

EMILIA PAPRZYCKA
Uniwersytet Zielonogórski

AMBIWALENCJA – ANALIZA SOCJALIZACJI KOBIEŃ W PERSPEKTYWIE GENDER

Streszczenie

Przedmiotem zainteresowania w artykule uczyniono proces socjalizacji współczesnych młodych kobiet żyjących w pojedynkę analizowany w perspektywie kształtowania się płci społeczno-kulturowej. Analizy wyników badań dokonano z uwzględnieniem założeń koncepcji ambiwalencji przekazów w socjalizacji kobiet autorstwa Bardwick i Douvan (1982). W części wprowadzającej – teoretycznej, omówione zostały główne założenia tej koncepcji. Zasadniczą część tekstu stanowi prezentacja ambiwalencji w procesie socjalizacji ról społecznych związanych z płcią roli jaką rozpoznano w doświadczeniach badanych kobiet. Opis obejmuje takie konteksty jak: rodzina, grupa rówieśnicza, edukacja na poziomie podstawowym, średnim i wyższym, praca zawodowa.

Słowa kluczowe: ambiwalencja w socjalizacji kobiet, płeć społeczno-kulturowa (gender), kobiety żyjące w pojedynkę, kobiecość.

WPROWADZENIE

W przeszłości przekazy socjalizacyjne były jednoznaczne i lokowały jednostkę w określonych i społecznie oczekiwanych rolach kobiety i mężczyzny. Współcześnie, paradygmat kobiecości i męskości to swoista kompilacja tradycyjnych i egalitarnych wzorców pełnienia ról płci, które współwystępują i konkurują ze sobą czyniąc społeczne role kobiece i męskie niejednoznaczными. Jak zauważa Kwiatkowska (1999), funkcjonujące obecnie wzory zachowań (ról płciowych) kobiet i mężczyzn nie zastępują jednak tych wcześniejszych, ale pojawiają się obok, tworząc swoiste napięcia między nowymi i tradycyjnymi rolami. Obecnie możemy zatem mówić o mieszanym modelu ról płci, który łączy (w różnych proporcjach w zależności

od środowiska, grupy społecznej, kategorii społeczno-zawodowej) tradycyjne i równościowe wzory i treści ról płciowych. Współczesne przekazy socjalizacyjne zdają się odzwierciedlać swoistą ambiwalencję między silnie zakorzenionymi wzorcami tradycyjnymi, a egalitarnymi, wynikającymi z wymagań współczesności. Ambiwalencja ta, jak podkreślają na podstawie badań Nowak i Wójcik (2000) w przypadku kobiet przejawia się w kształtowaniu z jednej strony cech kobiecości tradycyjnej, z drugiej strony w kształtowaniu cech określanych tradycyjnie jako męskie, czyli takich, które umożliwiają odniesienie sukcesu w sferze publicznej, chociażby ze względu na ułatwienie odnalezienia się na rynku pracy.

Przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule uczyniono właśnie ambiwalencję w socjalizacji współczesnych młodych kobiet. Analizy wyników badań dokonano z uwzględnieniem założeń koncepcji ambiwalencji w socjalizacji kobiet autorstwa Bardwick i Douvan (1982). W części wprowadzającej – teoretycznej, omówione zostały główne założenia tej koncepcji dotyczące zarówno ambiwalencji przekazów w socjalizacji kobiet, jak i ambiwalencji nastawień kobiet do realizacji ról społecznych związanych z płcią. Zasadniczą część tekstu stanowi prezentacja ambiwalencji przekazów w procesie socjalizacji kobiet żyjących w pojedynkę w takich kontekstach jak: rodzina pochodzenia, grupy rówieśnicze, instytucje edukacji i instytucje pracy zawodowej. Opis oddziaływania w tym zakresie poszczególnych agend socjalizacyjnych uzupełniony został problematyką ambiwalencji nastawień wobec realizacji roli kobiety, którą rozpoznano w doświadczeniach badanych kobiet¹.

1. AMBIWALENCJA W SOCJALIZACJI KOBIEC. PREZENTACJA ZAŁOŻEŃ KONCEPCJI J. M. BARDWICK I E. DOUVAN²

Bardwick i Douvan podejmując problematykę ambiwalencji w socjalizacji kobiet rozważają ją zarówno w odniesieniu do przekazów socjalizacyjnych kierowanych do kobiet, jak i w aspekcie doznawania przez nie przeciwstawnych odczuć związanych z realizacją roli kobiety.

¹ Ambiwalencja przekazów w socjalizacji ról społecznych związanych z płcią rozumiana jest tu jako intencjonalność dwuwartościowa, czyli przeciwstawność przekazów, co pełnienia ról społecznych związanych z płcią społeczno-kulturową (gender). Ambiwalencja nastawień natomiast interpretowana jest w tekście jako jednoczesne przeżywanie przeciwstawnych uczuć (Popławska, Paprocka, Burzyński, 2005, Kopaliński 2010) wobec internalizowanych ról społecznych związanych z płcią.

² Mimo, że koncepcja Bardwick i Douvan odnosi się do społeczeństwa amerykańskiego w latach 70. i 80. wydaje się, że ma charakter bardziej uniwersalny, dotyczy bowiem socjalizacji kobiet w okresie zmiany systemu ról płciowych, którą można współcześnie obserwować w Polsce.

Według tych autorek, ambiwalencja przekazów w socjalizacji kobiet polega na tym, że dziewczęta przygotowuje się w procesie socjalizacji do realizowania się, czerpania satysfakcji i osiągania poczucia spełnienia na łonie rodziny poprzez macierzyństwo, a jednocześnie „wpaja” się im przekonanie, że ma to wartość drugorzędą. Podkreślają, że sytuacja taka jest efektem nie tyle tego, że kultura daje prymat produktywności rodzaju męskiego, ale tego, że kultura nagradza głównie te cechy, które w tradycyjnym modelu przypisane są męskości. Posiadanie władzy, prestiżu, swoboda w erotyce, rywalizacja, zwyciężanie, osiąganie sukcesów finansowych i zawodowych są wyżej wartościowane społecznie niż takie cechy jak dbałość o relacje międzyludzkie, opiekuńczość, wrażliwość, czy wychowanie i opieka nad dziećmi. W procesie socjalizacji wypełnionym takimi ambiwalentnymi oczekiwaniami, kobiety internalizują przeciwstawne przekazy: „bądźcie stanowcze, twórcze, niezależne, a zarazem opiekuńcze, wrażliwe, miękkie”.

Ambiwalencja przekazów w socjalizacji kobiet sprowadza się przede wszystkim do kształtowania u kobiet postawy zależnej i zachowań prospołecznych w sytuacji, kiedy życie we współczesnych społeczeństwach nagradza postawę niezależną i zachowania indywidualistyczne. Zdaniem tych autorek, zachowania zależne u dziewcząt są wzmacniane od wczesnego dzieciństwa. Chłopcy natomiast zmuszani są, po przekroczeniu mniej więcej trzeciego roku życia, do rezygnacji z naturalnej dla dziecka zależności, a dziewczynki mogą dalej korzystać z tego przywileju. Przekaz taki nie zachęca dziewczynek do poszukiwania bardziej samodzielnego postępowania i powodować może brak motywacji do wynajdowania nowych technik radzenia sobie z rzeczywistością. Sprzyja to rozwojowi postawy konformistycznej, gratyfikowanej przez pochwały rodziców i nauczycieli, dobre stopnie w szkole i sympatie koleżanek. Chłopcy, zdaniem cytowanych autorek, zapracowują na miano męskich dużo wcześniej, ponieważ nakłania się ich do odejścia od dziecinnych zachowań, uważanych za kobiece – „nie bądź babą”, „nie bądź dzieckiem”. U dziewcząt kobiecość, aż do wieku pokwitania, jest tylko werbalną etykietą, atrybutem danym i niewymagającym wysiłku zdobywania. Na etapie szkolnym następuje kontynuacja tej polityki płciowej, ponieważ, jak podkreślają autorki, szkoły to „instytucje sfeminizowane, w których ceni się konformizm i w których uczą konformistki” (1982: 169), a oparcie systemu szkolnego na nagrodach za zachowania konformistyczne utrwała wzorce wyniesione z domu rodzinnego, wzmacniając zachowania zależne u dziewcząt. Do wieku dojrzewania obie płcie nagradzane są za dobre wyniki, zwłaszcza w nauce. Zachowania rywalizacyjne i ambicje dziewczynek są nagradzane przez rodziców i nauczycieli. Jeśli koleżanki odnoszą podobne sukcesy, to dziewczynki

utwierdzają się w swoim poczuciu wartości. Kobiecość przed pokwitaniem nie odgrywa szczególnej roli. Sytuacja zmienia się dopiero w okresie dojrzewania, kiedy dorastające kobiety muszą podporządkować się kobiecym kryteriom akceptowalności. Wraz z dojrzewaniem pojęcie kobiecości znacznie się modyfikuje i zmierza ku stereotypowi. Kobiecość staje się atrybutem, który trzeba zdobyć i na który trzeba sobie zasłużyć. Sukcesy w nauce, które wcześniej zapewniały akceptację dorosłych, tracą na znaczeniu na rzecz udanych relacji interpersonalnych z rówieśnikami. W porównaniu z dzieciństwem istotną modyfikację stanowi fakt, że źródłem poczucia wartości staje się partner innej płci.

Przeciwstawność uczuć w stosunku do realizowanej roli kobiety, która jest konsekwencją rozbieżności oczekiwań dyktowanych przez normę określającą kobiecą płęć kulturową, autorki proponują rozważać także w kategoriach ambiwalencji a nie konfliktu. Konflikt, ich zdaniem, pojawia się bowiem tam, gdzie kobiety chcą jednocześnie realizacji małżeństwa i rodziny zgodnie z modelem tradycyjnym, a także dążą do samorealizacji w rolach zawodowych. Konflikt w tym rozumieniu sprowadza się do zmagania roli tradycyjnej z nietradycyjną. Ambiwalencja zaś polega na chęci realizacji celów i zachowań określanych jako kobiece z równoczesnym postrzeganiem ich jako mniej ważnych, mało znaczących i mniej satysfakcjonujących niż męskie.

Ambiwalencja socjalizacji – zarówno przekazów socjalizacyjnych jak i odczuć socjalizowanych kobiet – najbardziej widoczna jest zdaniem Bardwick i Douvan w rodzinach klasy średniej, gdzie, mimo że dziewczęta nagradzane są za konformizm, zależność, pasywność i dyscyplinę, to zachęca się je także do studiowania i robienia kariery. Równocześnie małżeństwo i macierzyństwo przedstawia się jako podstawowy cel życia kobiety. Do wieku dojrzewania, piszą autorki, dziewczyny „ludzą” się ideą jednakowych możliwości, uprawnień i stylu życia, jednak w którymś momencie dociera do nich, że rywalizacja i indywidualizm są niekobiece. Niejasność, co do tego jak się stać kobiecą, a nawet co do tego, czym jest kobiecość, sprawia, że dziewczęta albo wycofują się z tego, co jawnie przysługuje mężczyznom, albo dążąc do osiągnięć i rywalizacji odrzucają, czy deprecjonują rolę tradycyjną. Rola ta okazuje się bowiem nieadekwatna w przypadkach, kiedy kobiety internalizują nierówną ocenę ról, a mają potrzebę osiągnięć i były za nią nagradzane. Sytuacja taka dotyczy szczególnie kobiet z wykształceniem wyższym i osiągnięciami, które oprócz uznawania wartości kobiety na podstawie małżeństwa i macierzyństwa, uznają również wartość takich cech jak indywidualność, twórczość, niezależność i postrzegają te cele jako równorzędne. Jednak, jak piszą autorki, ze względu na to, że oficjalne normy ról płciowych wywodzą się z modelu tradycyjnego, a pilne wypełnianie tradycyjnej

roli jest powszechnym środkiem, za pomocą którego kobiety zdobywają swoje poczucie wartości, kobiety te dają najczęściej prymat szczęściu osobistemu, które oznacza rodzinę nuklearną i tradycyjne obowiązki. Sytuacja taka ukazuje, że w warunkach zmian społecznych naruszających jednoznaczność norm i wymogów ról, wolność wyboru roli staje się dla kobiet problemem.

2. PRZYJĘTE ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki są wycinkiem z szerzej zakrojonych badań jakościowych podjętych w celu rozpoznania społeczno-kulturowego tła kształtowania się kobiecości młodych wykształconych, niezależnych ekonomicznie kobiet, które mimo przekroczenia wieku zwyczajowo obligującego do zawarcia związku małżeńskiego, żyją w pojedynkę. W badaniach poszukiwano odpowiedzi między innymi na pytanie: Jak przebiegał proces socjalizacji ról społecznych związanych z płcią społeczno-kulturową kobiet żyjących w pojedynkę? W niniejszym tekście zaprezentowane zostały ustalenia badawcze odnoszące się do dwóch problemów szczegółowych: W jakich kontekstach socjalizacyjnych kobiety żyjące w pojedynkę doświadczały ambiwalencji przekazów co do pełnienia ról społecznych związanych z płcią społeczno-kulturową i jaki był charakter tych przekazów? Jakiego rodzaju odczucia badanych kobiet pojawiały się w związku z doświadczaną ambiwalencją przekazów socjalizacyjnych?

Projektowanie badań wyznaczało przyjęcie konstruktywistycznej koncepcji płci społeczno-kulturowej. Przyjęto, że gender to funkcjonujący w kulturze konstrukt definiowany jako społeczne, kulturowe i psychologiczne znaczenie narzucane płci biologicznej (Showalter 1989, Kaschak 2001), który obejmuje wszystko to, co poza cechami biologicznymi wiąże się z przynależnością do określonej płci. Męskość i kobiecość w tym rozumieniu, to kulturowe kompleksy cech charakteryzujące zachowanie i cechy osobowości, wyznaczane na podstawie biologicznej płci i uwzględniające wartości uznawane w danym społeczeństwie (Burman 1995), zmieniające się wraz z kontekstem społecznym, kulturowym i historycznym (Gontarczyk 1995). Kobieta jest zatem kobietą w znaczeniu biologicznym czy fizjologicznym (rodzi się jako kobieta), ale dopiero w procesie socjalizacji jest konstruowana poprzez powszechnie obowiązujące znaczenia kobiecości i jeśli je „ucieleśni”, uznawana jest za „prawdziwą” kobietę.

Za Lott i Maluso (2002) przyjęto także, że socjalizacja ról społecznych związanych z płcią jest jednym z najwcześniejszych rozpoczynających się i jednocześnie najdłużej trwającym w życiu jednostki procesem socjalizacyjnym, ponieważ płeć

społeczno-kulturowa wchodzi w interakcje z innymi kategoriami społecznymi i jej indywidualne definicje zmieniają się, rozwijają wraz z nabywaniem nowych doświadczeń. Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią jest więc dynamicznym i permanentnym procesem internalizowania coraz to nowych wzorów kulturowych, który trwa przez całe życie. To „proces w wyniku którego dzieci i dorośli nabywają i internalizują wartości, postawy i zachowania przypisywane kobiecości i męskości lub też obu jednocześnie” (Szarzyńska-Lichtoń 2002:51).

Główną koncepcją teoretyczną, która wyznaczała procedury analizy wyników badań była socjologiczna koncepcja gender Westa i Zimmermana (1991: 123), według której płeć społeczno-kulturowa (gender) jest raczej cechą sytuacji niż właściwością jednostki, aktywnym procesem konstruowanym w sytuacji interakcji między jednostkami. Analizy wyników badań dokonano zatem w odwołaniu do koncepcji konstruktywizmu społecznego i interakcjonizmu symbolicznego. Jednostkę analityczną stanowiły interakcje badanych z innymi znaczącymi osobami, w których konstruowane były definicje sytuacji.

W gromadzeniu danych zastosowano metodę biograficzną i technikę wywiadu autobiograficzno-narracyjnego. Źródłem pochodzenia danych o przebiegu życia kobiet żyjących w pojedynkę były autorelacje kobiet doświadczających tej sytuacji. Autorelacje tworzone były w sytuacji wywiadu określonego tematycznie.

Do udziału w badaniach zaproszono 20 kobiet mieszkających w dużych i średnich miastach (Warszawie, Poznaniu, Szczecinie, Wrocławiu, Toruniu, Zielonej Górze)³. W doborze badanych kobiet zastosowano kryteria doboru teoretycznego (Helling 1990). Do badań wybrano kobiety nieposiadające stałego partnera heteroseksualnego, niebędące wcześniej w związku małżeńskim, bezdzietne, samodzielnie mieszkające, z wyższym wykształceniem, mieszkające w miastach. Kryteria doboru ustalono zatem w odniesieniu do funkcjonującego w dyskursie społecznym typu kobiety żyjącej w pojedynkę określanego stereotypem miejskiego singla. Przy decyzji o liczbie badanych kierowano się kryterium tzw. teoretycznego nasycenia próby (Glaser, Strauss 1967:61).

Wybór kobiet z tej kategorii wydaje się być uzasadniony ponieważ życiu w pojedynkę zdaje się towarzyszyć nieustanna ambiwalencja między satysfakcją z życia w pojedynkę a poczuciem dyskomfortu z powodu nierealizowania ról społecznie przypisanych kobiecie – roli żony i matki. Kobiety żyjące w pojedynkę z tej kategorii można nazwać kobietami „wysokiej jakości” i postrzegać jako dostarczycielki nowego wzoru udanego życia, przełamującego stereotypy społeczne. Mimo to, na skutek silnego wciąż oddziaływania tradycyjnego wzorca

³ Badania przeprowadzono w 2004 roku.

roli kobiety realizowana przez nie rola nie jest wysoko oceniana ani społecznie, ani przez same zainteresowane. Małżeństwo – współcześnie coraz mniej trwała instytucja – paradoksalnie wpływa na społeczną ocenę sukcesu życiowego kobiet: czego by nie osiągnęły, to jeśli nie wyjdą za mąż – ich sukcesy będą błędne, a one same są postrzegane jako kobiety „nietypowe”, takie, z którymi „coś jest nie tak”.

3. CHARAKTERYSTYKA BADANYCH

Wywiady przeprowadzono z kobietami z kategorii wiekowej 30–35 lat. Wszystkie legitymowały się wykształceniem wyższym (5 z 20. badanych ukończyło dwa kierunki studiów). Sześć badanych ukończyło studia podyplomowe, trzy pisały doktorat. Osiem badanych zatrudnionych było w dwóch miejscach pracy. Osiem badanych pracę zawodową podejmowało już na studiach. Czas pracy badanych wynosił średnio od 45 do 60 godzin tygodniowo, w wielu przypadkach łącznie z weekendami (9–12 godzin dziennie).

Odwołując się do jednego z kryteriów nieformalnego podziału klas społecznych (Markiewicz 2004: 3–10) jakim są miesięczne dochody, badane określić można jako przedstawicielki klasy średniej niższej (5 badanych) i klasy średniej właściwej (15 badanych)⁴. Wszystkie badane w prowadziły samodzielne gospodarstwa domowe (16 posiadało mieszkanie, 3 wynajmowały, 1 była właścicielką domu). Najkrótszy czas życia w pojedynkę, to półtora roku, a najdłuższy 7 lat. Najwięcej z nich żyło w pojedynkę 6 lat. Trzy kobiety nie były dotychczas w żadnym stałym związku.

4. AMBIWALENCJA W SOCJALIZACJI Kobiet ŻYJĄCYCH W POJEDYNKĘ W RÓŻNYCH KONTEKSTACH SOCJALIZACYJNYCH. ILUSTRACJE EMPIRYCZNE

4.1. Socjalizacja w rodzinie pochodzenia

Socjalizacja wszystkich badanych kobiet miała charakter mieszany – przekazy tradycyjne i egalitarne co do pełnienia roli kobiety pojawiały się we wszystkich kontekstach socjalizacyjnych. Wydaje się jednak, że doświadczenia socjalizacyjne w rodzinach pochodzenia miały największe znaczenie w kształtowaniu wzorców płci. Te badane kobiety, które dorastały w rodzinach, w których istniał

⁴ Klasa średnia niższa (miesięczne dochody netto 900 zł – 2500 zł) klasa średnia właściwa (miesięczne dochody netto powyżej 2500 do 7500 zł) (Markiewicz 2004).

duży nacisk na realizację ról społecznych związanych z płcią w tradycyjnej wersji, najczęściej wskazywały na problem ambiwalencji zarówno przekazów socjalizacyjnych, jak i własnych odczuć w stosunku do realizowanej roli kobiety. Opisując swoją rodzinę badane kobiety same nazywały ją tradycyjną. Określenie - tradycyjny - odnosiły zarówno do relacji władzy w rodzinie, jak i podziału obowiązków i czynności domowych: *Mój dom rodzinny był bardzo tradycyjny, ojciec jako osoba dominująca zawsze miał ostatnie zdanie, mama była tą bardziej podporządkowaną. To był taki podział, że ojciec dbał o dom, o rodzinę i zajmował się głównie sprawami organizacyjnymi, opłatami, natomiast mama to typowa gospodyni domowa, prowadziła ten dom. Ojciec się nie mieszał ani do kuchni, ani do zakupów. (...) Wychowanie było dość surowe, nie było nigdy luzu, każde z nas znało własne miejsce w domu, każde miało obowiązki, córka robi, to syn robi tamto. Ojciec był takim niewątpliwym autorytetem* (Aneta).

Obraz przekazywanych przez rodziców definicji kobiecości i męskości wskazywał na odmiennosc zachowań i aktywności kobiet i mężczyzn. Definicje kobiecości konstruowane w interakcjach z rodzicami określały kobiecość przede wszystkim jako podporządkowanie, zależność, oddanie rodzinie: *Mama była zawsze bardzo energiczna, żywotna, lubiąca zajęcia, bardzo uczynna i zawsze bardzo gościnna dla wszystkich (...) była taką ciepłą, pogodną osobą (...) podporządkowywała się i zawsze ustępowała i ustępuje we wszystkim. Ciągłe się krzątała, ciągle coś musiała robić, nigdy nie lubiła siedzieć na przykład przed telewizorem (...) potrafiła się świetnie zorganizować, pracując, mając dwójkę dzieci i praktycznie zajmując się całym domem, zawsze wszystko zdążyła zrobić na czas, zawsze wszystko było zrobione, posprzątane, poukładane”* (Aneta). *„Ojciec to typ bardzo uparty, jak już coś powie, to nie ma od tego odwołania tak ma być (...) jak on mówi coś, to wie o tym na pewno i on ma rację i żadne inne argumenty do niego nie trafiają (...) zaborczy trochę, bardzo pewny siebie, znający swoją wartość na pewno. Czulałam przed nim większy respekt. Zawsze wiedział, czego chce od życia, miał własne zdanie, potrafił się tego zdania trzymać (...) taka pewność siebie, odwaga, otwartość na ludzi, upór i porywczosć. (...) Nigdy nie było wątpliwości, że to ojciec o wszystkim decydował, a mama nie miała nigdy siły przebiccia, czasami wydawało mi się wręcz, że nie ma własnego zdania, a jeżeli ma, to nie potrafi go przeforsować* (Aneta).

Przygotowanie do pełnienia roli kobiety w rodzinie odbywało się poprzez wdrażanie do kobiecych obowiązków domowych w sposób „naturalny” poprzez przejmowanie zachowań matki, bądź też komunikaty na ten temat były werbalizowane wprost: *Mama wciąż powtarzała, że jestem kobietą, no to muszę, bo od kobiety się tego wymaga, żeby ona ten dom trzymała, żeby o takie rzeczy dbała*

(Agnieszka). „Mama uczyła mnie ‘umilowania’ do porządku i takich czynności kobiecych, przyuczała mnie do gotowania i zawsze musiałam pomagać jej w kuchni, co umiałam robić i nawet to lubiłam” (Lena). Istotny udział mieli w tym także ojcowie: „Mój ojciec był taki, że nie mogło być brudnych naczyń – ojciec kazał myć natychmiast” (Ewa). „Ja całe dzieciństwo słyszałam nie od matki, ale od ojca – naczynia są w zlewie – to było jego sztandarowe hasło” (Ula).

Większość badanych kobiet była wyposażona w zewnętrzne atrybuty kobiecości określone strojem, a rodzice ograniczali ich swobodę, nagradzając posłuszeństwo i zachowania zależne. Kulturowaniem cech tradycyjnej kobiecości zajmowała się głównie matka: „Byłam wychowywana na dobrą, grzeczną dziewczynkę w sukieneczce i warkoczyki najchętniej. Mama kładła na to nacisk bezpośredni i pośrednio niewerbalnie to też było przekazywane. Całe dzieciństwo tak pamiętam, że byłam wychowywana na kobietę, która będzie matką, żoną, będzie sprzątać, gotować, musi być czysta i zadbana. Estetyka i dbałość, to mi zostało do tej pory” (Eliza). „W towarzystwie mama zwracała często uwagę, zawsze instruowała, co wolno, a czego nie wolno, gdzie jest miejsce w szeregu, na mnie zadziało to niezbyt dobrze, ponieważ w pewnym momencie, będąc gdzieś, zastanawiałam się, co ja mogę zrobić, a czego nie mogę, co wypada, czego nie wypada dziewczynce” (Aneta). Dziewczynka powinna być przede wszystkim grzeczna, posłuszna i nie sprawiać kłopotów i takie też w dzieciństwie było wiele z badanych kobiet: „Byłam bardzo grzeczną i posłuszną dziewczynką i nigdy nie było ze mną problemów, byłam taka wymarzona dla rodziców” (Aneta). „Byłam bardzo nieśmiałą dziewczynką, to wynikało z tego, że ja wciąż słyszałam, że dziewczynki się nie powinny odzywać, że dziewczynki nie mają wiele do powiedzenia, a poza tym to nie wypada, żeby dziewczynki się odzywały i wypowiadały, więc się nie odzywałam. Wiedziałam, że ja jako dziewczynka nie mam prawa o niczym dyskutować” (Eliza).

Różnicowanie wymagań przez rodziców ze względu na płeć potomstwa można zaobserwować we wszystkich rodzinach badanych kobiet. Typizujące wymagania dotyczyły przede wszystkim pełnienia obowiązków domowych: „Musiałam sprzątać, ale moich braci to mama oszczędzała, chłopcy to wynoszą śmieci, a całość prac porządkowych spadała na mnie” (Agnieszka). „Mój brat nigdy niczego nie posprzątał, ani niczego nie ugotował i nikt go nawet do tego nie próbował namówić” (Lena). Różnicowanie wymagań ze względu na płeć dziecka dotyczyło także emocji, edukacji i relacji damsko-męskich – od dziewczynek wymagano więcej:

– powinny być bardziej samodzielne i „twarde” niż chłopcy: „*Ode mnie wymagano, ze sobie z wszystkim poradzę sama, a mojemu bratu odpuszczano, mógł się rozczulać, marudzić i jemu zawsze rodzice pomagali*” (Ewa O.),

– powinny mieć duże osiągnięcia szkolne: „*U mnie zawsze tak było, że chłopcy, to chłopcy, a ja miałam przynosić same piątki i rodzice zawsze mi podnosili poprzeczkę i coraz więcej ode mnie wymagali*” (Agnieszka),

– powinny w niewielkim stopniu interesować się płcią przeciwną: „*W kontaktach damsko-męskich, to rodzice mnie inaczej traktowali niż brata. Ja się musiałam uczyć – na chłopaków- mówili będę miała czas później. Jak miałam chłopaka to musiałam to ukrywać. Jak się wydało to w kółko mi powtarzano, że mam się zastanowić, bo szkoła jest najważniejsza*” (Renata).

Oczekiwania rodziców określone tradycyjnym wzorem roli kobiety dotyczyły więc głównie wyglądu i wykonywania czynności porządkowych w domu. W odniesieniu do funkcjonowania córek w sferze publicznej rodzice prezentowali już bardziej egalitarne postawy.

Ambiwalencja przekazów w socjalizacji ról społecznych jaka zachodziła w rodzinach wszystkich badanych kobiet pochodzenia polegała zatem przede wszystkim na tym, że w wychowaniu dziewcząt z jednej strony kultywowano – w mniejszym bądź większym stopniu - cechy kobiecości tradycyjnej i przygotowywano badane do ich pełnienia z drugiej jednak strony priorytetem dla rodziców było przygotowanie córek do finansowej samowystarczalności. Małżeństwo i założenie rodziny traktowane były jako oczywisty etap w życiu córek, który powinien być jednak zrealizowany dopiero po osiągnięciu takich celów jak zdobycie wykształcenia, pracy i ekonomicznej niezależności. Wysokie wymagania edukacyjne wobec córek łączyły się ściśle z zaplanowanym – jako najlepszy dla kobiety – przebiegiem życia, które powinno być zorganizowane wokół aktywności sprzyjającej znalezieniu dobrej pracy gwarantującej bezpieczeństwo materialne i komfortowe życie: „*Od zawsze rodzice tłumaczyli, że trzeba się uczyć, żeby w życiu było łatwiej. Wiedziała, że najpierw trzeba skończyć szkołę, potem zrobić maturę, pójść na studia, znaleźć pracę i wtedy rodzinę założyć*” (Aneta). Znalezienie męża i założenie rodziny było traktowane jako oczywisty, ważny cel w życiu kobiety, ale wymagający odroczenia na rzecz zdobycia wykształcenia.

Tak wyznaczone priorytety życia kobiety odbiegają od określonych w tradycyjnym modelu, w którym najważniejsza dla kobiety ma być rodzina. W tym zakresie odzwierciedlają cechy modelu mieszanego, który przejawia się z jednej strony w kształtowaniu cech tradycyjnej kobiecości, z drugiej w kształtowaniu cech ułatwiających funkcjonowanie w sferze publicznej (czyli w tradycyjnym

modelu cech męskich). Przy czym cechy te były wyżej wartościowane, tak przez rodziców, jak i przez badane, co wydaje się potwierdzać tezę o ambiwalencji przekazów w socjalizacji kobiet.

4.2. Socjalizacja w grupach rówieśniczych

W relacjach z rówieśnikami płci przeciwnej, na etapie dostrzegania odgrywanych przez siebie ról społecznych związanych z płcią, bycie dziewczynką jawiło się jako bycie „innym” – nieatrakcyjnym – partnerem, często ciekawszych niż „dziewczęce” zabaw, kimś trochę gorszym i mniej samodzielnym: *Nigdy z chłopakami się nie bawiłam, a mój brat, jak chciałam z nim gdzieś pójść, to mi nie pozwalał, bo się wstydził* (Aneta). *Zawsze spędzałam wakacje u babci, a tam byli kuzyni i oni się bawili w różne ciekawe zabawy i ja się za nimi włóczyłam. Czasem jak mi pozwolili, to się z nimi bawiłam samochodami, karabinami. Robiłam to, co oni robili, chociaż robiłam to jak dziewczyna* (Eliza).

W interpretacjach badanych kobiet zabawy chłopięce były bardziej atrakcyjne, a udział w chłopięcych grupach rówieśniczych był nobilitujący. Interpretacje te wydają się potwierdzać tezę Bardwick i Douvan, że dziewczynki zazdroszczą chłopcom, a chłopcy nie zazdroszczą dziewczynkom: *Jak się któraś z nas bawiła z chłopakami, to inne jej zazdrościły, ale jak jakiś chłopak się z nami bawił, to był przez kolegów wyśmiewany* (Joanna). *Czasami miałam myśli, że lepiej być chłopakiem, jakoś tak zauważyłam, że dziewczyny muszą się przebijać i że jak się nie poddasz pewnym regułom, to będzie trudniej* (Agnieszka W.). *Więcej czasu spędzałam z dziewczynami, ale chłopaków cechy sobie ceniłam, widziałam u nich, jak można niektóre rzeczy w lot chwytać, co mnie wychodziło trochę wolniej, bo jednak ten męski punkt widzenia jest zawsze trochę inny i myślą inaczej* (Ewelina).

W dziewczęcych grupach rówieśniczych, które stanowiły dla wielu z badanych kobiet grupę odniesienia dochodziło najczęściej do wzmacniania tradycyjnego obrazu ról płciowych: *Miałam same koleżanki, to były takie koleżanki od odrabiania lekcji, wyprawiania urodzin. Później były rozmowy o chłopakach, chodziłyśmy do kościoła, na dyskoteki i na spacer* (Aneta). *W liceum też głównie się przyjaźniłam z dziewczynami, ale to były takie zwyczajne spotkania, razem się uczyłyśmy, o szkole gadałyśmy, zeszyty sobie pożyczałyśmy* (Eliza). *Ten babski świat był trochę inny – dziewczyny interesują się czymś innym i może bardziej włosami paznokciami, ciuchami, a chłopaki myśleli tylko o tym żeby zagrać w piłkę* (Ewelina).

Oddziaływanie grup rówieśniczych zarówno dziewczęcych jak i chłopców nie pozostawało bez znaczenia dla przyjmowania zmian pojawiających się w okresie dojrzewania biologicznego. Dziewczęce grupy rówieśnicze miały istotne znaczenie edukacyjne w tym okresie: „*Moje postrzeganie zmian fizycznych szło w parze z tym, co działo się z moimi koleżankami. One potrafiły o tym rozmawiać i ja też się uczyłam, bo u mnie w domu się w ogóle na ten temat nie mówiło*” (Eliza). Znaczenie chłopców grup rówieśniczych i indywidualnych opinii rówieśników płci przeciwnej wydaje się natomiast bardzo istotne w obszarze akceptacji przez badane kobiety zmian fizycznych łączących się z dojrzewaniem biologicznym: „*Jak już się tak zmieniłam fizycznie, to pamiętam, że jak któryś z kolegów powiedział, że mam ładną figurę, to poczułam się z tym tak bardzo dobrze*” (Agnieszka W.). Zatem fizyczne atrybuty kobiecości nabierały wartości dla badanych kobiet przede wszystkim w aspekcie podobań się płci przeciwnej, co zdaje się potwierdzać tezę Bardwick i Douvan, że socjalizacja dojrzewających dziewcząt kładzie nacisk na „podobań się” i nastolatki nagradzane są przede wszystkim za powodzenie u płci przeciwnej.

Dojrzewanie biologiczne określa się jako mające rudymentalne znaczenie dla postrzegania kobiecości, ponieważ nie tylko łączy się z przeobrażeniami w wyglądzie zewnętrznym, ale także stanowi swoistą cezurę w życiu kobiety – w potocznym postrzeganiu menarche jest określana jako moment „stania się” kobietą. Bardwick i Douvan w swojej koncepcji podkreślają problem ambiwalentnych nastawień kobiet do swojego ciała w okresie dorastania. Ich zdaniem wraz z fizycznymi zmianami wynikającymi z dojrzewania biologicznego pojęcie kobiecości znacznie się modyfikuje i zmierza ku stereotypowi. Dorastająca młoda kobieta musi bowiem w tym okresie stworzyć kobiece „ja” akceptujące wszystkie funkcje i przypadłości dojrzałego ciała. Zmiany fizyczne oznaczają przy tym równoczesną zmianę wymogów nakładanych na nią przez kulturę.

U badanych kobiet rozpoznano różne sposoby „oswajania” momentu „stawania się kobietą”, które w dużym stopniu zależały od charakteru grupy rówieśniczej. Na podstawie wypowiedzi badanych wyróżniono trzy typy kobiecości związanej ze zmianami pojawiającymi się w konsekwencji dojrzewania biologicznego. Pierwszy typ, to „kobiecość wstydliva” rozpoznana u kobiet, u których, mimo że wśród rówieśniczek pierwsza menstruacja była nierzadko powodem do dumy, to zarówno sam moment, jak i zmiany fizyczne z nim się łączące postrzegane były jako zawstydzające, zaskakujące i trudne do zaakceptowania. Drugi typ to „kobiecość ograniczająca”, która pojawiała się u tych kobiet, które zmiany wiążące się z dojrzewaniem biologicznym przyjmowały bez entuzjazmu czy nawet z pewnym poczuciem dyskomfortu. Zmiany fizyczne postrzegane były przez

nie jako utrudnienie i przeszkoda w codziennej aktywności. Trzeci typ to „kobiecość pożądana” – dla takiego przyjmowania zmian fizycznych wynikających z dojrzewania biologicznego najbardziej istotne były interakcje w dziewczęcych grupach rówieśniczych w których zmiany te były oczekiwane, traktowane z estymą, wysoko wartościowane i nierzadko stanowiły element rywalizacji.

MATRYCA 1. Typy kobiecości określonej zmianami wynikającymi z dojrzewania biologicznego

Typy kobiecości	Wypowiedzi badanych kobiet
Kobiecość wstydliva	<p><i>Bardzo się tego wstydziałam. Pamiętam, że było dla mnie straszne, chodziłam w takich luźnych, workowatych koszulach, żeby nikt nie widział, że ten stanik noszę, chłopcy się ze mnie śmiali na podwórku (Eliza).</i></p> <p><i>Wydawało mi się to takie okropne i to chodzenie z tą watą i przemykanie w szkole - miałam wrażenie, że ja mam to na czole napisane, koszmar. Byłam tak przerażona swoim stanem i nie mogłam uwierzyć, że to tak jest u kobiet i będzie się co miesiąc powtarzało - płakałam pół nocy (Aneta).</i></p>
Kobiecość ograniczająca	<p><i>Wiedziałam o co chodzi, ale jak dostałam okres, to sama siebie oszukiwałam, że to może coś innego, nie chciałam, żeby to było to, żeby to się w ogóle stało (Violetta).</i></p> <p><i>Uprawiałam sport, więc jak zaczęły mi rosnąć piersi, to mi to bardzo przeszkadzało. Był taki czas, kiedy nosiłam luźne swetry w 30-stopniowym upale, żeby nic nie było widać. Drażniło mnie to strasznie i ograniczało (Anna C.).</i></p> <p><i>Dla mnie to było straszne, bo łączyło się z gorszym funkcjonowaniem fizycznym, ja słabiej wtedy kojarzę, jestem ospała, więc mnie to irytowało od zawsze, przeszkadza mi i tylko życie utrudnia, nie potrafię siebie zaakceptować w te dni (Anna W.).</i></p>
Kobiecość pożądana	<p><i>U nas dziewczyny ciągle o tym mówiły i się licytowały, a jak któraś dostała, to była strasznie dumna (Ewa)</i></p> <p><i>Jak zaczęłam się zmieniać w kobietę, byłam zadowolona i czułam się jakaś taka lepsza (Renata).</i></p> <p><i>Byłam z tego dumna, nie wstydziałam się piersi - miałam poczucie, że jestem dalej niż inne koleżanki (Agnieszka W.).</i></p> <p><i>Ja dosyć późno dostałam miesiączkę, ale żeby udowodnić, że ja też jestem kobietą, to jak koleżanki o tym rozmawiały to mówiłam, że mnie też brzuch boli - udawałam, że już wiem, na czym sprawa polega. Jak już tą kobietą się stałam to byłam cała dumna, chociaż ja już wcześniej przez to udawanie, to nią trochę byłam (Ewa O.).</i></p>

Źródło: Badania własne

4.3. Socjalizacja w instytucjach edukacji – szkoła podstawowa i średnia

Bardwick i Douvan podkreślają, że szkoły to instytucje, które są miejscem kształtowania postaw zależnych i podporządkowania. Dziewczynki zachęcane są do kontynuowania konformistycznego stylu życia bez odchyleń i innowacji. Nagradza się je dobrymi stopniami i docenia ich rywalizację w tym zakresie. Zdaniem tych autorek dziewczęta wybijają się w zadaniach wymagających dobrej pamięci a nie analizy, twórczego myślenia, pewności siebie i wynalazczości które są domeną chłopców. Taką sytuację można także rozpoznać w doświadczeniach badanych kobiet: *„Bardzo lubiłam się uczyć i miałam bardzo dobre stopnie. W podstawówce dobre oceny to był jakiś element rywalizacji i ja tą rywalizację podejmowałam. Przygotowywałam się i walczyłam o dobre oceny nawet z przedmiotów, których nie lubiłam, z których nauka nie sprawiała mi przyjemności”* (Ula). *„Chłopcy z zasady byli trochę bardziej leniwi i nie osiągali aż tak dobrych wyników we wszystkim jak dziewczynki. Zazwyczaj mieli swoje koniki, z których byli lepsi, a dziewczyny były zawsze bardziej ambitne i więcej było między nimi rywalizacji o stopnie czy względy nauczycieli”* (Paulina). Można też zauważyć, że sporadyczne sukcesy chłopców były bardziej podkreślane przez nauczycielki niż permanentne sukcesy dziewcząt: *„W podstawówce to chłopakom trochę więcej uwagi nauczyciele poświęcali, bo z nimi były częściej jakieś kłopoty, oni tym swoim zachowaniem sami na siebie uwagę zwracali, więc jak któryś coś dobrze zrobił, to było mocno podkreślane”* (Ewa O.).

Szkoła w interpretacjach wielu badanych kobiet jawi się jako miejsce podtrzymujące tradycyjny model kobiecości, a nauczyciele jako osoby wymagające bycia grzeczną i podporządkowaną. Nieakceptowane przez nauczycieli obojga płci w poczuciu badanych było przede wszystkim posiadanie przez dziewczęta własnego zdania, duże ambicje, tendencja do rywalizacji i tzw. „walka o swoje”. W sytuacjach konfliktów między płciami, zdaniem badanych kobiet, nauczyciele winą obarczali dziewczęta, nauczycielki zaś ukierunkowywały dziewczyny na strategię unikania: *„Chłopcy nas zaczepiali, wyzywali, szczególnie jak zaczęło się dojrzewanie i zmiany fizyczne, ale wychowawca stawał po ich stronie i mówił, że my ich prowokujemy, bo zachowujemy się jak słodkie panienki spod cukierki. Poszłyśmy do dyrektorki na skargę, że nie dosyć, że oni nas tak traktują, to jeszcze wychowawca stanął po ich stronie. Dyrektorka jako kobieta – kazała nam odpuścić i nie zwracać na to uwagi”* (Olga). Reakcje nauczycieli można interpretować jako tradycyjne instrukcje zachowań płci – zaczepki i agresywne zachowania są dopuszczalne u chłopców, dziewczynki zaś w takich sytuacjach powinny się dostosować, czyli nie prowokować i unikać konfrontacji.

Na podstawie analizy wypowiedzi badanych uprawniony wydaje się wniosek, że socjalizacja w instytucjach edukacyjnych miała raczej stypizowany charakter. Mimo, że niektóre badane podkreślały obecność w swoim procesie edukacyjnym nauczycieli prezentujących egalitarne podejście do płci, to jednak były to raczej nieliczne przypadki. Egalitarne podejście budziło u badanych pozytywne zdziwienie i postrzegane było jako „nowa jakość” w dotychczasowym definiowaniu kobiecości: *Pamiętam nauczyciela od wychowania technicznego, nawet nazwisko i imię dokładnie pamiętam, ponieważ on nas traktował po partnersku, nie jak głupie panny i nawet nie jak dorosłe kobiety, tylko dorosłe osoby, jakby nie miało to znaczenia, jaką płć reprezentujemy i to pamiętam bardzo dobrze, bo to dla nas szok był jakiś. Nam strasznie to imponowało, bo po pierwsze – nauczyciel, po drugie – facet i tak z nami rozmawia, porusza jakieś poważne tematy (Eliza).*

Zdecydowana większość badanych podkreślała jednak raczej dominację przekazów socjalizacyjnych odnoszących się do tradycyjnego podziału ról. W tym kontekście należy także zauważyć obecność – przede wszystkim na etapie szkoły średniej – zachowań noszących znamiona „subtelnych” przejawów dyskryminacji określanymi terminem mikroniesprawiedliwości⁵, których doświadczały badane kobiety. Znaczenie dyskredytujące tych zachowań wydaje się duże chociażby przez to, że zostało bardzo dokładnie zapamiętane.

Matryca 2. Mikroniesprawiedliwości doświadczane w instytucjach edukacji

Nadawcy	Interpretacje badanych
Nauczyciele	<i>Nauczyciel z matmy miał takie różne szowinistyczne teksty np. jak któraś szła do tablicy to mówił – startujesz jak stara, zdezelowana ciężarówka, i to był dla nas szok (Agata).</i>
	<i>U nas matematyk zajmował się stresowaniem i upokarzaniem tych dziewczyn, które z matematyką radziły sobie gorzej i takie podteksty o głupszych kobietach to unosiły się niemal na każdej lekcji (Ewa O.).</i>

⁵ Mikroniesprawiedliwości – termin wprowadzony przez Sandler i Hall (1986) służący do określenia subtelnych, codziennych przejawów dyskryminacji. Mikroniesprawiedliwości wykluczają, ignorują lub w pewien sposób dyskredytują jednostki, ich działania lub idee wyłącznie na podstawie cech im przypisanych, takich jak na przykład płć. Zachowania tego typu mogą wydawać się mało znaczące i każde z nich samo w sobie może być postrzegane jako pozbawione negatywnego wpływu, jednak przy częstym powtarzaniu ich działanie się kumuluje i wyraża ukryte negatywne przekonanie na temat kobiet (por. Renzetti, Curran 2005: 171–172).

Nadawcy	Interpretacje badanych
	<i>Pan od matematyki zapadł również w pamięć, dlatego, że on moi zawsze stawiał trzy i pół, a ja miałam jeszcze wtedy trochę wyższe ambicje, co do matematyki. Jego to denerwowało, że ja śmiem mieć jakieś pretensje (Tatiana).</i>
	<i>Jako upokarzające wspominam przysposobienie obronne mieliśmy zajęcia z takim prymitywnym człowiekiem, który był strasznym szowinistą i jakieś takie nieprzyjemne komentarze i teksty o dziewczynach opowiadał (Agnieszka W.).</i>
	<i>Pamiętam nauczyciela od PO, który bardzo lubił wprawiać w zakłopotanie 14-letnie dziewczynki, szczególnie jak były jakieś takie zajęcia np. bandażowanie, pierwsza pomoc, sztuczne oddychanie. I tak jakoś to komentował, że te wszystkie dziewczynki się płonily, a chłopaki się śmiali i wielka zabawa była. To było też takie jakieś dziwne podejście, jakieś takie teksty, z których wynikało, że z chłopakami to można porozmawiać, a dziewczyny to takie głupie panienki (Eliza).</i>
Nauczycielki	<i>Wychowawczynie gnębiła dziewczyny, jakieś nieprzyjemne teksty o dojrzewaniu dziewcząt rzucała, miała dyżurne gumki i kazala związywać włosy jak któraś miała rozpuszczone, jak któraś umalowała paznokcie, to zaraz rodzice wiedzieli – taki żandarm, my chciałyśmy podkreślać tą pojawiającą się kobiecość, a ona kazala nam to ukrywać (Joanna).</i>
	<i>Miałam nauczycielkę z biologii, która mnie nie lubiła i tępiła (...) no bo przecież jak ja mogłam mieć swoje zdanie, ja wtedy nie rozumiałam, o co jej chodzi tak naprawdę (Lena).</i>
	<i>Pani z polskiego mnie zawsze zrypała, jak mnie pytała z lektury i ja miałam swoją interpretację. Ona zawsze próbowała mi udowodnić, że jak ja tak to interpretuję to znaczy, że ja chyba książki nie czytałam, a czytałam wszystkie lektury, bo lubiłam (Anna C.).</i>

Źródło: Badania własne

4.4. Socjalizacja w instytucjach edukacji na poziomie wyższym i pracy zawodowej

Doświadczenia zdobywane w okresie edukacji na poziomie wyższym i w pracy zawodowej w interpretacjach wszystkich badanych kobiet były przełomowe dla konstruowania ich kobiecości ponieważ wzbogacały je o poczucie autonomii. Wiele z badanych kobiet doświadczenia te widziało jako nowe w swoim życiu, a rozpoznane u siebie cechy i utrwalone w tych kontekstach socjalizacji

zachowania postrzegało jako sprzeczne z wcześniej kierowanymi wobec nich oczekiwaniami.

Studiowanie w interpretacjach badanych budowało u nich przede wszystkim poczucie samosterowności i sprawczości i łączyło się z:

– poczuciem własnej wartości: *Tak naprawdę, to dopiero na studiach rozbudziło się we mnie silne poczucie wartości. Ugruntowało mi się takie myślenie, że jak chcę, to mogę wszystko i teraz czegokolwiek bym sobie nie wymyśliła, to zrobię to* (Agata),

– rozwojem intelektualnym: *Kierunek był trafiony w dziesiątkę i powiem tak – od pewnego momentu moje życie zaczęło być podporządkowane takiej poznawczej pasji – kończyłam socjologię to zdecydowałam się na drugi fakultet polonistykę, teraz myślę o doktoracie* (Olga),

– sprawdzeniem swoich możliwości i orientacją na osiągnięcia: *Studiowałam na dwóch kierunkach i skończyłam je w prawie tym samym czasie i to dało mi przekonanie o tym, że możliwości mam duże, nie tylko chodzi o sprawność intelektualną, ale też organizacyjną, bo trzeba było sobie np. te podwójne sesje z dużą ilością egzaminów umieć zorganizować. Dało mi też to taką satysfakcję, bo mogłam udowodnić, że jak chcę to mogę tym wszystkim osobom, które nie wierzyły, albo jakieś złośliwe uwagi czyniły w stylu – tyle kierunków, sama nie będziesz wiedziała, co skończyłaś* (Ewelina).

Dla wielu z badanych kobiet czas wchodzenia w dorosłość łączy się z okresem studiowania, to czas poszukiwania własnej tożsamości i pojawiania się świadomości ograniczeń związanych z internalizowanym wcześniej wzorcem kobiecości. Ambiwalencja odczuć co do realizowanej roli kobiety w czasie studiów pojawiała się wraz z koniecznością samodzielnego życia poza domem rodzinnym, podejmowaniem samodzielných decyzji. W interpretacjach badanych kobiet, orientacja na własne potrzeby wykraczała poza dotychczas wyćwiczone zachowania. Tym niemniej doświadczenia te budowały u badanych poczucie własnej wartości i przyczyniały się do dekonstruowania zinternalizowanych wcześniej wzorców kobiecości. Co ciekawe – niezależne i odważne decyzje, które badanym zdarzało się podejmować w tym okresie definiowane były w kategoriach męskich zachowań i z perspektywy samooceny badane nadawały im wysoką wartość: *Jak zrezygnowałam ze studiów, to była chyba taka moja pierwsza decyzja, taka męska. (...) Zdałam sobie w tym momencie sprawę, że mogę sama podejmować decyzje i tak jak zawsze szukałam wsparcia rodziców, ich akceptacji, tak tutaj zrobiłam coś całkowicie wbrew nim, idąc za tym, co było dla mnie ważne* (Eliza). *W momencie, kiedy kończyłam studia i wiedziałam, że nie mam tu pracy i że nie mam praktycznie żadnych perspektyw, muszę zdecydować,*

czy wracam do rodziców, czy zostaję tu i wtedy jestem zdana na siebie, podjęłam decyzję, że zostaję i muszę to przeforsować w domu. (...) Wtedy po raz pierwszy tak naprawdę podjęłam męską decyzję i postawiłam na swoim (Aneta).

Dla dekonstruowania „kobiecości tradycyjnej” istotne znaczenie miały także doświadczenia w obszarze pracy zawodowej: *Początki pracy były bardzo ciężkie, ponieważ ja wychodziłam o dwudziestej trzeciej z pracy, a mieliśmy takiego szefa, że nie wolno było się spóźnić minuty, było strasznie, ale postanowiłam, że jak mnie zatrudnią, to będę brnęła dalej. Było ciężko bardzo, ale się nie poddałam. Od dłuższego czasu mam dobre notowania, cieszę się bardzo z tego, że dyrektor mnie docenia, ostatnio dostałam najwyższą podwyżkę z całego regionu (Aneta).* Takie doświadczenia w pracy zawodowej wydają się jednak być formą realizowania roli kobiety określonej tradycyjnym schematem, która pilnie wypełnia swoje obowiązki nawet wówczas, kiedy realizacja zadań nie jest zbieżna z jej oczekiwaniami. Realizuje te obowiązki nie dla siebie, ale dla zaspokojenia oczekiwań innych, kiedyś rodziców, dziś zwierzchnika. W pracy zawodowej wiele z badanych kobiet realizowało zatem wcześniej internalizowaną rolę kobiety, będąc bardzo dobrymi pracownicami i spełniając oczekiwania przełożonych. „Kulturowa smycz” i „przywiązanie” do tradycyjnej wersji kobiecości były więc czynnikiem sabotującym niezależność: *„Wiele razy spotkałam się z takim stwierdzeniem, że sprawiam wrażenie osoby zaradnej i pewnej siebie, ale tak naprawdę to ja jestem mocno niepewna, zagubiona i często dręczą mnie wyrzuty, jak się przy czymś uprę, jestem stanowcza, albo podejmowanie decyzji też mnie jakoś wykańcza, bo w kółko o tym myślę i rozważam: zrobić tak, nie zrobić (Aneta).* Można zatem zaobserwować, cytując za Frankel (2005:11), „swoistą ambiwalencję nowej kobiety - która, toczy wewnętrzną walkę - chce iść do przodu i pokonywać przeszkody, ale nie chce nikogo ranić, chce osiągnąć swój cel, ale nie kosztem innych; chce stawiać wymagania, ale nie lubi sprawiać przykrości; chce otwarcie wyrażać swoje zdanie i przekonywać innych, ale nie chce być dla nikogo postrachem”.

Te kobiety, które wśród wszystkich badanych kobiet były najbardziej niezależne i dosyć mocno wyzwolone z „tradycyjnych ograniczeń”, mimo dużych osiągnięć w pracy i realizacji „męskiego” wzorca kariery, także doświadczają ambiwalencji. Męskie cechy postrzegają one jako użyteczne i doceniane w pracy zawodowej, jak się wyraziła jedna z badanych: *Umieć siarczyście zakląć, stanąć w rozkroku i zapalić papierosa to jest bardzo przydatne w mojej pracy (Ewelina), ale wręcz szkodliwe w życiu prywatnym i relacjach damsko-męskich: Takie kobiety jak ja też pociągają mężczyzn, ale tylko jako materiał do zdobycia, bo 8 na 10 mężczyzn się zastanowi – ta to jest ale ciekawy typ, żeby ją podjechać, ale*

nikt się taką kobietą nie chce opiekować, interesują się tylko raczej jako kompan i bardzo często jako podrywacz” (Ewelina).

REFLEKSJA KOŃCOWA

W odniesieniu do koncepcji ambiwalencji socjalizacji kobiet można stwierdzić, że doświadczanie jej przez badane kobiety miało miejsce we wszystkich kontekstach socjalizacyjnych. W rodzinie przekazy ambiwalentne miały charakter jawny – dwa sprzeczne komunikaty były werbalizowane przez rodziców wprost. W pozostałych kontekstach ambiwalencja socjalizacji miała charakter raczej ukryty a jej doświadczanie było konsekwencją internalizowanego wcześniej wzorca roli płci. Najwięcej doświadczeń związanych z ambiwalencją miały kobiety, których socjalizację w okresie dzieciństwa i dorastania cechowała przewaga wzorców tradycyjnych nad egalitarnymi. W obliczu niejednoznaczności wzorów i sposobów pełnienia roli badane kobiety wycofywały się z tego, co jawnie przysługuje mężczyznom.

Bardwick i Douvan w swojej koncepcji podkreślają, że w najtrudniejszej sytuacji znajdują się kobiety z wykształceniem wyższym i osiągnięciami ponieważ część z nich wytworzyła sobie motywacje zakładające jako rzecz oczywistą wartość małżeństwa i macierzyństwa, ale obejmujące ponadto indywidualność i twórczość, niezależność i skuteczną rywalizację jako cele równorzędne. Autorki twierdzą, że wszystkie te parametry stają się kryteriami oceny i wydaje się, że tak jest też w przypadku badanych kobiet. W ich interpretacjach, kobiecość tradycyjna w konfrontacji z praktyką życia codziennego okazuje się nie przystawać do sytuacji i okoliczności życia współczesnej kobiety. Niezależność, samodzielność, potrzeba samorozwoju wzmacniane i sprawdzające się na innych polach stawały się dla nich źródłem problemów w obszarze życia prywatnego. Cechy te bowiem w zestawieniu z cechami i oczekiwaniami mężczyzn będących ich partnerami w związkach okazywały się nieadekwatne i problematyczne dla funkcjonowania związku i satysfakcji z niego obojga zainteresowanych.

Podsumowując można stwierdzić, że w przypadku badanych kobiet konsekwencją internalizowania ambiwalentnych przekazów co do pełnienia roli kobiety jest/była nieustająca przeciwstawność odczuć co do realizowanej roli kobiety żyjącej w pojedynkę i życia bez partnera. Niezależność w podejmowaniu decyzji, dysponowanie wolnym czasem oraz finansami, ponoszenie odpowiedzialności tylko za siebie, skupienie się na sobie i na własnym rozwoju postrzegane były bowiem przez badane kobiety zarówno w kategoriach pozytywnych jak i nega-

tywnych. W ich opiniach, życie w pojedynkę daje możliwość bycia niezależnym, samowystarczalnym i samodzielny, ale powoduje także konieczność przejawiania takich zachowań, do których nie wszystkie czują się przygotowane. Wydaje się zatem, cytując za Bardwick i Douvan (1982:185), że „wolność wyboru staje się jarzmem gdy wybór jest możliwy, ale kryteria niejednoznaczne. W takich okolicznościach niezwykle trudno rozpoznać, kiedy osiągnęło się kobiecość, a kiedy wystawiło ją na szwank”.

BIBLIOGRAFIA

- Bardwick J. M., Douvan E. [1982], *Ambiwalencja: socjalizowanie kobiet*, [w:] Hołowska T. (red.) *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa, s. 165–186.
- Burman E. [1995] *What is it? Masculinity and Femininity in cultural Representations of Childhood*, [w:] Wilkinson S., Kitzinger C. (red.) *Feminism and Discourse. Psychological Perspectives*, London-New Dehli, s. 49–66.
- Frankel L. P. [2005], *Grzeczne dziewczynki nie awansują. 101 błędów popełnianych przez kobiety, które nieświadomie niszczą własną karierę*, Gliwice.
- Glaser B. G., Strauss A. L. [1967], *The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research*, Chicago.
- Gontarczyk E. [1995], *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*, Poznań, s. 53–56.
- Helling I. H. [1990], *Metoda badań biograficznych* [w:] Włodarek J., Ziółkowski M. (red.) *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa, s. 13-37.
- Kaschak E. [2001], *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, Gdańsk
- Kwiatkowska A. [1999], *Sila tradycji i pokusa zmiany, czyli o stereotypach płciowych*, [w:] Miluska J., Boski P. (red.) *Męskość i kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Warszawa, s. 143–173.
- Lott B., Maluso D. [2002], *Spoleczne uczenie się męskości i kobiecości*, [w:] Wojciszke B. (red.) *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańsk, s. 97–117.
- Markiewicz W. [2004] *Raport Polityki: Gra w klasy, czyli jak się dzieli polskie społeczeństwo*, [w:] Polityka, nr 21, s. 3–10.
- Nowak A., Wójcik M. [2000], *Kobieta w rodzinie w II Rzeczypospolitej i współcześnie*, Katowice.
- Popławska A., Paprocka E., Burzyński M. [2005], *Słownik Wyrazów Obcych*, Kraków, s. 21
- Renzetti C. M., Curran D. J. [2005], *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa.
- Sandler B. R., Hall R. M. [1986], *The campus climate revisited: Chilly for women faculty administrators, and graduate students*, DC: Project on the Status and Education of Women, Washington.
- Schwalter E. [1989], *Introduction: The Rise of Gender*, [w:] Schwalter E. (red.) *Speaking of Gender*, New York-London, s. 1–13.

- Szarzyńska-Lichotń M. [2002], *Koncepcja Jamesa M. O'Neila i możliwości jej wykorzystania w badaniach nad podejmowaniem ról zawodowych i prywatnych*, [w:] Kuczyńska A. (red.) *Zrozumieć pleć. Studia interdyscyplinarne*, Wrocław, s. 47–67
- West C., Zimmerman D. H. [1991], *Doing Gender*, [w:] Lorber J., Farrell S. A. (red.) *The Social Construction of Gender*, s. 121–151.

Emilia Paprzycka

AMBIGUITY - ANALYZING GENDER ROLE SOCIALIZATION OF WOMEN

(Summary)

The topic of the article is the gender role socialization process of single women living in present time society. This process has been analyzed using gender perspective. Analysis of research data was performed based on Bardwick's and Douvan's concept of ambiguity in socialization of women. Main assumptions of this concept are presented at the beginning of the article. Fundamental part of this work is focused on ambiguity in socialization process, which were discovered among interviewed women. This ambiguity is described in several socialization contexts: family, peers, education on various levels (basic, high school, college, university), job.

Keywords: ambiguity in gender role socialization of women, gender, single woman, womanhood.