zob. M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, Warszawa 2006, s. 35–43.

Nastroje wobec edukacji kobiet – perspektywa historyczna. Rozpoczynając rozważania na ten temat, warto nakreślić historyczną pozycję kobiet w społeczeństwie i nastroje społeczne odnośnie do edukacji kobiet. Przez długi czas zamykano kobietom drogę do edukacji (i to nie tylko tej na poziomie wyższym). Rola kobiety, zgodnie z utwierdzoną tradycją „kontraktem płci”², sprowadzała się bowiem do ról rodzinnych, co dobrze oddała Bogumiła Budrowska, stwierdzając, że życie kobiety przebiegać miało zgodnie ze scenariuszem opartym na stereotypie „3M”, czyli: miłość, małżeństwo, macierzyństwo (przy czym miłość stanowiła w tym zestawieniu najmniejszą wartość)³. Kobieta miała być przede wszystkim dobrą matką i żoną – edukacja prowadzić mogła do emancypacji i zagrażała wypełnianiu tych ról, stąd była czymś niepożądanym. Inną sprawą jest to, że – jak opisuje Zofia Sokół – kobiety uważane były za niezdolne z powodu domniemyanych deficytów intelektualnych do pracy naukowej i badawczej, co uporczywie im wpajano, tłamsząc wewnętrzne potrzeby wiedzy⁴.

Zgodnie z teorią niedostatków intelektualnych edukacja kobiet miała być bezcelowa, stąd też zamykano im dostęp do studiów wyższych⁵. Dodatkową barierą był niedostosowany do wymogów uczelni program nauki w szkołach średnich przeznaczonych dla dziewcząt. Pojawiały się również głosy, jakoby nauka miała szkodzić kobietom nawet na płaszczyźnie fizycznej, co miało swój wydzźwięk nie tylko w ogólnym społecznym przekonaniu mas, ale i w wypowiedziach przedstawicieli nauki. Edward Clarke, profesor Harvard University, kwestię zagrażającej życiu i zdrowiu kobiet edukacji uczynił jednym z tematów poruszanych w swojej cieszącej się popularnością książce *Sex in Education: or, a Fair Chance for the Girls* z 1873 roku. Jak przypomina Małgorzata Fuszara, Clarke alarmował, że edukacja zagraża prokreacji kobiet nie tylko w sposób pośredni, ale i bezpośredni, obniżając biologiczną zdolność do prokreacji i niosąc zagrożenie dla zdrowia. To absurdalne ze współczesnego punktu widzenia stanowisko zanegowała skądinąd już trzy lata później dr Mary Putnam Jacobi, która swoją polemikę z dr. Clarke’em poparła badaniami medycznymi i testami⁶.

O tym, jak silne było przekonanie o zbędności i niestosowności obecności kobiet w murach uniwersytetów świadczy dobitnie fakt, że nawet pierwsze sukcesy emancypacji edukacyjnej kobiet były naznaczone piętnem przeświadczenia o ich niższości. Jak opisuje Małgorzata Fuszara, pierwszą uczelnią, która przyjęła kobiety była amerykańska Oberlin College (1837r.). Warunki, jakie zaproponowano studentkom były jednak poniżające i dyskryminujące. Do ich obowiązków należało: pranie, sprzątanie i usługiwanie mężczyznom. Kobiety nie mogły studiować łaciny, greki i matematyki

² „Szereg jawnych i ukrytych zasad, które determinują relacje między płciami, przydzielając kobietom i mężczyznom inny zakres pracy, inne powinności i zobowiązania oraz przypisując im różną wartość”: *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*, red. M. Grabowska, Warszawa 2002, s. 93.

³ B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000, s. 224.

⁴ Zob. Z. Sokół, *Walka kobiet o wstęp na uniwersytety w Polsce*, http://www.efka.org.pl/index.php?action=p_art&ID=6, dostęp: 10.02.2017.

⁵ A. Mrozik, *Czas superwomen. Młode kobiety w nauce*, <http://genderstudies.pl/wp-content/uploads/2010/01/Agnieszka-Mrozik-Czas-superwoman.-M%C5%82ode-kobiety-w-nauce.pdf>, dostęp: 10.02.2017.

⁶ M. Fuszara, *Kobiety...*, op.cit., s. 37.

ani zabierać głosu w dyskusjach⁷. Na gruncie polskim pierwsze studentki również nie mogły liczyć na pełnię praw. Stanisława Dowgiałło, Janina Kosmowska i Jadwiga Sikorska, które jako pierwsze w 1894 roku uzyskały zgodę na uczęszczanie na wykłady (jako hospitantki) na Uniwersytecie Jagiellońskim nie były dopuszczane do egzaminów i zostały pozbawione możliwości uzyskania dyplomu⁸.

Jako pierwszy na pełnoprawne studiowanie kobiet otworzył się w 1897 r. Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego, a w 1900 r. uczelnia ta pozwoliła kobietom na studiowanie medycyny i farmacji⁹. W 1919 roku miała miejsce pierwsza habilitacja kobiety – docenturę uzyskała Helena Gajewska, w tym też dopiero roku swoje podwoje otworzył dla kobiet Wydział Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego (Wydział Prawa Uniwersytetu Warszawskiego zrobił to w 1915 r.)¹⁰. Natomiast w 1929 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim mianowano pierwszą kobietę – Helenę Willman-Grabowską – na stanowisko profesora nadzwyczajnego (katedra sanskrytu i filologii indyjskiej)¹¹. Jak można wyczytać w artykule *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*:

Po wojnie rosła liczba kobiet doktorów, ale przyrost wśród wyższych stopni i tytułów nie następował – w 1980 roku tylko 21% osób ze stopniem doktora habilitowanego i 13% z tytułem profesora stanowiły kobiety (GUS 1975). Po raz pierwszy kobieta została w Polsce rektorem dopiero w latach 80. XX wieku; była nią prof. Maria Joanna Radomska, która w latach 1981–1987 kierowała Szkołą Główną Gospodarstwa Wiejskiego¹².

Droga do tytułów naukowych była dla kobiet wyjątkowo długa i wyboista, co ograniczało liczbę akademik. Niemniej liczba studentek na przestrzeni czasu systematycznie rosła, potwierdzając aspiracje kształceniowe kobiet, co szerzej opisuje Liliana Tomaszewska w swojej publikacji *Edukacja kobiet w Polsce*¹³. Jak pisze Renata Siemińska:

w Polsce w latach 1990–2007 liczba studiujących kobiet wzrosła pięciokrotnie, liczba mężczyzn – czterokrotnie. Już w 1990 roku kobiety stanowiły ponad połowę studiujących w przypadku wszystkich typów studiów z wyjątkiem studiów dziennych. W połowie lat 90. również na studiach dziennych było ich wśród studiujących ponad 51% (w 2003 roku – 55%)¹⁴.

Mimo to pewne obszary wiedzy i kariery uważane za bastiony androcentryzmu pozostawały poza zasięgiem kobiet. Jeszcze do lat 90. kobiety nie były przyjmowane (lub ich przyjęcie było limitowane) na polskie uczelnie wojskowe i policyjne (dla

⁷ *Ibidem*, s. 38.

⁸ *Ibidem*, s. 18–20, 39.

⁹ U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków 1994, s. 15.

¹⁰ *Ibidem*, s. 178

¹¹ *Ibidem*, s. 178.

¹² M. Młodożeniec, A. Knapieńska, *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „NAUKA”, 2/2013, s. 47.

¹³ L. Tomaszewska, *Edukacja kobiet w Polsce*, Płock 2004.

¹⁴ R. Siemińska, *Kobiety w (męskim) zawodzie naukowca*, [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. Dwadzieścia lat transformacji 1989–2009. Raport*, Warszawa 2009, s. 306.

porównania amerykański West Point otworzył swe drzwi dla kobiet w 1976 r.¹⁵). Ograniczenia obejmowały zresztą nie tylko sektor mundurowy. Dostęp do wykształcenia i pracy w zawodzie utrudniano kobietom również w obszarze medycyny poprzez „cichą dyskryminację” i (zniesiony w 1987 r. na mocy postanowienia Trybunału Konstytucyjnego) limit przyjęć kobiet na akademie medyczne. Kobiety nie były mile widziane między innymi na specjalności radiologa i chirurga¹⁶.

Płeć a wybór kierunku studiów – sytuacja współczesna. Obecnie, zgodnie z raportem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kobiety stanowią ok. 55% studiujących¹⁷, a według raportu *Kobiety na politechnikach – 2017* nawet 58%¹⁸. Stwierdzić zatem można, że pod względem ilościowym proces emancypacji edukacyjnej kobiet zakończył się sukcesem. Hurraoptymizmem byłoby jednak stwierdzenie, iż ta teoretyczna równość ma odzwierciedlenie również w aspektach jakościowych. Obecnie, od roku 1990/2000, zgodnie z regulacjami prawnymi dotyczącymi równego traktowania, nie ma ograniczeń co do studiowania kobiet. Mimo to wciąż zauważyć można segregację płciową w kontekście edukacji uniwersyteckiej, która przejawia się na dwóch płaszczyznach – wyboru kierunku studiów oraz dalszego przebiegu kariery naukowej.

Jak zwraca uwagę Stéphan Vincent-Lancrin: kobiety zdecydowanie częściej wybierają studia związane z nauczaniem, opieką, służbą zdrowia i sektorem społecznym, w odróżnieniu od mężczyzn, którzy swoje wybory edukacyjne lokują w lepiej opłacanym na rynku pracy obszarze inżynierii i nauk ścisłych¹⁹. Potwierdzają to również polskie badania dotyczące udziału kobiet i mężczyzn w różnych typach uczelni i na poszczególnych kierunkach studiów²⁰. Zauważyć można wyraźny podział na kierunki „kobiece” (co przekłada się na ich silne sfeminizowanie) – takie jak pedagogika czy pielęgniarstwo – oraz „męskie”. Należy podkreślić, że dzieje się tak, mimo że zgodnie z wynikami *Międzynarodowego Badania Postępów Biegłości w Czytaniu, Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów* oraz *Międzynarodowego Badania Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych* nie ma znaczących różnic w osiągnięciach edukacyjnych dziewcząt i chłopców²¹. Mimo to wciąż żywe jest ste-

¹⁵ Zob. A.K. Curtis, „Minimum essential adjustments”: gender, physicality, and equality at the United States Military Academy, 1976–1980. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa 2013, <http://ir.uiowa.edu/etd/2468> dostęp: 15.07.2017.

¹⁶ Zob. M. Fuszara, *Kobiety...*, op.cit, s. 52–54.

¹⁷ Zob. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, dostęp: 15.07.2017.

¹⁸ *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2017, http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdf/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, dostęp: 15.07.2017, s. 4.

¹⁹ S. Vincent-Lancrin, *The Reversal of Gender Inequalities in Higher Education: An On-going Trend*, Higher Education to 2030, Volume 1: Demography, OECD 2008, <https://www1.oecd.org/edu/ceri/41939699.pdf>, dostęp: 15.07.2017, s. 274.

²⁰ Zob. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport*, op.cit.

²¹ Zob. *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, EURYDICE, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 33–44, 97–100.

reotypowe klasyfikowanie chłopców jako predystynowanych do nauk technicznych, a dziewcząt do nauk humanistycznych. Przykładem argumentacji opartej na determinizmie biologicznym jest wydana w 1989 r. książka Anne Moir i Davida Jessela *Płeć mózgu*. Moir i Jessel w biologii upatrywali jedynej przyczyny różnic w zachowaniach kobiet i mężczyzn, negując jednocześnie całkowicie znaczenie wpływu kulturowego na przyjmowanie wzorców płciowych. W publikacji tej autorzy wskazywali na znaczące i jednoznaczne (spowodowane wpływem hormonów w łonie matki) różnice w budowie mózgu kobiety i mężczyzny, zgodnie z którymi: mózg męski lepiej radzi sobie z przetwarzaniem informacji wzrokowych i przestrzennych oraz z myśleniem matematycznym, kobiecy natomiast ukształtowany jest do umiejętności językowych i emocjonalnych – co uzasadnia podział na zachowania i zawody „męskie” i „żeńskie”²². Dzisiejsze badania wskazują na to, że pogląd ten był zbyt daleko idący, ponieważ mózgi kobiet i mężczyzn różnią się, ale nie w aż tak znaczący sposób, jak myślano, ponadto mózgi „typowo kobiece” i „typowo męskie” występują niezwykle rzadko a większość z nas reprezentuje mozaikę cech (z których część występuje częściej u mężczyzn, a część częściej u kobiet)²³. Poza tym, jak piszą Marek Młodożeniec i Anna Knapińska:

*w latach 90. XX wieku analizy zdolności poznawczych (Hyde 1996) wykazały na przykład, że choć istnieją wymierne i istotne statystycznie różnice między dziewczętami a chłopcami w orientacji przestrzennej, to nie wystarczają one do wyjaśnienia niedostatecznego stopnia reprezentacji kobiet w inżynierii. Nawet gdyby wymagania, jakie musi spełnić dobry inżynier, dotyczyły 7% mężczyzn i 3% kobiet, to stopień przewagi mężczyzn nad kobietami mógłby wynieść 2 do 1, ale nie 20 do 1, który był wówczas obserwowany w Stanach Zjednoczonych*²⁴.

Różnice płciowe w wyborze niszy zawodowej widać nawet w przypadku studentek politechnik. Według raportu *Kobiety na politechnikach*, pomimo ogólnego wzrostu zainteresowania kobiet kierunkami technicznymi, nadal rzadko wybierają one kierunki ściśle techniczne, takie jak: automatyka, elektronika, mechanika czy elektryka²⁵. Warto zatem zastanowić się, dlaczego, mimo wspomnianych już korzystnych równościowo uwarunkowań prawnych, taki stan rzeczy nadal się utrzymuje. Liliana Tomaszewska wskazuje na takie czynniki społeczne jak: tradycyjne rozumienie ról kobiecych widoczne w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych, lekkość pracy oraz relatywnie większą możliwość godzenia życia zawodowego z rodzinnym, a także różnice w aspiracjach edukacyjnych i zawodowych dziewcząt i chłopców²⁶.

²² A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu*, Warszawa 1993, s. 255–256.

²³ Zob. D. Joel, Z. Berman, I. Tavor, N. Wexler, O. Gaber, Y. Stein, et al., *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*, “Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 2015, 112(50), 15468–15473. doi:10.1073/pnas.1509654112., <http://www.pnas.org/content/112/50/15468>, dostęp: 08.04.2017; M. Hausmann, *Why sex hormones matter for neuroscience: A very short review on sex, sex hormones, and functional brain asymmetries*, “Journal of Neuroscience Research”, 95: 40–49. Doi: 10.1002/jnr.23857, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jnr.23857/full>, dostęp: 08.04.2017.

²⁴ M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „NAUKA”, 2/2013, s. 50–51.

²⁵ Zob. *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, op.cit., s. 4, 29.

²⁶ L. Tomaszewska, op.cit., s. 92.

Stwierdzić zatem można, iż segregacja edukacyjna w pewnym stopniu podyktowana jest tradycją i stereotypowym postrzeganiem możliwości i powinności życiowych kobiet i mężczyzn. Przeświadczenie o tym, że taki podział jest czymś naturalnym wpajane jest już na wczesnych etapach życia dzieci, chociażby w kontekście doboru zabawek (klocki dla chłopców, lalki dla dziewczynek) i utrwalane poprzez stereotypowe wizerunki kobiet i mężczyzn w mediach a nawet w podręcznikach szkolnych (odrębny temat do analizy stanowi w ogóle sposób traktowania i stymulowania dziewczynek i chłopców w szkole)²⁷. To wszystko pokazuje, że walka ze stereotypami edukacyjno-zawodowymi jest o tyle trudniejsza, że rozgrywać się musi już nie na drodze formalnej (bo to w większym stopniu zostało już dokonane), ale na płaszczyźnie zmiany przekonań indywidualnych i społecznych, które mają tę właściwość, że są silnie zakonserwowane, przez co opierają się przekształceniom. Optymizmem napawa fakt, że problem nierówności i segregacji edukacyjnej został zauważony, stając się nie tylko obiektem badań specjalistów zajmujących się tematyką gender, ale i przedmiotem działań mających na celu ich likwidowanie²⁸.

Wiele na tym polu zdołała akcja „*Dziewczyny na politechniki*”, która jest kampanią społeczno-medialną promującą wśród kobiet wybór studiów inżynierskich, technicznych i ścisłych. Jest to wspólne przedsięwzięcie polskich uczelni technicznych, Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych i Fundacji Edukacyjnej Perspektywy²⁹. Jak odnotowują organizatorzy akcji, od początku jej realizacji (to jest od roku akademickiego 2007/2008) udział studentek na publicznych uczelniach technicznych wzrósł z 31% do 37% i to pomimo niżu demograficznego³⁰.

Jest to duży sukces, biorąc pod uwagę bardzo niski odsetek kobiet na kierunkach technicznych i inżynierskich w przeszłości. Zgodnie z danymi przywoływanymi przez Małgorzatę Fuszarę: w roku akademickim 1937/1938 kobiety stanowiły 7% ogółu studentów na uczelniach technicznych, w roku 1997/1998 – 20%, natomiast raport *Kobiety na politechnikach 2017* wskazuje na 37% odsetek kobiet studiujących obecnie na uczelniach technicznych i co ważne, jest to tendencja wzrostowa³¹. Wzrost zainteresowania kobiet studiami technicznymi to z pewnością pokłosie wielu czynników: rozpoczynając od kampanii informacyjnych i społecznych, poprzez zmiany w mentalności społecznej, do zwiększenia pragmatycznego podejścia w wyborze studiów – świadome realiów współczesnego rynku pracy kobiety wybierają politechniki, aby zwiększyć swoje szansę na dobrze płatną pracę. Choć wiele jest jeszcze do zrobienia w zakresie niwelowania płciowej segmentacji wyborów edukacyjnych, to ten-

²⁷ Zob. M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011; E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań 2010; G. Lasoń-Kochańska, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiece repertuar tematyczny*, Słupsk 2012.

²⁸ Zob. *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016.

²⁹ www.dziewczynynapolitechniki.pl, dostęp: 17.04.2014.

³⁰ *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, op.cit., s. 3.

³¹ Zob. M. Fuszara, op.cit., s. 45; *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, op.cit., s. 3.

dencje wzrostu udziału studentek w ogólnym rozrachunku kształcenia na politechnikach i wydziałach technicznych wydają się być nader optymistyczne.

Kobiety we władzach uczelni wyższych w Polsce. Jak wykazuje wspomniany już raport *Kobiety na politechnikach 2017*, na uczelniach technicznych kobiety stanowią obecnie 41% doktorantów, co biorąc pod uwagę odsetek studentek I i II stopnia politechnik, jest imponującym wynikiem³². Należy mieć nadzieję, że wskaźniki te przełożą się na zwiększenie liczby kobiet wśród profesorów, rektorów, prorektorów, dziekanów i prodziekanów politechnik, ponieważ sytuacja kobiet w świecie nauki na późniejszych etapach rozwoju zawodowo-edukacyjnego przedstawia się niestety mniej optymistycznie. W roku 2015 we władzach uczelni technicznych były bowiem zaledwie dwie rektorki i jedna kanclerka. Na 98 prorektorów było 8 prorektorek, na stanowisku dziekana – 24 kobiety versus 178 mężczyzn, a proporcja płci na stanowisku prodziekana stanowiła 1 do 4 (łatwo się domyśleć, że na niekorzyść kobiet)³³. Obecnie w uczelniach technicznych żadna kobieta nie pełni obowiązków rektora, kobiety stanowią 12% prorektorów, a na 5 dziekanów przypada jedna pani dziekan³⁴. Podobnie rzecz ma się na uniwersytetach i wszystkich innych uczelniach. Jak zauważa Renata Siemieńska, im wyższy szczebel naukowej hierarchii, tym mniej kobiet³⁵. Należy przy tym jednak zaznaczyć, że udział procentowy kobiet-profeserek w Polsce jest jednym z najwyższych w Europie³⁶. Co ciekawe, odsetek profeserek nie jest skorelowany w prostej linii ze sposobem postrzegania ról i równością płci w poszczególnych krajach („tradycyjna” Polska i Portugalia mają wysokie wyniki zbliżone do egalitarnej Finlandii), co wskazuje na złożoność tego zagadnienia oraz na wieloczynnikowy wpływ na wybór kariery akademickiej i sukcesy naukowe³⁷. Niemniej coraz większy udział kobiet w gronie profesorskim (choć nadal znacząco mniejszy od mężczyzn) nie przekłada się na sprawowanie wysokich funkcji³⁸. Co ważne, jak podkreśla Małgorzata Fuszara, tak samo jest nawet na sfeminizowanych kierunkach, gdzie przewaga liczebna studentek jest przytłaczająca³⁹. Wyjątkiem wydaje się być tutaj Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (kształcący na kierunku pedagogika i pedagogika specjalna, o dużej przewadze liczeb-

³² *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, op.cit., s. 3.

³³ *Raport. Kobiety na politechnikach 2015*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2015, http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2015.pdf, dostęp: 15.07.2017, s. 7; Zob. też: M. Sulik, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010, s. 49–50.

³⁴ *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2017, http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, dostęp: 15.07.2017, s. 4.

³⁵ R. Siemieńska, op. cit., s. 310; Zob. też: M. Du Vall, M. Majorek, *Naukowiecynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*, „AEQUALITAS”, 2013, vol. 2, nr 1 (2).

³⁶ R. Siemieńska, op.cit., s. 306.

³⁷ Warte przeanalizowania byłyby również wskaźniki sprawowania wysokich funkcji uniwersyteckich w poszczególnych krajach w kontekście poziomu egalitaryzmu społecznego i wzorców płci (co niestety, z uwagi na trudność w dostępie do danych w niniejszym artykule zostanie pominięte).

³⁸ *Ibidem*, s. 308–309. R. Siemieńska, op.cit., s. 308–309.

³⁹ A. Mrozik, op.cit.

nej studentek), gdzie od 2016 roku funkcję zarówno dziekan, jak i większości prodziekanów sprawują kobiety (warto dodać, że również połowa składu zespołu prorektorskiego na UAM to kobiety)⁴⁰.

Już sama droga kobiet do tytułu profesorskiego wydaje się być dłuższa niż ścieżka kariery mężczyzn, co znajduje potwierdzenie w obliczeniach Agnieszki Majchert, które przytacza w swojej publikacji Agnieszka Mrozik: „w Polsce kobiety piszą rozprawę doktorską średnio 7,7 lat (mężczyźni 6,8 lat), habilitacyjną kolejnych – 11,1 lat (mężczyźni 9,7 lat), a profesurę otrzymują po następnych 11,2 latach (mężczyźni po 10,3 latach).”⁴¹ Poza tym kobiety rzadziej otrzymują granty naukowe i stypendia⁴². W 2015 r. w konkursach grantowych Narodowego Centrum Nauki wnioski grantowe kobiet stanowiły 47% wniosków złożonych i 43% wniosków zakwalifikowanych (można więc mówić o pewnej równości w kontekście ogólnej statystyki grantowej). Widoczne są jednak wyraźne różnice w poziomie efektywności grantowej kobiet w zależności od dziedziny nauki i zaawansowania kariery naukowej. Jak można wyczytać w *Statystykach konkursów* Narodowego Centrum Nauki: „kobiety przeważają wśród laureatów konkursów w grupie NZ [nauki o życiu]: wśród zakwalifikowanych projektów z tej grupy aż 59% stanowią te kierowane przez kobiety, wśród laureatów konkursów w grupie ST [nauki ścisłe i techniczne]: niespełna 1/3 projektów zakwalifikowanych do finansowania jest kierowanych przez kobiety”⁴³. Poza tym, o ile w konkursach PRELUDIUM i SONATA (skierowanym do osób zaczynających karierę naukową) odsetek kobiet w gronie laureatów jest wysoki (kolejno 55% i 48%), o tyle w konkursach dla osób na dalszych etapach kariery naukowej kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość (w konkursie OPUS: 33% laureatów to kobiety, w konkursie MAESTRO: 14%), naukowczynie rzadziej też składają wnioski i otrzymują granty na badania międzynarodowe (konkurs HARMONIA: 29%) i na wybitne międzydziedzinowe (konkurs SYMFONIA: 17%)⁴⁴.

Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać w wielu czynnikach, zarówno instytucjonalnych, jak i kulturowych oraz psychicznych. Po pierwsze tempo rozwoju naukowego kobiet w większym niż w przypadku mężczyzn stopniu uzależnione jest od ich sytuacji rodzinnej. Jak zauważają autorki artykułu *Naukowczynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*: „najwięcej kobiet odchodzi z nauki w wieku 30–39 lat”, co związane jest z kwestią macierzyństwa⁴⁵. Z kolei Agnieszka Mrozik w swojej publikacji *Czas superwoman. Młode kobiety w nauce* zwraca uwagę na słabą organizację przestrzeni socjalnej, na co składa się niedostatek w kwestiach infrastruktury, opieki medycznej, opieki nad dziećmi studentek i wykładowczyń, a także brak systemowych rozwiązań organizacyjnych dotyczących chociażby spe-

⁴⁰ <https://wse.amu.edu.pl/strona-glowna/wse/wladze-wydzialu>, dostęp: 20.02.2017;

<https://amu.edu.pl/dzialalnosc/o-uam/wladze/prorektorzy>, dostęp: 20.02.2017.

⁴¹ Cyt. za: A. Mrozik, op.cit.

⁴² R. Siemieńska, op.cit., s. 309–314.

⁴³ *Statystyki konkursów. 2015*, Narodowe Centrum Nauki 2016, s. 46, http://ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/NCN_statystyki_2015_pl.pdf, dostęp: 08.04.2017.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 46.

⁴⁵ M. Du Vall, M. Majorek, op.cit.

cyjnych ścieżek edukacyjnych dla kobiet w ciąży i matek⁴⁶. Należy tu jednak podkreślić, że powstaje coraz więcej inicjatyw uniwersyteckich wspierających opiekę nad dziećmi studentów i pracowników, choćby w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej „Maluch na uczelni”, dzięki któremu wiele polskich uczelni otrzymało dofinansowanie na utworzenie przyuczelnianych żłobków⁴⁷. Poza tym pojawiają się programy mające na celu wspieranie powrotu do pracy badawczej po przerwie związanej z opieką nad małymi dziećmi (takie jak na przykład granty powrotowe POMOST Fundacji na rzecz Nauki Polskiej⁴⁸). Niemniej w kwestii utrudnień w karierze naukowej nie bez znaczenia jest też sfera osobowościowa. Przekonywane (w sposób bezpośredni lub pośredni) o swojej niższości kobiety nie wierzą we własne umiejętności i w swoje szanse na sukces⁴⁹. Anna Titkow zwraca również uwagę na kolejny niepokojący aspekt – w przeciwieństwie do mężczyzn kobiety nie wykazują się solidarnością, często traktując siebie nawzajem jak zagrożenie⁵⁰.

Sedno uwarunkowań gorszych perspektyw naukowych kobiet wydają się oddawać słowa profesor Marii Janion, która pisze:

Osobiście nigdy nie żywiłam złudzeń co do „równych szans”. Uważam, że dojście do obecnej pozycji kosztowało mnie znacznie więcej niż kosztowałoby mężczyznę. (...) I nie chodzi tu o żaden spisek. Dzieje się tak między innymi dlatego, że tak zwany uniwersalny podmiot w gruncie rzeczy zbudowany jest według męskich wzorców. Mężczyźni łatwiej zatem dostosowują się do panujących w akademickiej humanistyce standardów. Kobieta musi być wielokrotnie lepsza, by ją doceniono⁵¹.

Zakończenie. Proces emancypacji edukacyjnej kobiet – jaki dokonał się na przestrzeni wieków udziałem kobiet i mężczyzn walczących o równouprawnienie w zakresie kształcenia – jest nie do przecenienia. Jednak, aby sukces ten był pełny, trzeba podejmować dalsze działania wspierające rzeczywistą równość w obszarze nauki. Rozwiązania organizacyjne ułatwiające godzenie życia rodzinnego z naukowym (Program POMOST oraz „Maluch na uczelni”) i inicjatywy wspomagające rozwój kobiet-naukowców (takie jak program firmy L’Oreal i Unesco „dla Kobiet i Nauki”)⁵² to niezwykle istotne wsparcie. Należy jednak pamiętać, że segregacja pozioma i pionowa edukacji zaczyna się dużo wcześniej i ma o wiele głębsze, bo społeczno-psychologiczne źródła. Bez budowanego od początku przekonania o równości kobiet i mężczyzn, bez przełamywania stereotypowego wtłaczania kobiet i mężczyzn w role kulturowo-zawodowe, bez pewności siebie i wiary w sukces bez względu na płeć nie będzie bowiem równości szans – i nie zmienią tego równościowe regulacje prawne.

⁴⁶ A. Mroziak, op.cit.

⁴⁷ <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/minister-nauki-przyjazna-uczelnia-realizuje-zasady-etyczne-tworzy-dobre-srodowisko-pracy-i-zapewnia-rownowage-miedzy-zyciem-rodzinnym-a-nauka.html>, dostęp: 20.02.2017.

⁴⁸ <http://www.fnpp.org.pl/oferta/pomost-granty-powrotowe/>, dostęp: 20.02.2017.

⁴⁹ M. Sulik, op.cit., s. 158–159.

⁵⁰ B. Budrowska, D. Duch, A. Titkow, *Szklany sufit- bariery i ograniczenia karier polskich kobiet*, Warszawa 2003, s. 52–54, 62–66; Zob. też: M. Du Vall, M. Majorek, op.cit.

⁵¹ Cyt. za: A. Mroziak, op.cit.

⁵² <http://lorealdlakobietinauki.pl/>, dostęp: 20.02.2017.

Bibliografia

1. Budrowska B., *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław 2000.
2. Budrowska B., Duch D., Titkow A., *Szklany sufit – bariery i ograniczenia karier polskich kobiet*, Warszawa 2003.
3. Chomczyńska-Rubacha M., *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011.
4. Curtis A.K., „*Minimum essential adjustments*”: gender, physicality, and equality at the United States Military Academy, 1976–1980. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa 2013, <http://ir.uiowa.edu/etd/2468> dostęp: 22.02.2017.
5. Du Vall M., Majorek M., *Naukowczynie w polskim systemie szkolnictwa wyższego – trudności i perspektywy*, „AEQUALITAS”, 2013, VOL. 2, Nr 1 (2).
6. *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016.
7. Fuszara M., *Kobiety w polityce*, Warszawa 2006.
8. Joel D., Berman Z., Tavor I., Wexler N., Gaber O., Stein Y., et al., *Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic*, “Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 2015, 112(50), 15468–15473. doi:10.1073/pnas.1509654112., <http://www.pnas.org/content/112/50/15468>, dostęp: 08. 04. 2017.
9. Hausmann M., *Why sex hormones matter for neuroscience: A very short review on sex, sex hormones, and functional brain asymmetries*, “Journal of Neuroscience Research”, 95: 40–49. Doi: 10.1002 / jnr.23857, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jnr.23857/full>, dostęp: 08.04.2017
10. Lasoń-Kochańska G., *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiece repertuar tematyczny*, Słupsk 2012.
11. Młodożeniec M., Knapieńska A., *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „NAUKA”, 2/2013, s. 47–72.
12. Mrozik A., *Czas superwomen. Młode kobiety w nauce*, <http://genderstudies.pl/wp-content/uploads/2010/01/Agnieszka-Mrozik-Czas-superwoman.-M%C5%82ode-kobiety-w-nauce.pdf>, dostęp: 10.02.2017.
13. Perkowska U., *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894-1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków 1994.
14. *Raport. Kobiety na politechnikach 2015*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2015, http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2015.pdf, dostęp: 15.07.2017
15. *Raport. Kobiety na politechnikach 2017*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, marzec 2017, http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, dostęp: 15.07.2017
16. *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, EURYDICE, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
17. Siemieńska R., *Kobiety w (męskim) zawodzie naukowca*, [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. Dwadzieścia lat transformacji 1989–2009. Raport*, Warszawa 2009.
18. Sokół Z., *Walka kobiet o wstęp na uniwersytety w Polsce*, http://www.efka.org.pl/index.php?action=p_art&ID=6, dostęp: 10.02.2017.
19. Sulik M., *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010.
20. *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, dostęp: 17.04.2014.
21. *Statystyki konkursów. 2015*, Narodowe Centrum Nauki 2016, http://ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/NCN_statystyki_2015_pl.pdf, dostęp: 08.04.2017.
22. Tomaszewska L., *Edukacja kobiet w Polsce*, Płock 2004.
23. Vincent-Lancrin S., *The Reversal of Gender Inequalities in Higher Education: An On-going Trend*, Higher Education to 2030, Volume 1: Demography, OECD 2008, s. 274, <https://www1.oecd.org/edu/ceeri/41939699.pdf>, dostęp: 17.04.2014.

24. *W drodze do Unii Europejskiej. Przewodniczka nie tylko dla kobiet*, red. M. Grabowska, Warszawa 2002.
25. Zamojska E., *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań 2010.

Strony internetowe

1. <https://amu.edu.pl/dzialalnosc/o-uam/wladze/prorektorzy>, dostęp: 20.02.2017.
2. www.dziewczynynapolitechniki.pl, dostęp: 17.04.2014.
3. <http://www.fnp.org.pl/oferta/pomost-granty-powrotowe/>, dostęp: 20.02.2017.
4. <http://lorealdlakobietinauki.pl/>, dostęp: 20.02.2017.
5. <https://wse.amu.edu.pl/strona-glowna/wse/wladze-wydzialu>, dostęp: 20.02.2017.
6. <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/minister-nauki-przyjazna-uczelnia-realizuje-zasady-etyczne-tworzy-dobre-srodowisko-pracy-i-zapewnia-rownowage-miedzy-zyciem-rodzinnym-a-nauka.html>,dostęp: 20.02.2017.

mgr Natalia ULANIECKA

Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej UAM WSE,
ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Budynek AB, pok. 51
n.u@wp.pl