

LUCYNA KOPCIEWICZ

Uniwersytet Gdański

### **Nauczycielskie poniżanie w szkolnych wspomnieniach dziewcząt**

Intencją powstania tego tekstu, będącego fragmentem większego projektu badawczego<sup>1</sup>, jest chęć opisanie szkolnych mechanizmów dyscyplinarnych, które konstruują „prawidłową dziewczęcość”. Przedmiotem analiz są szkolne wspomnienia stu dwudziestu młodych kobiet (zebrane w latach 2003–2009), w których zrelacjonowały one zdarzenia, które – w ich własnej opinii – były dla nich trudne, poniżające lub degradujące. Z opisów tych wynika, że najczęstszym mechanizmem szkolnego „regulowania dziewczęcości” jest przemoc ze względu na płeć i przemoc o podtekście seksualnym. Jej egzekutorami są zarówno nauczycielki, jak i nauczyciele<sup>2</sup>.

Problematyka nauczycielskiego poniżania jest nienowym „odkryciem” na gruncie socjologii wychowania. Jak zauważył Z. Kwieciński, w drugim tomie *Socjologii wychowania* F. Znaniecki odniósł się do problemu „dodatniej i ujemnej oceny czynów” jako repertuaru stosunków wychowawczych (Znaniecki 1973, s. 200). Nadanie czynowi wzniosłości społecznej przez dodatnią ocenę nazywa F. Znaniecki *sublimacją społeczną* (uwzniośleniem), natomiast proces przeciwny określa mianem *humilizacji* (poniżania) (tamże, s. 204). Następnie autor opisuje, jak wychowawcy „humilizują dążności hedonistyczne” młodzieży w sferze zachowań seksualnych czy wyglądu zewnętrznego itp. (tamże, s. 332). Wypada jedynie wyrazić zdziwienie, że na gruncie polskiej pedagogiki powstało, jak dotąd, niewiele prac eksplorujących problematykę „humilizacji” (poniżania), zważywszy, że F. Znaniecki pisał o niej już w 1930 roku.

---

<sup>1</sup> Jego rezultaty zostały szczegółowo omówione w książce mojego autorstwa *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

<sup>2</sup> W niniejszym studium nie analizowałam tych form przemocy w relacjach rówieśniczych.

Analizy zebranego materiału empirycznego, który stanowiły pisemne relacje badanych kobiet oraz uzupełniający wywiad otwarty, przekonują, iż można mówić o kilku specyficznych typach nauczycielskich represji stosowanych wobec dziewcząt. W dalszej części tekstu będę je określała mianem formacji dyskursywnych – czyli zorganizowanych sposobów mówienia i działania, kierowanych do uczennic oraz ich klasowych koleżanek i kolegów.

Analizy pisemnych i ustnych relacji związanych z sytuacjami poniżania uczennic przez ich nauczycielki i nauczycieli przekonują, iż mimo różnorodnych form, częstotliwości zdarzeń oraz przedmiotu poniżania ich struktura jest zawsze taka sama. Wszystkie opisane sytuacje rozegrały się w szkołach publicznych. Ze względu na przedmiot poniżania wyróżnione zostały odmienne formacje dyskursywne.

### **Dyskurs normalizacyjny**

Najczęstszą formacją dyskursywną, do której odnoszą się badane w swoich relacjach pisemnych i ustnych, jest dyskurs normalizacyjny. Jego istotą jest swoista prewencja w zakresie dziewczęcej atrakcyjności seksualnej. Dziewczęta – zarówno gimnazjalistki, licealistki, jak i uczennice szkoły zawodowej – często konstruuja swój wizerunek w oparciu o dominujące na gruncie młodożowej kody atrakcyjności seksualnej. Jednak uleganie socjalizacyjnym naciskom, zwłaszcza tym zawiązanym z seksualizacją wizerunku, staje się podstawą wielu działań korekcyjnych podejmowanych przez nauczycielki i nauczycieli. Najczęściej działania te sprowadzają się do dosadnych słownych komentarzy – ocen dziewczęcego wizerunku. Choć nauczycielki i nauczyciele usiłują wyrugować taką formę dziewczęcej troski o siebie, która polegałaby na konstruowaniu przedmiotu męskiego pożądania, to jednak rzeczywistą istotą praktyk normalizacyjnych jest tu troska o męską część klasy. Bardzo często powodem represjonowania jest troska o „nieprowokowanie chłopców” czy „nierozprasanie chłopców podczas lekcji”.

Wspólną kategorią spinającą wspomnienia badanych kobiet jest kategoria „prostitutki”. Nauczycielki i nauczyciele odnoszą się do wizerunku „kobiety upadłej” nie po to, by zanegować socjalizacyjny nakaz podobańia się mężczyznom (co kwestionuje choćby krytyka feministyczna), ale jedynie czasowo zahibernować dziewczęcą seksualność i odłożyć ją „na później”. prostytutka jest tu zatem figurą sugerującą granicę prawomocnej dziewczęcości (pojmowanej jako przyzwoitość) i dziewczęcości nieprawomocnej („brudnej”). Jednak margines przyzwoitego podobańia się chłopcom jest wytyczony przez ciało pedagogiczne niezwykle restrykcyjnie – powodem etykietowania jest nie tylko strój, ale przede wszystkim makijaż. Co ciekawe, dosadne naznaczenie dziewcząt przez nauczycieli i nauczycielki nie wywołuje u świadków tych zdarzeń

poczucia niestosowności, zażenowania czy zastraszenia, ale śmiech. Dyskurs normalizacji dziewczęcości poprzez konfrontację z obrazem „ prostytutki” odnaleźć można w następujących przykładach:

– *Słyszałam różne przytyki pod moim adresem – że tylko mi rury brakuje. Nauczyciele mówili, że skończę pod latarnią* (wywiad 8).

– *Pamiętam dokładnie. To była matematyka. Zostałam wezwana do odpowiedzi. Czulałam szydercze spojrzenie mojej matematycy. Obejrzała mnie od góry do dołu, po czym parsknęła śmiechem. Nie wiedziałam, o co chodzi do momentu kiedy wstała, stanęła obok mnie i głosem pełnym nienawiści wyszczała: „Spójrzcie na nią! Zupełnie jak spod lampy!” Wybiegłam z klasy i się rozplakałam. Potem uciekłam do domu.*

– Jak się wtedy czułaś?

– *Beznadziejnie, wszystkie oczy były skierowane na mnie. Słyszałam niemiłe szepty. Nie wiem co się działo, bo wybiegłam z klasy...*

– A czy potem coś robiłaś, żeby ta nauczycielka zostawiła cię w spokoju?

– *Noce przeplakałam, ale postanowiłam, że się nie dam. Czasami nawet **wbrew wszystkim** do tego mojego złotego makijażu zakładałam złote szpilki* (wywiad 4).

– *Pan od historii powiedział mi bardzo dosadnie i przy wszystkich w klasie, że wieczorem chyba **pracuję w burdelu, bo wyglądam jakbym właśnie wróciła z pracy.***

– Jak się wtedy czułaś?

– ***Jak szmata**, ale nie dałam poznać po sobie, tylko się śmiałam. Na przerwie byłam cała **roztrzęsiona** i spaliłam dwie fajki...*

– A jak zareagowała klasa?

– ***Też się śmiali...*** (wywiad 20).

Przytoczone fragmenty odnoszą się do najbardziej typowych sytuacji represjonowania uczennic. Struktura represji w każdej sytuacji jest taka sama – uczennica jest widoczna, oddzielona od reszty klasy (stoi przy tablicy, biurku nauczycielskim podczas odpowiedzi), bacznie obserwowana podczas przyjęcia „imienia” prostytutki. Obserwuje ją zarówno nauczyciel/nauczycielka, jak i reszta klasy. Nadanie poniżającego „imienia” jest dotkliwe, ponieważ odbywa się na forum publicznym, zazwyczaj bez uprzedzenia. W sytuacjach represjonowania uczennica i klasa są zazwyczaj „wzięci” z zaskoczenia. Celem represji – użycia etykiety prostytutki na forum publicznym (w żadnej z relacji nie pojawia się nauczyciel i nauczycielka, którzy dyskretnie zwracają uczennicom uwagę na niestosowność stroju czy makijażu, ani też zwracający uwagę w dosadny sposób, ale bez świadków) – jest porównanie nieprawomocnej tożsamości dziewcząt do tożsamości jawnogrzesznicy. Natomiast śmiech koleżanek i kolegów można nazwać „śmiechem kamienowania”. Sytuacje te przypominają sytuację publicznego rozebrania do naga, odarcia młodej kobiety z godności, na którą nie zasłużyła, „mając grzech wypisany na twarzy” (Okely 2007). Kolejny fragment wy-

wiadu potwierdza słuszność tej interpretacji. Badana wskazuje bowiem, iż – jako jawnogrzezniczka – nie może przekroczyć progu „miejsca świętego”:

– *Bardzo często wyśmiewano mój wygląd. Jak byliśmy na wycieczce w Krakowie, to pani nie pozwoliła mi wejść do Kościoła Mariackiego. Powiedziała, że **wyglądam jak dziwka w tym makijażu**. Byłam wściekła za takie poniżenie, za to że musiałam zostać na zewnątrz. Ze złości odłączyłam się od grupy i sama zwiedziłam sobie Kraków. Wiem, że wychowawczyni oberwało się od dyrektora...*

– Dowiedział się, jak się do ciebie zwróciła?

– *Nie wiem, chodziło o to, że zostawiła mnie samą, bez opieki.*

– Jak się poczułaś?

– *Wtedy jeden raz poczułam lekką satysfakcję, a poczucie **upokorzenia czułam wielokrotnie** (wywiad 57).*

W kontekście ostatniej z przytoczonych relacji trzeba zauważyć, iż współczesne „jawnogrzezniczki” – mimo iż doznają upokorzeń – przeważnie nie mają zamiaru modyfikować swojego wyglądu. Z tego względu zazwyczaj nie zwracają się o pomoc instytucjonalną, przypuszczając, że w instytucji szkoły nie zyskają sojusznika w walce o zachowanie godności (raczej namowę lub nakaz zmiany wyglądu):

– *Raz byłam wysłana do pedagoga szkolnego. Powiedziała mi, że nie mam stwarzać problemów i się nie malować – zmyć makijaż i paznokcie, **żeby nie de-nerwować nauczycielki** (wywiad 57).*

Co więcej kadra nauczycielska, wychowawcy i dyrekcje szkół są przedstawiani przez badane jako grupa, która zabezpiecza własne interesy i sposoby widzenia, bagatelizując uczniowskie problemy (co zresztą potwierdza rada udzielona przez szkolnego pedagoga, a zwłaszcza jej kuriozalne uzasadnienie). Z kolei te z badanych, które zwracają się do rodziców z prośbą o pomoc w rozwiązaniu szkolnego problemu, zyskują pewność co do własnych racji i prawa do wolnej kreacji własnego wizerunku:

– *Rozmawiałam z rodzicami i wychowawcą. Rodzice byli wzywani do szkoły z powodu mojego wyglądu, ale przekonałam ich, że **jestem wolnym człowiekiem i mam prawo do takiego wyglądu** (wywiad 2).*

– *Często rozmawiałam z rodzicami, zwłaszcza z mamą. Mówiłam, jak jest mi przykro i jak mnie takie traktowanie boli. Rodzice mówili, że **najważniejsze, żebym była sobą**. Mama radziła, żebym się nie przejmowała. Kilka razy interweniowała w mojej sprawie u dyrektora szkoły, ale, niestety, na próżno (wywiad 10).*

Jak wspomniałam, wiele ze zidentyfikowanych praktyk normalizacyjnych podejmowanych jest ze względu na „dobro chłopców”. W niemal każdym z opisywanych przypadków nauczycielki czy nauczyciele wprowadzają „perspektywę chłopców” do komentarzy – pytając, czy dziewczętom *nie jest wstyd, że się w taki sposób chłopcom*

*pokazują, co sobie chłopcy pomyślą* (wywiady 2, 4, 20). Zatem dyskurs normalizacyjny podejmowany jest z punktu widzenia dobra chłopców, a nauczycielki i nauczyciele wchodzi w rolę rzeczników ich bliżej niesprecyzowanych interesów. Trzeba zauważyć, iż rzeczywistym celem dyskursu normalizacji jest nie tyle modyfikacja praktyk tworzenia wizerunku przez nastolatki, ile przyuczanie dziewcząt do patrzenia na siebie z męskiej perspektywy (dokładniej z perspektywy sprawczyni, która prowokuje mężczyzn do aktów seksualnej przemocy). Rzecz jasna, nauczycielki i nauczyciele nie są tu wyłącznym źródłem, z którego płyną przekazy o nadrzędności „męskiego oka” w praktykach „tworzenia siebie” przez kobiety (Melosik 2010; Bourdieu 2004). Niemniej jednak „język prowokowania” jest bardzo niebezpiecznym socjalizacyjnym przekazem, zarówno w stosunku do dziewcząt, jak i chłopców. Przekaz ten bowiem czyni dziewczęta wyłącznie odpowiedzialnymi za męskie zachowania seksualne, natomiast chłopców z góry rozgrzesza za wszelkie „niekontrolowane” reakcje na kobiece „prowokacje”. Przekaz ten jest szczególnie niebezpieczny, ponieważ odbywa się na forum publicznym, a zatem i dziewczęta, i chłopcy zyskują natychmiastową wiedzę na temat istniejącego „układu sił”. Uwewnętrznienie męskiej perspektywy powoduje, że badane nabywają umiejętności patrzenia na siebie przez pryzmat figury seksualnej prowokatorki.

## **Dyskurs klasowy – hierarchizacja i deklasacja**

Inną formacją dyskursywną dość często odnajdywaną w szkolnych wspomnieniach badanych kobiet jest dyskurs klasowy. Analiza tych relacji wskazuje, iż nauczycielki i nauczyciele działają z pozycji sugerującej wyższy kulturowy standard (dystans względem mody, pewien trwały styl), natomiast uczennice przez swoje bezkrytyczne oddanie modzie są tej kompetencji pozbawione. O braku kompetencji kulturowych świadczy akceptacja każdej, nawet najbardziej ryzykownej i kiczowatej propozycji stroju i makijażu. W przeciwieństwie do dyskursu normalizacji nauczycielki i nauczyciele przemawiający z pozycji klasowych akceptują zjawisko mody młodzieżowej (może po prostu traktują je jako nieunikniony element szkolnych relacji), znają ją, orientują się w aktualnej ofercie. Prawdopodobnie sami uczestniczą w rynku mody, przypisując sobie kompetencje arbitrów. Celem ich interwencji jest deprecjonowanie dwóch form bezguścia – tandety (biedoty) i kiczu nowobogackich.

Swoje działania traktują zatem jako część swoiście pojmowanej misji kulturalnej i cywilizacyjnej. Represjonowanie przybiera tu najczęściej postać wyśmiewania uczennic i ich sposobów ubierania się. Podobnie jak w przypadku represji normalizacyjnych nauczycielki i nauczyciele formułują publiczny komentarz (najczęściej żart, choć nie jest to regułą) na temat wybranego elementu stroju, pozwalając reszcie klasy

na przyłączenie się do grona oceniających. Co ciekawe, na gruncie dyskursu klasowego nauczycielki czy nauczyciele nie przemawiają z pozycji rzeczników chłopców, ale uniwersalnej estetyki, piętnując kicz, brak gustu i bylejakość. Nie odwołują się do poczucia przyzwoitości, które byłoby naruszane przez dominujące kody dziewczęcości, ale do poczucia dobrego smaku. Dlatego zamiast figury prostytutki, pojawia się figura „taniego” bezguścia, które w pewnym zakresie znaczeniowym nawiązuje do kulturowej oraz seksualnej degradacji (ze względu na „tanieść”). Trzeba też zaznaczyć, iż interwencje nauczycielek i nauczycieli w znakomitej większości opierają się na założeniu, iż wyższa kompetencja kulturowa jest pochodną materialnego statusu:

– *Jedna nauczycielka nabijała się ze mnie przy całej klasie, jak tylko pojawiłam się w szkole w czymś nowym. Wszyscy wtedy mieli ubaw na lekcji. Czekali aż ona zacznie. Kiedyś kupiłam sobie taką sukienkę długą, a ona powiedziała mi, że **wyglądam jak babcia**. Cała klasa w śmiech! Nie wiem czemu im to tak przeszkadzało.*

– Jak się wtedy czułaś?

– *Głupio. Poczułam, że jestem jakaś **dziwna**. I faktycznie, zaczęłam się zastanawiać, czy wyglądam jak babcia, i co to w ogóle znaczy wyglądać jak babcia? Takie myśli.*

– A czy powiedziałaś komuś o tym na przykład wychowawcy?

– *Nie, po co? On by powiedział, żebym mu nie zwracała głowy takimi bzdurami (wywiad 16).*

– *Moja wychowawczyni podczas wycieczki szkolnej – dziewczyny mi opowiadały – pytała się ludzi na ulicy, czy widzieli dziewczynę **wyglądającą jak wiewióra, która ma fatalnie pofarbowane włosy i wygląda jak oćmo**. Chodziło o mnie, bo ja się wtedy zgubiłam. Potem na godzinie wychowawczej spytała mnie przy całej klasie, czy ja nie mam oczu albo moja babcia, i czy **ktoś wreszcie może mi zwrócić uwagę, jak fatalnie wyglądam**. I próbowała mi nawet dać kasę na farbę, wciskała mi ją! (wywiad 24).*

W przypadku kilku interwencji nauczycielskich można przypuszczać, iż mamy do czynienia z wyraźnym konfliktem pokoleniowym. Ciało pedagogiczne jako ludzie „starej daty” zdają się nie rozumieć współczesnej mody kierowanej do młodych dziewcząt. Mielibyśmy tu zatem do czynienia z konfliktem na osi „zachowawczość – awangarda”. Jednak w każdym przypadku istota ich interwencji sprowadza się do zabiegu zdeklasowania poprzez ubiór, do sugerowania niższego statusu lub przynależności do niższej „klasy kulturowej”:

– *Na lekcji matematyki zostałam wezwana do tablicy. Miałam na sobie luźną bluzkę i korale. Nauczycielka powiedziała, żebym lepiej wróciła na miejsce, bo **w takim stroju nadaje się tylko do wycierania tablicy, a nie do odpowiadania przy niej** (relacja 17).*

Nauczyciele i nauczycielki przemawiają z pozycji uniwersalistycznej koncepcji estetyki, broniąc tego, co „ładne” (stonowane i miejskie), przed tym, co brzydkie (krzykliwe i „wiejskie”). Dyskurs klasowy nie odnosi się do zjawiska seksualizacji dziewczęcego wizerunku, a jedynie do pewnej estetycznej koncepcji szkolnego stroju (stonowanego, raczej skromnego i niekolorowego). Wszystkie elementy, które wykraczają poza tę konwencję (duże kwiaty, różowe podkolanówki, luźna bluza i korale), są traktowane jako oznaki deklasujące, jako synonim kiczu – plastikowej, „odpustowej” (jarmarcznej) i infantylnej skłonności estetycznej. Innymi słowy, piętnowana jest nie-dojrzała, „tania” wersja dziewczęcości.

Jednak dyskurs klasowy realizuje się także w odmiennym układzie warunków, to znaczy takim, w którym sposób ubierania uczennicy sugeruje jej wyższy status ekonomiczny (wyższy niż nauczycielski). Z kilku (nielicznych) relacji wynika, że nauczycielki i nauczyciele są wrażliwi na ten „niezwykły” układ, jednak bynajmniej nie rezygnują (przynajmniej w szkołach publicznych) z uprzywilejowanej pozycji „arbitra elegancji”. Jak się wydaje, nauczycielki i nauczyciele przemawiają z pozycji „starej, konserwatywnej klasy średniej”, która piętnuje „nuworyszy”, co prawda zasobnych w kapitał ekonomiczny, ale ubogich w kapitał kulturowy. Z tego względu ostentacyjne „obnoszenie się z własnym bogactwem” i pokazowa konsumpcja stają się, w opinii nauczycielek i nauczycieli, synonimami „płytkiego stylu życia” nowobogackich, którym ciał pedagogiczne przeciwstawia prawdziwie kulturową orientację „być zamiast mieć”:

– *Niestety u mnie w szkole tak było, że jak jesteś lepiej i drożej ubrana, to będziesz gorzej traktowana. Bardzo często mówiono mi, że jestem **rozpuszczoną panienką z dobrego domu, której przewraca się w głowie**. Mama mówiła, żebym się nie przejmowała, bo to nie ma sensu. To już była klasa maturalna, a ja wiedziałam jakie mam ambicje i na co mnie stać. Nie przejmowałam się **zaściankowymi nauczycielkami** i dobrze na tym wyszłam (relacja 15).*

– *Mój nauczyciel sztuki mówił przy całej klasie wymownie na mnie patrząc, że **dobrego gustu nie można kupić za pieniądze**, że żał mu takich, co niby mają wszystko, ale ani krzty dobrego gustu.*

– *Czy jakoś zagregowałaś, powiedziałaś o tym w domu?*

– *Tak, rodzice zawsze wiedzieli....*

– *A może próbowałaś coś zmienić w swoim wyglądzie?*

– *Tak, ale obojętnie co bym zrobiła i jak się ubrała, to i tak **nauczyciele mnie tępili**, bo mojemu ojcu dobrze się wiedzie. Po jakimś czasie, po kolejnej akcji, ustaliliśmy z rodzicami, że nowy semestr zaczę już w prywatnej szkole. Chociaż moja mama zawsze chciała, żebym chodziła do zwykłej szkoły, jak wszyscy (wywiad 63).*

Czasami uczennicom udaje się zdemaskować podstawy dyskursu klasowego, sprowadzając kulturowe roszczenia nauczycielskie (przemawianie z pozycji wyższej

kultury i „klasy”) do dostrzegalnych różnic w zakresie materialnego położenia. Roszczenia do wyższego statusu maskują zawiść (zawiedzione ambicje) związaną z nie-  
możnością prowadzenia równie ostentacyjnej konsumpcji dającej się zauważyć  
w ubraniowym kodzie. W tym znaczeniu nauczycielki i nauczyciele trafiają na silne  
przeciwieństwa, które nie tylko nie przyjmują do wiadomości nauczycielskiego punktu  
widzenia, nie tylko nie korygują niczego we własnym wizerunku, ale przede wszyst-  
kim obnażają niebezinteresowność nauczycielskiej krytyki (i jej klasowe uwarunko-  
wania).

Z wypowiedzi i pisemnych relacji badanych można wyczytać pewien kanon szkol-  
nego wyglądu dziewcząt. Kanon ów tworzy specyficzny *dress code*, który sprowadza  
się do nierzucania się w oczy. Ubiorowi uczennic przypisane jest bowiem pewne  
sprawstwo. Poprzez strój uczennice manifestują proskolne nastawienie, gotowość do  
podporządkowania regułom szkolnym oraz specyficzną koncepcję dziewczęcości,  
która zakłada „bycie przezroczystą” – nieprzenoszenie znaczeń związanych z fizyczną  
atrakcyjnością oraz niemanifestowanie materialnego statusu (tandety widocznej  
w strojach „biedoty” czy kiczu w ubraniach dziewcząt nowobogackich). Obie kwestie  
są, jak się okazuje, istotnymi informacjami o umiejscowieniu społecznym dziewcząt.  
Idealny ubiór szkolny nie powinien dać się odczytać jako informacja o uklassowanej  
istocie dziewczęcości.

### **Dyskurs poddaństwa – sprywatyzowana przestrzeń klasy szkolnej**

Mimo że kolejna z formacji dyskursywnych dość swobodnie łączy się z innymi,  
sądzę, iż należy ją wyróżnić jako specyficzną konstelację nauczycielskiej wiedzy-  
-władzy. Istota tej formacji sprowadza się do sprywatyzowania przez nauczycielki  
i nauczycieli przestrzeni klasy szkolnej i traktowania jej jako prywatnej, własnej.  
Nie znaczy to, niestety, że zaczyna ona funkcjonować w konwencji domowego  
ogniska i kojarzonego z nim ciepła. Przeciwnie, staje się domeną feudalnego wład-  
cy, którego przekonania, osobiste preferencje, prywatne sposoby postrzegania  
świata, a nawet kaprysy stają się obowiązującym prawem. O ile w przypadku dwóch  
wyżej opisanych formacji dyskursywnych nauczycielki i nauczyciele przemawiają  
w imię interesów ponadindywidualnych, „wyższych” – stają się rzecznikami chłop-  
ców lub uniwersalnej (a *de facto* klasowej) estetyki, o tyle w przypadku dyskursu  
poddąństwa ciało pedagogiczne przemawia z punktu widzenia własnych interesów.  
Ich pozycję dyskursywną oddaje dobrze stwierdzenie – „szkoła to ja”, „klasa to mój  
teren i ja ustalam warunki”. Taką sprywatyzowaną konstrukcję klasowej przestrzeni  
ilustruje relacja:



– W pierwszej klasie liceum przechodziłam buntowniczy okres. Ubierałam się na czarno, nosiłam glany, kolczyki w nosie, kilka w uszach. Nauczyciel matematyki na każdej lekcji robił mi przykre uwagi. Mówił: „takie kolczyki to mają krowy na pastwisku, a nie uczniowie **na mojej lekcji**” albo „w takich buciorach to można w kamieniołomach pracować, a nie **wchodzić do mojej klasy**”. Poza tym pytał, po co przyszedłam do liceum, bo matura – jeśli oczywiście ją zdam – i tak mi nic nie da, bo z takim wyglądem nic nie osiągnę (relacja 55).

Warunkami możliwości dyskursu poddaństwa jest zdobycie przez nauczyciela lub nauczycielkę małego poletka władzy. Nauczyciel lub nauczycielka przypisują sobie kompetencję władców absolutnych, komunikując wprost, jakie zachowania (wersje stroju) są niedopuszczalne na ich terenie, lub informują bez ogródek, „co lubią”, a czego „nie tolerują”, nie ukrywając, że sami są źródłem owych uregulowań. Nie zadają sobie najmniejszego trudu, by maskować osobiste preferencje koncepcją jakiegoś „dobra wyższego”, wyraźnie wiążąc system obostrzeń w zakresie wizerunku uczennic z przekonaniem typu „ja tak chcę, więc tak ma być”. Nauczycielski profesjonalizm jest tu wyraźnie ograniczony, gdyż miarą skuteczności działania pedagogicznego jest narzucenie własnej koncepcji porządku. Jednak w przeciwieństwie do władców feudalnych nauczycielka lub nauczyciel muszą samodzielnie egzekwować uczniowskie poddaństwo. Ich działania represyjne wobec uczennic nie ograniczają się do werbalnej agresji czy odesłania uczennicy do domu celem zmiany stroju lub stawienia się w szkole z rodzicem. Nauczycielki i nauczyciele nierzadko przechodzą do działania, naruszając sferę uczniowskiej cielesności – szarpią za włosy, popychają, wsadzają głowę pod zlew, oblewają wodą, ścierają makijaż. Są zarówno prawodawcami, jak i egzekutorami narzucanego przez siebie prawa. Z relacji badanych wynika, iż pozycja „feudalnych” nauczycieli i nauczycielek jest bardzo silna, a pozostali – koleżanki i koledzy (wychowawcy, pedagodzy szkolni czy członkowie zespołu dydaktycznego) obawiają się podejmowania interwencji nawet wówczas, gdy nadużycie nauczycielskiej władzy nie budzi najmniejszej wątpliwości.

Dyskurs poddaństwa jest niewątpliwie zakorzeniony w *machopedagogizmie* i przekonaniu o jego skuteczności. Jak zauważa K.H. Robinson, efektywność w opanowaniu (zdyscyplinowaniu) klasy jest jedną z podstawowych miar nauczycielskiego sukcesu w oczach kolegów i koleżanek z pokoju nauczycielskiego, co powoduje, iż kultura i etos szkolnej dyscypliny obracają się wokół pewnego rodzaju męskich zachowań, utożsamianych z efektami porównywalnymi do tych, które zapewnia stosowanie siły fizycznej. Chodzi tu przede wszystkim o strach i posłuszeństwo, innymi słowy – poddaństwo. Jak zauważa K.H. Robinson, popychanie, wymierzanie klapsów i potrząsanie są postrzegane jako akceptowalne metody zarządzania klasą i egzekucji posłuszeństwa (Robinson 1992). Nic więc dziwnego, że takie przekonania co do skuteczności metod kontrolowania klasy powodują, że to nauczyciele mężczyźni uosabiają ideał

dobrego, skutecznego lub „prawdziwego” pedagoga. Pedagogiczna kultura *macho*, z jej wzorami dyscyplinowania oraz nastawieniem na rywalizację, pewność siebie, udowodnianie przewagi nad innymi (słabszymi), z wzorami opartymi na werbalnej i fizycznej agresji, w jej szkolnym wydaniu okazują się – jak przekonuje K.H. Robinson – jednym z najistotniejszych powodów marginalizacji nauczycielek w tym obszarze społecznym.

Zgromadzony materiał empiryczny pozwala na stwierdzenie, że kultura *macho* okazuje się również atrakcyjną propozycją dla nauczycielek chcących sprostać wymogom pedagogicznej skuteczności:

– *To było w szkole średniej. Pani dyrektor, z którą mieliśmy lekcję, wyrzuciła mnie z klasy. Właściwie wyglądało to tak, że złapała mnie za włosy i sama wyprowadziła z sali. Wyszła ze mną i zawlokła do toalety. W toalecie włożyła mi z całej siły głowę do zlewu i wrzeszcząc kazała zmywać twarz. Kilka razy sama mi przejechała ręką po twarzy, a potem się darła, że mam dokończyć. Zaczęłam płakać, a ona tylko krzyczała, że to ona tu ustala warunki. Pytała, za kogo ja się mam. Właściwie tak naprawdę całe zajście było dla mnie niezrozumiałe, bo wcale nie miałam mocnego makijażu. Wiele dziewczyn miało mocniejszy.*

– Powiedziałaś komuś o tym zdarzeniu?

– *Nie, nikomu. Zrobiła to przecież osoba najwyższej postawiona w szkole. Nie myślałam o tym żeby komuś powiedzieć. Chyba i tak z góry czułam przegraną. Moja wychowawczyni też do najżyyczliwszych nie należała. Sama pewnie by mnie jeszcze zwyzywała, że pani dyrektor miała rację. Nawet kiedyś była taka sytuacja, że wyzywała jedną dziewczynę na lekcji, no ale to było mniej drastyczne (relacja i wywiad 32).*

– *Sytuacja miała miejsce w gimnazjum, miałam wtedy piętnaście lat. Nasza nauczycielka sztuki nie tolerowała makijażu u dziewcząt. Ja się jeszcze wtedy nie malowałam. We wrześniu wróciłam z wakacji, które spędziłam z rodzicami w Grecji. Wróciłam dość mocno opalona, a ta opalenizna podkreślała kolor ust. Na lekcji sztuki pani miała taki rytuał, że każda z dziewczyn musiała podchodzić do biurka pani z pracą, wtedy ona najpierw sprawdzała, czy nie ma makijażu, a potem dopiero oglądała pracę. Kiedy podeszłam nauczycielka spojrzała na mnie i powiedziała: „co ty masz na tej twarzy, idź to natychmiast zmyć”. A ja w szoku odpowiedziałam, że nie mam żadnego makijażu. A pani na to „nie kłam, nie oszukasz mnie, ślepa nie jestem, proszę natychmiast to zmyć!”. Wyszłam i chodziłam trochę po szkole. Jak wróciłam, to ona znowu sprawdziła moją twarz i oburzona powiedziała „nie zmyłaś tego”!. Wówczas ja jej powiedziałam, że nie jestem niczym posmarowana i starłam dłońmi usta i policzki i pokazałam czystą rękę. Pani nic nie powiedziała, a klasa miała ubaw.*

– Powiedziałaś o tym rodzicom?

– *Nie, ja ją nawet rozgrzeszyłam z tego, pomyślałam, że to moja wina, że za bardzo się opaliłam na tych wakacjach. Mogłam ją jakoś uprzedzić, że słońce tak na mnie działa.*

– No, a nie mogłaś iść do wychowawcy, wtedy jak cię wyrzuciła?

– *Nie, wszyscy wiedzieli, **jakie są zasady** u tej pani (wywiad 44).*

Nauczycielki narzucające własne reguły i rytuały nie tylko naruszają nietykalność osobistą uczennic, ale przede wszystkim – dogłębnie wierzą we własną nieomyłność, żądając od ofiar represjonowania rzeczy niemożliwych (kilkakrotne żądanie zmycia makijażu, którego nie ma) lub skazujących na śmieszność i upokorzenie (golenie brwi). Oczywiście w momencie ewidentnej pomyłki nie przyznają, że popełniły błąd. Konsekwencje autorytaryzmu nie sprowadzają się jedynie do narzucenia zbioru osobistych preferencji nauczycielskich jako szkolnych zasad (mistyfikacja). Najważniejszym skutkiem jest uznanie arbitralnych zasad za bezdyskusyjne i niezienne (skuteczność narzucania twardego prawa) oraz szukanie przez ofiary winy w sobie. Uczennice są zatem przekonane, że są one całkowicie odpowiedzialne za przekroczenie zasad, nie mogą jednak odkryć, że są to mocno sprywatyzowane wizje szkolnych porządków, co pociąga za sobą również narzucenie niezwykle dyskusyjnych środków zaradczych.

W tym kontekście można zadać pytanie dlaczego uczennice nie poszukują żadnego wsparcia w instytucji, dlaczego nie zgłaszają tych sytuacji szkolnym władzom, dlaczego ich rodzice nie podejmują interwencji w ich sprawie, mimo iż sami nie mają zastrzeżeń do wizerunku własnych córek. Wydaje się, że powodem nieinterweniowania rodziców jest obawa przed nasileniem represji wobec dziewcząt. Najprawdopodobniej nie postrzegają instytucji szkoły jako przyjaznego środowiska, a jej zasad jako racjonalnych. Co prawda, nie proponują córkom posłuszeństwa i zmiany wizerunku dla „świętego spokoju”, ale strategię obstawania przy swoim. Irracjonalnych i nieżyciowych szkolnych zasad zmienić się nie da, ale można je ignorować – tak brzmi istota rodzicielskiego przekazu. W tym znaczeniu rodzice uczą dziewczęta strategii radzenia sobie, które polegają na nieingerowaniu w sferę stanowienia zasad (negocjowania).

## Dyskurs regulacyjny – odmienić „odmienca”

Istotą dotychczas scharakteryzowanych formacji dyskursywnych były represje wymierzone w zseksualizowany lub uklasowany dziewczęcy wizerunek. Można zatem przypuszczać, że nauczycielki i nauczyciele z większą sympatią i zrozumieniem odniosą się do tych frakcji młodościowej, które otwarcie kwestionują kody seksualnej atrakcyjności dziewcząt (podobania się, bycia seksualnym „wabikiem”). Jed-

nak tak się nie dzieje. Przeciwnie, wizerunek otwarcie kwestionujący nakaz podobania się (chłopcom) jest jeszcze silniej zwalczany niż wizerunek nastawiony na „prowokowanie chłopców” (jak głosi jeden z elementów nauczycielskiej krytyki). Istotą dyskursu regulacyjnego jest „wytwarzanie płci” (specyficznej wersji płci). Proces ten sprowadza się do wymuszenia na uczennicach powrócenia do jednoznacznego stroju dziewczęcego. Zatem istota interwencji i represji sprowadzałaby się do nakłaniania dziewcząt do maskarady – do odgrywania dziewczęcości za pomocą odpowiednio dziewczęcych ubrań. Represjonowane są bowiem te praktyki tworzenia wizerunku, których istotą jest zakłócanie „porządku płci” i jednoznaczności odczytania tej społecznej kategorii. Represjonowane są te kody ubraniowe, które są udratyzowanym lub ironicznym „komentarzem” na temat dominujących znaczeń *gender*, oraz kody, których istotą jest „semantyczny nieporządek” i zakłócenie czy wręcz blokowanie istniejących reprezentacji.

Styl kwestionujący dominujące znaczenia dziewczęcości (bycie ładną i seksualnie pociągającą) bazuje na przekonaniu o możliwości skonstruowania pozycji międzyplciowych (co zresztą jest strategią wizerunkową wielu współczesnych gwiazd muzycznych) i umiejscowienia siebie w przestrzeni „bycia pomiędzy” kategoriami. Nauczycielki i nauczyciele w większości pozbawieni kompetencji interpretacyjnych w zakresie kultury popularnej (w tym młodzieżowej) przeczuwają zapewne problem „granic” kategorii płci, reinterpretowanej w tych wizerunkach. Problem ten odnosi się wyłącznie do kodu subkulturowego, a ten z kolei intuicyjnie lokują w pobliżu kategorii „przestępczość” (Barker 2005, s. 438). Odczytanie wizerunkowego przekazu sprowadza się więc do kategorii „dewiacja” i „przestępczość”, a celem nauczycielskich interwencji byłoby sprowadzenie uczennicy na drogę „prawa”. Trzeba przy tym zaznaczyć, że wiedza nauczycielek i nauczycieli na temat subkultur i subkulturowego stylu jest niezwykle powierzchowna, niemal każde bowiem odstępstwo od dziewczęcego wizerunku odnosi się do kategorii „satanizm”. Represjonowanie wizerunku uczennic sprowadza się do praktyk publicznego komentowania, wyśmiewania stroju lub wyglądu, publicznego sugerowania przynależności do sekty, naruszania godności przez nazywanie uczennic „dzikusami”, „brudasami”, „zło-dziejkami” lub „narkomankami”:

– *Nauczyciele mówili, że **ubieram się jak mężczyzna, że jestem brudasem**, bo ubieram się na czarno. Mówili, że mam niechlujny wygląd, bo miałam dziury w koszulkach. Często błędnie **wiązali mój wygląd z satanizmem**. Uważali, że skoro tak wyglądam, to muszę palić papierosy. Mówili, że tacy ludzie jak ja **kończą na dworcach*** (relacja 5).

– *Jak pierwszy raz pojawiałam się w szkole w dredach, to mi pani od matematyki powiedziała, że **jestem złodziejką i nie myję włosów**. To mi się wydaje teraz śmieszne, ale wtedy się rozplakałam przy całej klasie* (relacja 19).

Nauczycielki i nauczyciele próbując uregulować funkcjonowanie „odmieńca”, wyznają teorię „zarażania wyglądem”. Ubiór i makijaż są przez nich traktowane jako wyraz ukrytej istoty, zdeprawowanej do cna zepsutej, która – jak wirus – rozniesie się na innych. Porównania odmienności do choroby nie są tu przypadkowe. Obawiają się oni realnego zarażenia „zdrowej części” klasowej społeczności. W niżej przedstawionym przykładzie choroba została zawleczona z dużego miasta do małego miasteczka, nauczyciel zaś obawia się „wybuchu epidemii”:

– Najczęściej były komentowane moje kolczyki – jeden w języku, drugi w brwi oraz dodatki do ubioru – czerwony krawat oraz *hd-eki* z czerwonymi sznurówkami. Nauczyciel historii mówił, że przyjechała taka z **wielkiego miasta i się panoszy**. A na lekcji matematyki nauczyciel powiedział, że jeśli się nie zmienię, to on pomyśli, że **zabijam kury gdzieś w polu i odprawiam czarne msze**. Poczułam się wtedy upokorzona. Czulałam odrazę do miejsca, w którym jestem. Odpowiedziałam nauczycielowi, że to bardzo stereotypowe myślenie. Na co on bardzo się zdenerwował i powiedział, że takie jak ja, którym odpowiada noszenie lachmanów i biżuterii w nadmiarze, **powinny wracać skąd przyjechały i siać zarazę u siebie** (wywiad 3).

„Sianie zarazy” odnosi się najprawdopodobniej do burzenia jakiejś wersji lokalnego porządku estetyczno-moralnego, który musi być broniący przed „obcym”, najeżdżącą z „wielkiego miasta”. Obcy jest nie tylko znakiem innego porządku, ale zapowiedzią innych standardów moralno-estetycznych. Zatem represje są wyrazem obrony lokalnej tożsamości i standardów *gender*, które ją fundują. W wielu przypadkach „odmieniec” może „zarażać” skłonnością do *cross-dressingu*, czyli noszenia ubrań określonych jako właściwe niewłaściwej płci. Trzeba przypomnieć, że niektóre z praktyk *cross-dressingu* są traktowane jako oczywiste i neutralne (na przykład noszenie spodni przez kobiety), ale praktyka ta nie powoduje zwiększonej tolerancji dla przejmowania innych elementów stroju. Nauczycielki i nauczyciele w dalszym ciągu pilnują symbolicznej „granicy” płci, która nie powinna być przekraczana. Androginizacja wizerunku jest zatem traktowana przez nauczycieli i nauczycielki jako dewiacja. Wszystkie identyfikacje międzypłciowe są nielegalne:

– Nauczyciele czepiali się, że noszę **szerokie spodnie, męskie koszule czy czapki z daszkiem**, że chyba kartofle noszę w tych spodniach, że **wyglądam jak chłopak**. Na chemii jak raz czegoś nie wiedziałam, babka powiedziała, że ja chyba rozum w tych spodniach schowałam, bo w głowie go nie mam.

– Jak się wtedy czułaś?

– Jak głup, zrobiła ze mnie głupka i pośmiewisko przy całej klasie. Poza tym skomentowała mój wygląd, a to przecież moja sprawa, a nie jakiejś XX (wywiad 21).

Innym typem prewencji jest de-homoseksualizacja klasowej przestrzeni (Lis 2009, s. 72). Praktyka ta polega na zidentyfikowaniu i nazwaniu „odmieńca”, wyłuskaniu go ze zdrowej tkanki, a następnie metodycznym poniżaniu. Co ciekawe, wszystkie podejrzenia o seksualną odmienną (bo kadra nauczycielska nie dysponuje pełną informacją na temat seksualnych praktyk uczennic, działa więc po omacku, raczej na podstawie pogłosek, plotek i domniemań) są interpretowane jako niemoralne manifestowanie homoseksualnej orientacji. „Podejrzewanym” o odmienną seksualność uczennicom wmawiano gorszość i niższość, a ponadto odmawiano prawa do osiągania sukcesów w nauce czy sporcie. Rzecz jasna, podobnie jak w innych przypadkach, praktyki represjonowania przeważnie miały miejsce na forum publicznym:

*– Ja się nie obnosiłam z moją orientacją seksualną, tylko niektórzy moi znajomi o tym wiedzieli. Uważałam, że to jest moja osobista sprawa. Na lekcji angielskiego mieliśmy zadanie, żeby napisać wypracowanie o swojej sympatii. Anglistka wzięła mnie do odpowiedzi i ja zaczęłam opowiadać o moim niby-chłopaku. A ona przerwała mi w pół zdania i kazała powiedzieć prawdę. Powiedziała, **żebym przestała kłamać i powiedziała kim jestem**. I wtedy wszyscy się na mnie patrzyli i zaczęły się różne przytyki.*

*– Co zrobiłaś?*

*– Nic nie powiedziałam (wywiad 51).*

Przekroczenie nauczycielskiej władzy jest w tym przypadku ewidentne. Nauczycielce nie chodzi o ćwiczenie umiejętności posługiwania się poprawną angielszczyzną. Szkolne zadanie zostało przez nią potraktowane jako pretekst do przymuszenia uczennicy, by ta „przyznała się do winy”, publicznie wyznała „swoją grzech”, „powiedziała prawdę”. Zakaz mówienia, z którym jest konfrontowana, nie przekreśla jednak sposobu odczuwania atmosfery wokół własnej osoby jako nieprzyjemnej i niesprawiedliwej. W przypadku represjonowania odmieńców ujawnia się ignorancja pedagogów szkolnych:

*– Pedagog starał się mnie przekonać, że lepiej by było, gdybym była taka sama jak inni, a nie ubierała się jak odmieniec (wywiad 3).*

W kontekście nauczycielskich praktyk „zawracania” odmieńców z drogi dewiacji warto przywołać stwierdzenie T. Kitlińskiego na temat polskiej szkoły. T. Kitliński uważa, że w Polsce (w tym również w „demokratycznej” szkole) mamy w dalszym ciągu do czynienia z głęboko niedemokratyczną hegemonią takosamości (Kitliński 2004, s. 278). Bazą tego dyskursu jest awersja do wszelkiej różnicy, która nie jest postrzegana jako warunek możliwości demokracji, ale w dalszym ciągu jawi się jako zapowiedź narzucenia jakiegoś „obcego”, z gruntu złego i niemoralnego systemu wartości, praktyk i poglądów (Lis 2009, s. 72).

## Dyskurs samicy?

Próba znalezienia trafnej nazwy dla kolejnej formacji dyskursywnej nie jest łatwa z uwagi na niesłychany, w mojej opinii, przedmiot represjonowania. O ile w przypadku dotychczas scharakteryzowanych formacji, używając teoretycznego modelu markowskiego, przedmiot represjonowania można określić mianem „nadbudowy”, czyli różnych możliwości kulturowej aranżacji i kodowania dziewczęcości, o tyle w przypadku obecnej formacji represjonowaniu podlega „baza”. Nauczyciele i nauczycielki odnoszą się bowiem do „faktów biologicznych” – piętnują dziewczęcą fizjologię, wyśmiewają zmiany pojawiające w sferze cielesności dziewcząt. Wydaje mi się, że w opisywanych praktykach trafiamy na paradygmatyczną postać mowy nienawiści, która jest ewidentną językową formą dyskryminacji. Mowa nauczycielska jest tu dyskryminującym działaniem (Butler 2010, s. 85), wykpieniem kobiecej fizjologii (funkcji ciała) jako nieczystej, odnoszącej się z jednej strony do „samicy” (publicznym podkreśleniem związku kobiecości i zwierzęcości), a z drugiej, negatywnie wartościowanych funkcji ciała jako źródła zepsucia. Być może jest to też ślad „mądrości ludowej” nakazującej stosowanie przemocy wobec dojrzewających dziewcząt w celu kontrolowania seksualności. W tych kuriozalnych aktach represjonowania najprawdopodobniej dochodzi do rytualnego upokarzania młodych kobiet. Jego celem jest przyzwyczajenie do sytuacji podrzędności (gorszości), na którą nie skazują siły społeczne, ale zmieniające się kobiece ciało. Praktyka ta przypomina inicjacyjne okaleczanie dziewcząt, kulturowe wykluczenie rzeczywistego ciała, pogardę i wstręt dla kobiecej autonomicznej seksualności i podmiotowości (Szczuka 2002, s. 269). Tradycyjnymi egzekutorkami inicjacyjnego okaleczania dziewcząt były kobiety. W zebranych relacjach również pojawiają się tylko nauczycielki:

– *Moja nauczycielka wuefu bez przerwy mi dogryzała, że mam wielkie cyce, „dojce” – jak mówiła. Wyzywała nas od dziwek, „cycatych panienek”. Kazała ćwiczyć w białych obcisłych spodenkach gimnastykę artystyczną, nawet podczas okresu. Miałśmy być smukłe i dziewicze, jak mówiła.*

– Jak reagowały uczennice?

– *Wszystkie milczały. Wszystkie bały się odetchnąć jak wrzeszczała. Ja sama zresztą czułam się fatalnie, jak wrzeszczała na inne dziewczyny. Było mi strasznie wstyd, ale do głowy mi nie przyszło żeby się odezwać. Jak zbliżał się wuef, to chciało mi się wymiotować, niektóre dziewczyny mdlały – to był horror.*

– A próbowałaś zainteresować kogoś, na przykład rodziców?

– *Kilka razy rozmawiam z mamą o tych sytuacjach, ale jakoś głupio było mi mówić, że nauczycielka śmieje się z moich piersi. To było żenujące!*

– Czyli twoja mama nie wiedziała o tym, że nauczycielka robi uwagi na temat twojego ciała?

- *Nie, niestety nie.*
- *A wychowawca?*
- *Kilka razy skarżyliśmy się jej, ale za każdym razem **mówiła, że to niemożliwe**, chyba przesadzamy i zwałała winę na okres dojrzewania. To była chyba taka solidarność nauczycieli, bo nie kiwnęła palcem w tej sprawie (wywiad 33).*

Wspólnym mianownikiem wielu relacjonowanych zdarzeń jest represjonowanie szczególnej kondycji płciowego podmiotu (ciąża, menstruacja, oznaki fizycznego rozwoju i dojrzewania). Cechą wspólną tych spektakularnych aktów represjonowania jest reakcja świadków – zazwyczaj kompletna cisza, „klasę zamurowało” (śmiech, jeśli w ogóle się pojawia, to jako odległe echo). Inną wartą podkreślenia cechą jest związanie się pewnej wspólnoty uczennic, które „po cichu” wyrażają oburzenie na represję. Wydaje się, że praktyki te można objąć wspólną kategorią przemocy ze względu na płeć, która w ustawodawstwach wielu krajów jest traktowana jak przestępstwo. Istotą tych działań są wrogie lub obraźliwe zachowania wobec osoby ze względu na jej płciową przynależność (Brannon 2002, s. 419; Renzetti, Curran 2005, s. 179–183). Ważnym wymiarem tej definicji jest nieobecność aspektu seksualności, do którego odnosiłby się akt poniżania. Jednak trzeba wspomnieć o innych istotnych ustaleniach zawartych w tej definicji. Przemoc ze względu na płeć jest rozpatrywana niemal wyłącznie w stosunku do osób dorosłych i zidentyfikowana w środowisku pracy. Za przemoc ze względu na płeć uznaje się wszelkie wrogie, pogardliwe i prześmiewcze uwagi, wygłaszane publicznie, na temat osoby jako reprezentanta lub reprezentantki danej płci, nie zaś do indywidualnych działań osoby. W szkolnej przestrzeni nie brakuje i takiej formy przemocy ze względu na płeć. Natomiast te, objęte nazwą dyskursu samicości odnoszą się do osoby ze względu na szczególną biologiczną kondycję podmiotu i – co trzeba podkreślić – wyłącznie kobiecego, ze względu na funkcje urodzajowego ciała (nie zaś ciała „w ogóle”).

## Dyskurs seksualnego „upodmiotowienia”/uprzedmiotowienia

Ostatnia ze zidentyfikowanych formacji dyskursywnych odnosi się do spektrum represji o podtekście seksualnym. Jednak pojęcie represji trzeba tu bardzo dokładnie wyjaśnić, tylko bowiem w niektórych przypadkach uczennice interpretują nauczycielskie zachowania jako jednoznacznie krzywdzące. Bardzo często przeczuwają, że zachowania nauczycielskie nie były do końca „czyste”, choć w zachowaniu nauczyciela nie było również śladu agresji (często były to zachowania, które dają się zinterpretować jako przyjazne). W bardzo wielu przypadkach „podtekst seksualny” bywa „ubrany” w żart, co również utrudnia jego jednoznaczną ocenę. Istotą owej formacji jest



odniesienie się przez nauczycieli do uczennic jako bytów seksualnych. Bogaty repertuar praktyk obejmuje zarówno dosadne komentarze na temat ciała w kontekście seksualnej atrakcyjności (bądź jej braku), publiczne ocenianie potencjalnej atrakcyjności ciała, flirtowanie, komentarze na temat seksualności danej osoby (publiczne snucie domysłów na temat tej sfery jej życia), komentarze i dowcipy na temat seksualności, proponowanie korzyści w związku z seksualnością, jak i dotykanie z intencją seksualną (Brannon 2002, s. 420). W każdej z relacjonowanych sytuacji sprawowanie nauczycielskiej władzy rozciąga się na sferę dziewczęcej seksualności, sprowadza się do wykorzystywania władzy w kontekście seksualnym w stosunku do podporządkowanych nauczycielowi młodych (niekiedy bardzo młodych – gimnazjalistki) dziewcząt.

– *Pan Maciek lubił żartować, ale te żarty szokowały czternastoletnie dziewczyny. Potrafił się nas zapytać: „Do czego jest kobieta?” I sam sobie odpowiadał: „Kobieta jest do łóżka”. To jednak nie robiło na nas aż takiego wrażenia, ale niektóre zachowania owszem. Potrafił zająć dziewczynę od tyłu i znieśc strzelić jej z gumki od stanika. Innym razem siadał dziewczynie na kolanach – niby dla żartów, albo siadał z dziewczyną na jednym krześle, bo niby tak lepiej pracuje się na komputerze. Mówił że musi się trochę poprzytulać. Dziewczynom było strasznie niezręcznie, a te zachowania bawiły chłopaków i to było chyba jeszcze gorsze. Mówił też, że nie mógłby pracować w liceum, bo by tam „ekspłodował” i pewnie by go wyrzucili z pracy. W sumie to on był miły, młody i na luzie. Raz włożył mi linijkę, taka drewnianą, do spodni. Czułam się strasznie upokorzona!*

– A czy wy, dziewczyny, dałyście komuś znać o tych zachowaniach?

– *Nie, nie powiedziałyśmy nikomu..*

– Dlaczego?

– *Nie wiem. Chyba nie byliśmy pewne, co ten nauczyciel ma na myśli (wywiad 38).*

– *Pan od wufu podczas gry w koszykówkę kryjąc przeciwnika niby przypadkiem dotykał nas. Ale robił to zdecydowanie częściej niż trzeba. Niechęć poklepywał nas po tyłku, podszczypywał, dotykał biust. Wygłaszał uwagi na temat mojego ciała np.: „Kacha ma jędrny tyłeczek” albo „nie martw się nad małym biustem można popracować”.*

– A czy próbowałaś coś z tym zrobić?

– *Raz powiedziałam mu, żeby trzymał się ode mnie z daleka, a on na to, że wychowanie fizyczne wymaga bliższego kontaktu, że jestem przewrażliwiona i chyba źle go zrozumiałam. I powiedział, że wuf służy temu, żeby się z zahamowań wyłeczyć. W sumie, to nie wiem, może on miał rację? Przecież nie działo się nic złego, on był uprzejmy, sympatyczny i ogólnie nie narzucał się, nie robił jakichś propozycji. Ale ja wołałam unikać bliższych kontaktów z tym panem.*

– Dlaczego?

– *Bo to było jednak dziwne (wywiad 39).*

W zgromadzonym materiale empirycznym rozmaite postaci poniżania dotyczyły zawsze dziewcząt, które się czymś „wyróżniły” (prowokacyjnym strojem, mocnym makijażem, kiepsko ufarbowanymi włosami, kolczykiem w nosie, dużym biustem lub plamą krwi na spodniach). Można było odnieść wrażenie, że represje nie dotyczą tak zwanych szarych myszek. Jednak w obecności nauczycieli preferujących „pozornie upodmiotowione” relacje z uczennicami szare myszki nie mogą czuć się bezpiecznie. Mogą bowiem stać się przedmiotem nauczycielskich kpin, jak w niżej przedstawionej sytuacji:

– *Nasz nauczyciel zaniżał oceny dziewczynom, które **nie noszą się wyzywająco**.*

– To znaczy?

– *Nie noszą dużych dekoltów i krótkich spódniczek. On jest przemily dla dziewczyn, które przychodzą do szkoły jak na imprezę, a **resztę dziewczyn obraża i upokarza**.*

– A jak to wygląda?

– *Wciąga w to chłopaków. Na przykład mówi mi: „**za odpowiedź masz trzy, a za wygląd trzy minus**” i do dziennika wpisuje **trzy minus**. Wtedy klasa, a szczególnie chłopacy, śmieją się i rzucają w moim kierunku komentarze: „**masz za małe cycki!**”. W innych klasach też tak jest. Raz jak jedna dziewczyna źle napisała sprawdzian, to pan powiedział „nie dość że nie dorosła fizycznie, to i w inteligencji są braki”.*

– Możemy wrócić do tej sytuacji, którą opisałaś. O co chodzi z tą „skromną dziewczynką”?

– *On mnie wtedy wziął do odpowiedzi. I jak szłam, to powiedział, że to dziwne, że do ogólniaka przyjmują takie „**skromne dziewczynki**”. Potem mnie pytał, ale byłam dobrze przygotowana – nie mógł mnie zagiąć. Wtedy powiedział: trzy. I dodał, że nic dziwnego **niedorozwój obejmuje nie tylko umysł, ale całą postać waszej koleżanki**. Klasa się śmiała, a ja poszłam na miejsce i usiadłam. On do mnie: „nikt dziewczynce nie kazał usiąść”, więc wstałam – byłam **bezzadna**. Nie jestem z natury pyskata, więc nic nie powiedziałam. On mówił, że mam przemyśleć czy dobrą szkołę wybrałam, czy jest tu miejsce dla mnie, bo **urodą ani wiedzą to ja nie grzeszę**. I dodał, że **mam się spotkać po lekcjach z dziewczynami, żeby mi wyjaśniły, jak dbać o siebie**. Innym dziewczynom, takim gwiazdom powstawiał piątki, chociaż nic nie umiały i jeszcze sobie z nimi żartował.*

– Czy rodzice o tym widzieli?

– *Tak, moja mama. Chciała pójść do szkoły, do dyrektora. Ja **prosiłam żeby tego nie robiła**. Przecież i tak **nie zwolniliby tego nauczyciela, a ten mściłby się na mnie**. U dyrektora mówiłby, że to są żarty, a ja ich nie rozumiałam.*

– A jak się czułaś na jego lekcjach?

– *Strasznie. Czekałam, żeby lekcja jak najszybciej się skończyła i żeby tylko się do mnie nie odezwał (wywiad 47).*

W relacjonowanym przypadku uczennica miała sporo „dobrych powodów”, żeby utrwać znowu milczenia, choć nie była beneficjentką obowiązującego systemu, a jego ewidentną ofiarą. W przypadku tej formacji dyskursywnej dochodzi do stworzenia wyjątkowo niekorzystnego środowiska uczenia się, narzucającego liczne ograniczenia, napięcie emocjonalne i unikanie kontaktów z nauczycielem (których oczywiście wyeliminować nie można). Jak zauważają C. Renzetti i D. Curran, relacje te powodują powstanie nieprzyjemnego i deprymującego środowiska nauczania, co niewątpliwie wpływa na osiągnięcia w nauce i rozwój osobisty (Renzetti, Curran 2005, s. 184).

Wyniki badań omówione w niniejszej pracy wskazują bardzo jednoznacznie, iż szkoła jest miejscem płciowej normalizacji, dyscyplinowania i regulacji, których podstawą jest „poprawna” i „przyzwoita” (ta ostatnia nie zawsze) koncepcja dziewczęcości. W nauczycielskich praktykach dyscyplinarnych przemawia bardzo zachowawcza koncepcja *gender*. Zdecydowanej większości opisywanych zdarzeń nie można określić mianem incydentów. Przeciwnie, ze względu na ich strukturalne podobieństwo można przypuszczać, że kieruje nimi podobna logika. Zatem jest bardzo prawdopodobne, iż przez zidentyfikowane typy represji „przemawia” mechanizm płciowej socjalizacji (który wstępnie można nazwać mechanizmem „korekcyjnym”) niż „zły dzień” nauczyciela czy nauczycielki.

Niewątpliwie wspólnym elementem wspomnień szkolnych dziewcząt jest publiczny charakter represji, które były wobec nich podejmowane. Najczęściej miejscem poniżania jest przestrzeń klasy szkolnej, rzadziej szkolny korytarz. Wszystkie opisane sytuacje rozgrywają się w obecności koleżanek i kolegów, którzy w specyficzny sposób stają się – wraz z nauczycielem/nauczycielką – osobami współrepresjonującymi. Są bowiem zapraszani do udziału, wręcz „wciągani” w całą sytuację. Można również przypuszczać, że śmiech grupy jest dla nauczycielki/nauczyciela „testem prawdy” i ostateczną miarą skuteczności podjętego przedsięwzięcia. Zatem warunkiem pomyślności nauczycielskiego poniżania uczennic jest znalezienie współników (zazwyczaj jest to męska część klasy) i kooperacja uczniowsko-nauczycielska, która czyni zainicjowane działanie skutecznym – dogłębnie raniącym. Zaledwie w kilku przypadkach nauczyciel/nauczycielka zdecydowali się na działanie w pojedynkę, bez poszukiwania uczniowskiego wsparcia. Innym łączącym elementem jest wyłaniająca się wspólnota doświadczeń represjonowanych dziewcząt (wspólny plan emocjonalny) – poczucie upokorzenia, poniżenia, silne emocje o charakterze negatywnym – szok, przerażenie, panika, bezsilność oraz wspólnota emocji cielesnych – niemożność wydobywania głosu, strach, płacz, drżenie ciała lub często – chwilowe „obezwładnienie”, „utrata gruntu pod nogami”.

Kolejnym wspólnym aspektem opisywanych sytuacji jest specyficzny efekt w postaci braku reakcji rodziców, wychowawców i szkolnych pedagogów na zaistniałe sytuacje. Co więcej, mimo iż opisywane zdarzenia nieodmiennie rozgrywają się przy świadkach, a nie w zaciszu nauczycielskich gabinetów, ofiarom szkolnej poniżającej

mowy rzadko przychodzi do głowy podjęcie jakichś strategii obronnych, zaangażowanie w nie rodziców (są jedynie powiadamiani przez córki o zdarzeniach) czy szkolnych władz. W tym kontekście trzeba zapytać o typ podmiotu (i jego sprawstwo), który współkonstruuje szkolne mechanizmy socjalizacyjne oraz „raniące nazwania”.

Praktyki normalizacji, dyscyplinowania i regulacji dziewczęcości są podejmowane z punktu widzenia konserwatywnej koncepcji estetyczno-moralnej, która utrwała specyficzną wersję społecznego porządku (w tym porządku płci). „Prawidłowa” dziewczęcość wpisuje się w szkolną wersję ładu, istnienia hierarchii ważności osób i ważności płci, jednolitości oraz „wtapiania się w tło” jako najważniejszych szkolnych wartości. „Prawidłowa” dziewczęcość jest bowiem paradygmatem proskolności, synonimem bezwarunkowej podległości szkole, synonimem podporządkowania regułom narzucanym przez nauczycielki i nauczycieli oraz niedyskutowania z władzą (milczenie). Dziewczęta znajdują się w przedziwnej sytuacji zakładniczek – są oczywistym „elementem konstrukcyjnym” szkolnego ładu i równie oczywistym jego zagrożeniem.

## Bibliografia

- BARKER Ch., 2005, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BOURDIEU P., 2004, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BRANNON L., 2002, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, GWP, Gdańsk.
- BUTLER J., 2010 *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- KITLIŃSKI T., 2004 *Rozważania o kwestii gejowskiej. Prostodusznie, bez Seatre'a i po polsku*, [w:] Z. Sypniewski, B. Warkocki (red.), *Homofobia po polsku, Sic!*, Warszawa.
- LIS B., 2009, *Zabiegając o odmienną edukację. Homofobiczny dyskurs i „aseksualna” szkoła*, [w:] L. Kopciwicz. E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Eneteia, Warszawa.
- MELOSIK Z., 2010, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- OKELY J., 2007 *Uprzywilejowane, wyćwiczone i ułożone. Szkoły z internatem dla dziewcząt*, [w:] R. Hryciuk, A. Kościańska (red.), *Gender. Perspektywa antropologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- RENZETTI C., CURRAN D. (red.), 2005, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- ROBINSON K.H., 1992, *Classroom discipline: power, resistance and gender*, Gender and Education, Vol. 4.
- SZCZUKA K., 2002, *Kopciuszek i maskarada kobiecości*, [w:] E. Graczyk, M. Graban-Pomirska (red.), *Siostry i ich Kopciuszki*, Uraeus, Gdynia.
- ZNANIECKI F., 1973, *Socjologia wychowania*, t. 2. *Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.