

**Lucyna Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie.
Szkolna przemoc wobec dziewcząt*,**

Difin, Warszawa 2011, s. 192

Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt autorstwa L. Kopciewicz to książka, która jątrzy, zmusza do pytań, a po przeczytaniu powoduje intrygujące uczucie dyskomfortu i niedowierzania: czy takie rzeczy wciąż są możliwe w polskiej szkole? Lektura tej monografii daje także unikalny asumpt do dyskusji dotyczących zastosowania klasycznych teorii do analiz współczesnej rzeczywistości społecznej, jak też do zastanowienia się nad metodologią badań jakościowych i granic interpretacji.

Autorka zwraca uwagę na przełom w socjologii edukacji, który dokonał się w późnych latach 80. XX wieku. Z klasycznym podejściem badawczym, skupionym na analizach nierówności klasowych, wynikających z kapitalistycznej organizacji społeczeństwa, zaczęły konkurować analizy – jak pisze autorka – „małych” różnic: etnicznych, kastowych, seksualnych, płciowych, czy cielesnych. Ten zwrot w naukach społecznych, za Z. Kwiecińskim, nazywa somatyzacją nauk społecznych. Zatem w jakim punkcie tego

ewolucyjnego rozwoju badań nad somatyzacją współczesnej kultury sytuuje się *Nauczycielskie poniżanie*?

Wydaje się, że zakreślając obowiązujący w pracy horyzont teoretyczny, autorka zmierza do skonfrontowania przeciwstawnych tendencji w badaniach nad socjalizacją płciową, tak aby stanowiły dla siebie nawzajem komentarz. Zaczyna od szczegółowego przeglądu teorii praktyk P. Bourdieu, zaznaczając, że bardzo ważne jest w tym ujęciu założenie o cielesnym charakterze poznawania świata społecznego. Należy tutaj powtórzyć za autorką, że u P. Bourdieu ciało jest przede wszystkim konstruktem społecznym, co jest nawet bardziej radykalnym twierdzeniem o „naturze” ciała niż to, które można znaleźć u J. Butler. Co więcej, ciało sprzęga się w tej teorii ze społecznymi strukturami klasowymi, jako że P. Bourdieu pisze o „ciele klasy”. Ciało ucieleśnia klasy społeczne, obiektywizując określony ich gust; ciało poprzez pozornie naturalne cechy fizyczne oraz wygląd zewnętrzny wyraża klasę

społeczną; ciało jest klasowo zdeterminowane, odtwarza społeczną strukturę klasową. Oczywiście, istota tego rekonstrukcji sprowadza się do odtworzenia hierarchii społecznej, z hegemonią właściwości dominującej klasy społecznej. Trzeba powiedzieć, że przykład badań P. Bourdieu nad ubiorem, przytoczony przez autorkę jako egzemplifikacja różnic w ucieleśnianiu właściwości klasy ludowej i średniej, przedstawia się dzisiaj osobliwie. Jest tak dlatego, że w opisie konsekwentnie stosowane są pojęcia klasy ludowej i klasy średniej, jako przeciwstawnych sobie. Te różnice wydają się skrajnie esencjalizowane, co prowadzi do wypreparowania typów idealnych, modelowych przedstawicieli poszczególnych klas. To z kolei pozwala na przywołanie przez autorkę wniosków P. Bourdieu, jakoby kobiety z klas ludowych, inaczej niż te ze średnich, nie zdawały sobie sprawy z handlowej wartości urody. Dlatego są częściej zaniedbane.

W związku ze swymi badaniami nad Kabylami jest P. Bourdieu czasem uważany za etnologa. Polscy etnolodzy nie zgodziliby się jednak z takimi wnioskami P. Bourdieu dotyczącymi klas ludowych, które, na marginesie, zwykło się nazywać społeczeństwami typu tradycyjnego. Bogata tradycja polskiej etnografii regionalnej, z opisami bardzo zróżnicowanej mody ludowej dowodzi raczej wagi, jaką dawniej przywiązywano do mody i urody właśnie. Innymi słowy, miało znaczenie to, czy ktoś chodził w postołach, czy w butach z giemzy. Piszę o tym także dlatego, że przegląd teorii P. Bourdieu już od pierwszych stron książki zdaje się

implikować nieprzystawalność klasycznych teorii do aktualnej rzeczywistości. Jest tak choćby w przypadku pojęć klasy ludowej, średniej czy wyższej. Pola znaczeniowe tych kategorii są dzisiaj tak rozmyte, że użycie ich do opisu rzeczywistości w warunkach późnego kapitalizmu staje się coraz bardziej nieadekwatne. Do płynnej rzeczywistości bardziej przystają płynne kategorie, takie chociażby jak „prekariat”.

Następnie autorka przechodzi do prezentacji prac M. Foucaulta, podkreślając znaczenie pojęcia biowładzy. Tutaj przenosimy się na poziom dużych formacji dyskursywnych. Wraz z postępującym rozwojem kapitalizmu mieliśmy do czynienia z rozwojem dyskursów służących rozwojowi technik dyscyplinowania ciała. Celem był wzrost wydajności i produktywności ciała. Co podkreśla autorka, a co jest bardzo istotne dla analiz materiału zawartych w pracy, to podniesiona przez M. Foucaulta kwestia upłciowienia ciała. Chodzi o obowiązującą jeszcze obecnie, a nie archaiczną tendencję do nadawania ciału określonej płci. Otóż każde ciało musi posiadać płeć, która ma być „prawdziwa”. Jak pisze cytowany M. Foucault, odtąd przypisujemy bez wyjątku każdemu jedną płeć i tylko jedną. Być może, właśnie wraz z tym nakazem pojawia się tendencja do wzmacniania granic płciowych i redukcji niejasności związanych z przepuszczalnością kategorii płci, co tak sugestywnie pokazuje autorka w analitycznej części monografii.

Szczegółowe przedstawienie koncepcji P. Bourdieu i M. Foucaulta posłużyło autorce za kanwę, na której dokonuje kluczowych dla dalszych analiz rewizji,

a te stanowią o właściwej mocy krytycznego aparatu analitycznego. Rewidujące spojrzenie ogniskuje się bowiem nie na ogólnej kategorii upłciowionego ciała czy seksualności, co zazwyczaj sprowadza się do milczącego uznania ciała męskiego jako wzorca do analiz. Tutaj chodzi o ciała kobiece lub ciała niemęskie. Przedstawione dalej prace S. Lee Bartky są przykładem skupienia się na specyfice dyscyplinowania ciał kobiecych. Mamy zatem do czynienia z coraz to bardziej unowocześnionymi formami władzy patriarchalnej, gdzie kluczową rolę odgrywa przemysł mody, kosmetyczny, kultura popularna. Władza staje się coraz bardziej rozproszona, ale nie mniej efektywna. Jednak autorka także te twierdzenia traktuje polemicznie, wskazując na istotę swojego podejścia – chodzi o ukryty program szkoły, która w nie mniejszym stopniu wpływa na kształtowanie określonych profili kobiecości i męskości. Przykładem badań są autobiograficzne analizy J. Okley, piszącej o brytyjskich szkołach z internatem dla dziewcząt w latach 50. XX wieku. Pomijając kwestię klasowości specyficznie brytyjskiej, która przebiega się w narracji J. Okley, istotne jest to, co podkreśla autorka – otóż ideologiczny aparat kontroli nad cielesnością i seksualnością wydaje się znacznie bardziej efektywny niż represyjny, odwołujący się do bezpośrednich form dyscyplinowania ciała.

W dalszej części pracy autorka skupia się na modzie jako mechanizmie ujarzmiającym, nadzorującym ciało lub strzegącym normy seksualności. Tutaj w sukurs autorce przychodzi praca G. Simmela dotycząca filozofii mody. Także w tej części

pojawia się refleksja dotycząca klas, gdy G. Simmel pisze o naśladownictwie przez klasy niższe mody klas wyższych. Wydaje się, że autorka słusznie zauważa, że procesy naśladownictwa mody nie muszą być jednokierunkowe, wyznaczone przez klasową hierarchię. Obraz mody odmalowany na podstawie prac P. Bourdieu wydaje się na tym tle bardziej adekwatny, bo jest bardziej zniuansowany. Trudno jest chyba dzisiaj mówić o mechanizmie sedymencji wysokich wzorów kultury i ich przejmowania przez niższe klasy. W warunkach kultury masowej trudno jest wyznaczyć jakiekolwiek stałe wektory. Oczywiście, wciąż istnieje *haute couture*, i jego pośrednie odbicie *prêt-à-porter*, ale jednocześnie jedną z najczęściej wykorzystywanych ikon w świecie mody młodzieżowej jest wizerunek Che Guevary. Podobnie jest ze wzorem arafatki: nie jest to z całą pewnością symbol „salonu”. Do tego można dodać popularne style *cosplay* lub *Ghotic Lolita*, czerpiące z rzeczywistości wirtualnej. Wszystko razem dowodzi, że kategorie klasowe zdezaktualizowały się, gdy mowa o modzie młodzieżowej.

Autorka prezentuje pogłębioną dyskusję dotyczącą mody jako elementu kultury popularnej i konsumpcyjnej, ale najważniejszą kwestią z punktu widzenia tematu pracy jest ta jej część, mówiąca o performatywnym potencjale tkwiącym w ubiorze. Ubiór taki traktowany jest zatem jako znacząca praktyka cielesna, otwarta na reinterpretacje, a przez to taka, w której tkwi możliwość subwersji. Ikonicznymi postaciami popkultury kwestionującymi swoim wizerunkiem jasne granice płci i seksualności są Madonna,

David Bowie czy ostatnio Lady Gaga (ja bym dodał jeszcze Boy George'a i Michała Szpaka). Bardzo frapujące jest jednak pytanie, które zadaje autorka, pozostawiając je jednak bez odpowiedzi – czy międzyseksualny wizerunek gwiazd, potencjalnie sprzyjający tendencjom emancypacyjnym, trafia do ich fanów, zmniejszając ich uprzedzenia w stosunku do nienormalnych seksualności? Niedopowiedzenie odczytuję jako wyraz pesymizmu autorki – uprzedzenia nie niwelują się. Okazuje się, że reakcja zaciekawienia *coming outem* serialowej starletki nie oznacza wycofania się z gestu obrzydzenia w reakcji na parę nieznanym gejom całujących się w miejscu publicznym. Być może, mimo że żyjemy w Polsce w realiach późno kapitalistycznych, uwaga M. Foucaulta odnosząca się do społeczeństw wczesnokapitalistycznych wciąż jest w mocy – każdemu tylko jedną płęć oraz właściwie przystającą do niej seksualność!

W kolejnej części książki autorka dokonuje opisu mechanizmów komunikacji szkolnej. Tutaj znowu kluczowa jest analityczna kategoria rodzaju, przez której pryzmat autorka opisuje te mechanizmy. Przestrzeń szkoły jest bezsprzecznie przestrzenią komunikacyjną i do tego jakby spolaryzowaną. Z jednej strony jest „grono pedagogiczne” (niezależnie od tego, czy mowa o nauczycielkach, czy nauczycielach) oraz uczniowie. Jak pisze autorka, kluczowe w codziennej pracy grona nauczycielskiego jest zarządzanie procesami komunikacji. Sprowadza się to do kontroli mówienia i słuchania, przy czym ta kontrola jest sprawowana różnie w odniesieniu do uczennic i uczniów.

W tej części znajduje się bardzo ciekawy przegląd badań nad różnicami w komunikacji nauczycielskiej, której efektem może być uczenie dziewcząt pasywności, niewidoczności, milczenia (inaczej niż chłopców). Zaskakuje konkluzja wynikająca z analiz różnic w komunikacji w stosunku do dziewcząt i chłopców. Remedium na dyskryminującą dziewczęta tendencję byłby powrót do klas jednopłciowych lub szkół niekoedukacyjnych. Wydaje się, że autorka podpisuje się pod postulatem, że jest to jedyny sposób na zapewnienie uczniom warunków do rozwoju sprawstwa. W reakcji na ten postulat można zadać pytanie: czy nie jest on w jakimś stopniu kapitulacją emancypacyjnie zorientowanej pedagogiki? A jeśli nawet tak nie jest, to czy autobiograficzne badania J. Okley, cytowane wcześniej w książce, nie dowodzą, że nawet w jednopłciowych instytucjach działają podobne, niepożądane mechanizmy?

Do krytycznych analiz komunikacji zawartych w tym rozdziale wiele wnosi przywołana teoria Ch. Kramerea oraz te jej aspekty, które łączą się z dekonstrukcją seksistowskiego żartu, jako sytuacji przemocy komunikacyjnej. Jest to zatem działanie upokarzające, które jednocześnie rozbraja ofiarę. Bardzo ciekawie jest pokazana sytuacja, w której fizyczny, cielesny poziom funkcjonowania człowieka łączy się z poziomem językowym. Skrzywdzone słowem podanym jako żart, stają w obliczu konfuzji. Reakcja cielesna, balansująca często na granicy traumy (drżenie rąk, stupor) natrafia na strategię rozbrajającą (to tylko żart!). Taki „żart” podważa podmiotowość w ten sposób, że

kwestionuje spójność interpretacji bodźców płynących z ciała. Ta strategia przemocowa działała zatem na same jądro poczucia podmiotowości. Głośne kilka lat temu przypadki samobójstw dziewcząt, które były ofiarami klasowych żartów, dowodzą, że autorka pisze o realnym zagrożeniu, a nie „grach językowych”.

Przechodząc do badań własnych, autorka prezentuje perspektywę paradygmatyczną oraz metodologiczną. Osobami badanymi były tylko kobiety. Bogaty materiał analityczny stanowiły transkrypcje wywiadów narracyjnych oraz wytwory pisemne badanych kobiet, które miały dotyczyć ogólnie ich biograficznych doświadczeń szkolnych, wiążących się z subiektywnym odczuciem degradacji. Autorka skupiła się zatem na analizie narracji dotyczących pamiętanych praktyk represjonowania odbywającego się w przestrzeni szkolnej, a którego obiektem była płeć, cielesność lub seksualność badanych. W analizie istotne były też elementy związane z możliwościami oporu przeciw represjom oraz oceną tych wspomnień z perspektywy czasu. Chodziłoby zatem o rekonstrukcję procesu wpisywania się praktyki represji w schemat poczucia podmiotowości badanych kobiet. Dokonana analiza została określona przez autorkę jako krytyczna analiza dyskursu.

Zebrany i analizowany materiał narracyjny posłużył autorce do wyodrębnienia, jak to sama nazywa – formacji dyskursywnych. Są to w rozumieniu autorki, represyjne typy komunikacji stosowane przez nauczycieli, których ofiarami padały badane kobiety. Wyodrębnionych

zostało sześć formacji dyskursywnych: normalizująca, klasowa, poddaństwa, regulacyjna, samicza oraz seksualnego upodmiotowienia/uprzedmiotowienia.

Przedstawione typy dyskursów, a szczególnie przykłady, na podstawie których zostały wypreparowane – zatrważają. Wrażenie to pogłębia się, gdy czytelnik uświadamia sobie, że zebrane narracje nie dotyczą jakichś zamierzonych czasów, a okresu już po transformacji ustrojowej w Polsce. Poziom wielowarstwowości zebranego materiału powoduje, że jego interpretacja jest wieloaspektowa i może podlegać reinterpretacjom – nawet w momencie czytania. W całości unikalny materiał zawarty w książce nie pozostawia czytelnika obojętnym i intryguje, rodzi pytania. Powstrzymując się przed streszczaniem każdego z wydzielonych przez autorkę dyskursów, przedstawiam najważniejsze pytania, które zafrapowały mnie po lekturze książki *Nauczycielskie poniżanie*.

Pierwsza kwestia dotyczy teoretycznego wstępu do analizy. Przedstawienie przez autorkę teorii odnoszących się do ciała jako rzeczywistości „klasowej” pozostaje w ciekawym dysonansie z zaprezentowanym potem materiałem narracyjnym. Książka zatem zmusza do postawienia sobie pytania o adekwatność zastosowania pojęcia „klasy” do analizy polskiej rzeczywistości szkolnej. Pozycja, z jakiej występują nauczyciele w analizowanych narracjach, utożsamiana jest z wyższym kulturowym standardem, a to, jak pisze autorka, łączy się najczęściej z wyższym statusem materialnym. W przestrzeni szkolnej wskaźnikiem stanu materialnego byłoby ubranie uczennic. Wspo-

minani przez badane kobiety nauczyciele deklasowali więc uczennice, które ubierały się kiczowato, odpustowo, jarmarcznie, wieśniaczo. Ale jednocześnie odnotowane jest piętnowanie tych uczennic, których ubranie świadczy o zasobności portfeli rodziców. W tym układzie takie uczennice są reprezentantkami nowobogactwa, rozumianego także jako bezguście. Najbardziej akceptowany był ubiór nijaki, szary, oznaka spolegliwości wobec władzy nauczycielskiej. Wobec tego zadaję sobie pytanie o to, jak nazwać klasę, której przedstawicielami są nauczyciele? Jeśli przyjąć, że kapitał kulturowy jest skorelowany z materialnym, skąd się bierze poczucie wyższości klasowej nauczycieli? Być może jest tak, że współczesne teorie dotyczące podziału klasowego nie są łatwo stosowalne do kontekstu postsocjalistycznego. Być może należałoby rozważyć specyficzne dla tego kontekstu zmienne, takie jak np. pojęcie nomenklatury władzy, swoiste dla krajów komunistycznych pojęcie inteligencji lub raczej inteligencji pracującej, które rozsadzają teorie klasowe powstałe na zachodzie Europy. A może pójść za intuicją autorki i zastanowić się, w jakim stopniu kapitał kulturowy, skorelowany z materialnym, nie oznacza dzisiaj po prostu dostępu do dóbr konsumpcyjnych. W takim układzie wrogość w stosunku do zasobniejszych oraz deklasację biedniejszych można odczytywać jako zachowanie kompensacyjne, świadczące o frustracji nauczycieli wynikającej z kulturowo narzuconej kompulsji kupowania.

Najbardziej uderzającym dla mnie momentem książki są wnioski dotyczące tożsamości zawodowej nauczycieli. Au-

torka wysnuwa je na podstawie stosunku nauczycieli do kwestii różnicy. Różnica postrzegana jest jako kategoria zagrożająca. Różnica to nie pluralizm, a chaos. To zagrożenie dla dominującej w myśleniu nauczycieli tendencji do porządku. Chyba nie bez przyczyny już na początku książki znajduje się odwołanie do ważnego pojęcia kompetencji komunikacyjnych proponowanych przez M. Czerepaniak-Walczak. Człowiek, aby być wolny, musi posiadać kompetencję komunikacyjną. Oznacza to umiejętność swobodnego i odważnego wyrażania swojej opinii. Taką możliwość daje demokracja. W świetle wniosków płynących z książki można powiedzieć, że warunki dla poprawnej komunikacji nie są jeszcze spełnione. Zróżnicowanie wizerunku uczennic to zakłócenie „zgląszachtowanego” porządku, to nieporządek, wskazujący na wewnętrzną deprawację uczennic. W kontekście nieporządku i ciał mimowolnie przychodzi na myśl koncepcja brudu M. Douglas. Stąd już tylko krok do pojmowania przez nauczycieli inności uczennic jako oznaki nieczystości moralnej, albo wręcz zbrukania jako cechy najlepiej opisującej klasowego odmieńca.

Powyższe uwagi, wysuwane na podstawie analiz zawartych w książce, dotyczą kontekstu szkoły. Wynikałoby z nich, że szkoła nie jest przestrzenią demokratyczną. A co, jeśli potraktować dyskursy dominujące w przestrzeni szkolnej jako reprezentatywne dla ogólnego kontekstu społecznego w Polsce? Na podstawie materiału zawartego w książce L. Kopiciewicz można powiedzieć, że być może nie żyjemy jeszcze w społeczeństwie demokratycznym. Być może wciąż trwa

okres transformacji ku demokracji. Być może, co stanowi bardzo smutną konstatację, po 20 latach jesteśmy wciąż na początku tego procesu. Warto podkreślić za autorką, że w Polsce obowiązującym ładem moralnym pozostaje ten, odwołujący się do polskiego fundamentalizmu religijnego oraz nacjonalizmu. Z wielu krytycznych analiz publicznych dyskursów w Polsce (np. A. Graff w książce *Magma*) paradoksalnie wynika, że spuścizna solidarnościowej walki o niezależność stała się po jej odzyskaniu w 1989 roku przeszkodą na drodze ku pełnej demokracji. Dyskurs zjednoczenia chrześcijańskiego narodu w walce z reżimem komunistycznym, w warunkach ograniczenia wolności czerpał siłę z jedności. W warunkach wolności, dążenie do ujednolichenia staje się antydemokratyczne. Kryzys szkoły jest zatem emanacją kryzysu demokracji w Polsce.

Ostatnia kwestia, którą chcę poruszyć, dotyczy tego, co można nazwać pytaniem o status ontologiczny przedmiotu badań. O stanowisku autorki wnioskuję zwłaszcza na podstawie części analizy dotyczącej dyskursu samiczego. Zaznaczone tam zostaje rozróżnienie na dyskursy odnoszące się do „bazy” – cielesności uczennic i „nadbudowy” kulturowych kodów płciowości. Odczytuję to tak, że interpretacyjne działanie autorki sytuuje się między rzeczywistością obiektywną, fizyczną a subiektywizowaną, językową. Autorka uznaje zatem tę dychotomię, co mnie z kolei inspiruje do postawienia dalszych pytań. Otóż L. Kopciewicz w części metodologicznej, rozważając pojęcie formacji dyskursywnej, odnotowuje ryzyko, że zebrany przez

nią materiał nie do końca wiernie oddaje sytuację represji w klasie szkolnej i dopuszcza możliwość deformacji wspomnień osób badanych. Pytanie, do którego prowokuje mnie ta uwaga, dotyczy możliwości zradykalizowania podejścia interpretacyjnego: a co, jeśli nie istnieje takie ryzyko? A co, jeśli odrzucić tę dychotomię albo potraktować ją jako pozór? Myślę, że oznaczałoby to uznanie, że formacje dyskursywne uchwycone w narracjach uczennic stanowią odniesienie same dla siebie. Znosząc dychotomię na świat języka i ten fizyczny, znosi się ryzyko wypaczenia wspomnień. Zgromadzonym narracjom można więc radykalnie uwierzyć. Trzeba twardo zaznaczyć, że nie oznacza to automatycznie zniesienia realności groźby, zawartej w zachowaniach represyjnych. Tutaj pomocne mogą okazać się prace J. Butler, która zauważa, że błędny jest sąd, jakoby groźba zachodzi w języku, a czyn, który ją spełnia w przestrzeni materialnej – poza językiem. Mówienie samo w sobie jest cielesnym aktem i swym zaistnieniem niweluje dychotomię cielesności i języka. Stąd chyba także pochodzą raniące nazwania, od których zaczyna autorka. Chociaż słowo „trauma” nie pada w *Nauczycielskim poniżaniu*, w tym pojęciu kryje się realnie traumatyzująca moc słów, ale też możliwość reparacji. I tak odbieram te zebrane narracje – także jako możliwość terapeutycznego przepracowania traumy szkolnej poprzez „kierowanie biegiem powtórzeń” – jak by powiedziała J. Butler.

Propozycja radykalizacji miałaby na pewno wpływ na wnioski wynikające z interpretacji zebranych narracji. W części

dotyczącej represji nauczycielskich dotyczących odmieńców, jedna z uczestniczek badania wspomina nauczycielkę, która nigdy nie miała problemu z jej odróżniającym się wyglądem – cały czas się uśmiechała – jak mówi badana (wywiad 6, s. 146). Można, tak jak czyni autorka, zinterpretować to jako nauczycielską strategię pasywnej akceptacji. Przyjmując jednak bardziej radykalny punkt widzenia, można powiedzieć, że

gest nauczycielki nie dawał możliwości przepracowania traumy bycia nazwaną odmieńcem, kimś innym, nie na miejscu, obrzydliwym. To zatem nie akceptacja, ale brak powtórzenia traumy. Uśmiech i cisza ze strony nauczyciela to przywrócenie granicy, za którą sytuuje się nienazwane. To utrwalenie represji.

Wojciech Siegień