

MAŁGORZATA LEŚNIAK:

Lucyna Kopciwicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Difin SA, Warszawa 2011

Przemoc w polskiej szkole już od wielu lat jest przedmiotem zainteresowania nie tylko specjalistów z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, ale także tych wszystkich, którzy kondycji polskiej edukacji poświęcają liczne opracowania i analizy, w tym między innymi polityków i dziennikarzy. W najogólniejszym znaczeniu przemoc to wykorzystanie swojej przewagi nad drugim człowiekiem; fizycznej, emocjonalnej, społecznej, czy duchowej. Mamy z nią do czynienia wówczas, gdy osoba słabsza – ofiara – poddana jest przez dłuższy czas negatywnym działaniom osoby lub grupy osób silniejszych (sprawcy przemocy).

Z opublikowanego przez CBOS w 2011 roku raportu „Przemoc w szkole 2011” wynika, że prawie 40 proc. uczniów przemoc w szkole uważa za poważny problem. Myśli tak aż 62 proc. dzieci z najmłodszych klas podstawówek. Za poważny problem szkolny uważa ją tylko 19 proc. nauczycieli. Co piąty uczeń ocenia, że szkoła sobie z tym problemem nie radzi.

Raport pokazuje, że 14 proc. uczniów podstawówek, 20 proc. gimnazjalistów i 23 proc. uczniów szkół ponadgimnazjalnych zostało przez nauczycieli upokorzonych publicznie. 11 proc. dzieci z podstawówki, 21 proc. z gimnazjum i 25 proc. ze szkół ponadgimnazjalnych usłyszało od nauczycieli obraźliwe słowa. Co dziesiąty uczeń został wyrzucony z lekcji za drzwi oraz straszony przez nauczyciela. 5 proc. uczniów szkół podstawowych, 7 proc. gimnazjalistów i 3 proc. uczniów szkół ponadgimnazjalnych było przez nauczyciela uderzanych, szturchanych i poniżanych. W polskich szkołach panuje coraz lepsza atmosfera, ale ofiary przemocy często pozostawione są same sobie. Uczniowie często czują się bezradni w sytuacji przemocy. Tylko co dziesiąty uczeń prosi o pomoc, gdy dzieje mu się krzywda, a co czwarty nie podejmuje żadnej reakcji obronnej i biernie poddaje się przemocy. Często uczniowie starają się rozwiązywać swoje problemy samodzielnie lub w gronie rówieśników. Tendencja ta rośnie wraz z wiekiem. Również im starsi są uczniowie, tym częściej bagatelizują sytuacje przemocy lub winą za nie obarczają ich ofiarę.

Co dziesiąte dziecko nie dostrzega nikogo, do kogo mogłoby zwrócić się ze swoimi problemami. Około połowa dzieci zwraca się o pomoc do rodziców, głównie wtedy, gdy mają podjąć

decyzje dotyczące własnej przyszłości, dostaną niesprawiedliwą ocenę lub potrzebują pomocy w nauce.

Raport „Przemoc w szkole 2011” wskazał także na wiele pozytywnych aspektów życia szkolnego. Co drugi uczeń zauważył, że rozwija się w szkole, lubi do niej chodzić i interesują go prowadzone lekcje. Dwa razy częściej niż w 2006 roku uczniowie czuli się doceniani, a chodzenie do szkoły sprawiało im przyjemność. Aż 91 proc. nauczycieli pozytywnie oceniło wzajemne relacje uczniów. Nauczyciele byli również bardzo dobrego zdania o kulturze swoich podopiecznych. Mniej pochlebnie wypowiadali się natomiast o stosunku dzieci do nauki: 41 proc. nauczycieli wskazało, że uczniowie nie przykładają się do lekcji.*

Opublikowanie tego raportu zbiegło się w czasie z wydaniem niezwykle interesującego opracowania gdańskiej pedagogażki, Lucyny Kopciwicz, której zainteresowania badawcze obejmują między innymi problematykę działań edukacyjnych na rzecz równego statusu kobiet i mężczyzn. Po wydanej przez nią w 2005 roku książce „Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze” to kolejna podejmująca problematykę – jak zauważył Zbigniew Kwiecieński – brutalnej przemocy słownej odnośnie do płci, urody, seksualności i poziomu inteligencji, tym razem uczennic polskich szkół.

Już we wstępie Autorka stwierdza, że: *„intencją powstania tej książki była chęć opisanie jednego ze szkolnych mechanizmów dyscyplinarnych, który konstruuje „prawidłową dziewczęcość”. Przedmiotem analiz stały się szkolne wspomnienia młodych kobiet (zebrane w latach 2003–2009), w których zrelacjonowały one zdarzenia szkolne, które – w ich własnej opinii – były dla nich trudne, poniżające lub degradujące. Z owych opisów wynika, że najczęstszym mechanizmem „regulowania dziewczęcości” jest przemoc ze względu na płeć i przemoc o podtekście seksualnym. Jej egzekutorami są zarówno nauczycielki, jak i nauczyciele”*.

Wbrew jednak oczekiwaniom, pozycja ta nie wpisuje się w nurt zainteresowań nauczycielską przemocą, jej przyczynami i uwarunkowaniami. Nie jest także wyjaśnieniem brutalizacji szkolnego życia, czy też innych form patologii polskiej edukacji. Z pewnością natomiast jest ważnym uzupełnieniem licznych diagnoz szkolnej przemocy, zawartych choćby we wzmiankowanym tu przeze mnie raporcie.

Praca Lucyny Kopciwicz składa się z trzech wyraźnie wyodrębnionych części. Pierwsza to teoretyczne rozważania dotyczące omawianego przez Autorkę problemu. Jej centralnym punktem jest klasyczna już problematyka społecznego konstruowania ciała, płci i seksualności poszerzona o wątek szkolny. Dopelnieniem tego punktu jest zaś perspektywa odniesiona do konstruowania cielesnej *hexis*, czyli cielesnego wzoru i „stałej cielesnej dyspozycji”. To konstruowanie dokonuje się w sferze kulturowych kodów płci oraz „kodów ubrań”. Autorka zauważa tu, że ciało, jako przynależne naturze, tak naprawdę stało się przedmiotem zainteresowań nauk społecznych, w tym socjologii, dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku,

* Raport dostępny na stronie <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011>

a próby włączenia ciała jako wyróżnionej społecznie kategorii w domenę socjologicznych dociekań zawdzięczamy przed tym okresem jedynie nielicznym autorom – Eliasowi, Goffmanowi, czy Weberowi. Jak słusznie Autorka podkreśla – konsekwencją programowej obojętności socjologii wobec problematyki ciała było wpisanie go w domenę przede wszystkim biologii i medycyny, które wręcz utrwały przekonanie o ciele jako ahistorycznej rzeczywistości biologicznej.

Ten stan rzeczy uległ jednak zmianie wraz z upolitycznieniem problematyki kobiecości i cielesności w feminizmie; pod wpływem kultury popularnej, a także dociekań intelektualnych Michela Foucaulta. Zmiana paradygmatu w obrębie socjologii spowodowała też zmiany w obrębie nauk pedagogicznych, choć tu początkowo zainteresowanie ciałem stawało się raczej kwestią walki między pedagogami o prymat ich sposobu interpretacji rzeczywistości nad innymi niż próbą podjęcia racjonalnego dyskursu na ten temat.

Rozważaniom tym poświęca Autorka pierwszy rozdział swojej pracy, zwracając uwagę między innymi na socjologię ciała Pierre'a Bourdieu, normalizowanie i dyscyplinowanie, czyli socjologię „podatnego ciała” Michela Foucaulta, społeczną produkcję seksualności i „źródłowej” płci, a także na rewizje genderowe i queerowe poglądów autora „Historii seksualności”.

Drugi rozdział pracy prawie w całości poświęcony jest modzie. Autorka zauważa, że współczesny przemysł mody i związanej z nim ściśle kultury popularnej pełni istotną rolę w procesach konstruowania tożsamości młodych dziewcząt. Moda – wedle Kopiciewicz – pełni również istotną rolę we wznoszeniu symbolicznej granicy między światem młodzieży oraz osób dorosłych. Trudno z ową konstatacją się nie zgodzić, biorąc pod uwagę choćby obserwacje codziennych zachowań dzieci i ich rodziców – to jak i w co ubierają się dzieci często stają się przyczyną poważnych rodzinnych konfliktów. Ubieranie się – zgodnie z klasycznymi tekstami z zakresu filozofii mody – jest praktyką symboliczną, w której zakodowany jest system znaczeń płci kulturowej, seksualności, wieku, statusu społecznego, prestiżu i przekonań.

Wiele miejsca Autorka poświęca tu na analizę klasycznego już tekstu Georga Simmela na temat fenomenu mody. Nie poprzestaje jednak na tym – ta część opracowania to niezwykle interesujące omówienie problemu znaczenia mody w życiu młodych dziewcząt. Autorka kończy ją następującym stwierdzeniem:

Sytuacja dziewczynek, nastolatek i kobiet (zwłaszcza ciał oraz sposobu ich kulturowych aranżacji) nie jest neutralna. Na gruncie androcentrycznego społeczeństwa zawsze jest szczególnie. Wypada dodać – niestety.

Wątki, które znajdują się w pierwszej części pracy spina rozdział poświęcony komunikacji szkolnej – mówieniu i słuchaniu, poniżaniu i żartowaniu. W tym rozdziale Autorka, odwołując się do kilku teorii z zakresu komunikacji społecznej, zastanawia się, czy publiczne komentowanie stroju uczennic przez grono nauczycielskie wpisuje się w logikę mechanizmu dyscyplinowania – zmuszania dziewcząt do milczenia, realizowanego w pozorach nakłaniania do zmiany „ubraniowego kodu”, zdając sobie przy tym sprawę z tego, że poruszane kwestie mogą być rozpatrywane także z innych punktów widzenia, niż te przyjęte przez Autorkę.

W konkluzji Autorka zauważa, że w przypadku poniżającego aktu mowy mamy do czynienia z jednokierunkową władzą podmiotu, który poniża, a rzeczywistym skutkiem jego działania jest odebranie drugiemu podmiotowi jego mowy oraz uczynienie nieobecnym jego ciała. W tym znaczeniu poniżającą mowę łatwo jest odczytać jako realną groźbę fizyczną.

W drugiej części książki – Autorka omawia proces konstruowania przedmiotu własnych badań oraz opisuje istotę zastosowanego podejścia badawczego i interpretacyjnego, a także przedstawia wyniki analiz wskazując na strukturę nauczycielskich represji oraz zorganizowanych typów mowy i skutków, które ta mowa może wywoływać.

W badaniach uczestniczyły studentki kilku trójmiejskich uczelni oraz słuchaczki jednej z gdyńskich szkół policealnych. W sumie Autorce udało się zgromadzić 145 relacji i transkrypcji wywiadów zrealizowanych w latach 2003–2009. Problemy badawcze, które zostały skonstruowane na użytek tych badań dotyczyły następujących kwestii:

1. Jak badane oceniały powody represjonowania wyglądu fizycznego, cielesności i seksualności?,
2. Czy w opisach praktyk represjonowania można dostrzec jakieś regularności?,
3. Czy opisom praktyk represjonowania towarzyszy opis praktyk obrony przed represjonowaniem?,
4. Czy w opisach praktyk represjonowania uruchamiane jest myślenie instytucjonalne – odwołanie się do zasad, uregulowań, środków zaradczych podejmowanych przez instytucję na wniosek poszkodowanej, jej rodziny?,
5. Jak badane oceniają skutki represjonowania wyglądu ciała i seksualności?,
6. Jak badane oceniają praktyki nauczycielskiego represjonowania z pewnego dystansu czasowego?,
7. Czy praktyki te współtworzą określony typ kobiecego podmiotu?

Zastosowaną przez Autorkę strategią badawczą był podział badania na dwie odrębne części. W pierwszej z nich badane osoby zostały zapytane o doświadczenie szkolne, które odczuły jako najbardziej je degradujące. Ta część badania miała charakter inicjujący – jej efektem były pisemne wypowiedzi badanych, w których relacjonowały one przebieg upokarzających je wydarzeń. W drugiej części badania, materiał empiryczny pozyskano na drodze wywiadu narracyjnego, którego bazą była pisemna wypowiedź badanej osoby z pierwszego etapu badań. Nie wszystkie uczestniczki pierwszego etapu zgodziły się na wzięcie udziału w etapie drugim z obawy przed ujawnieniem.

Pisemne relacje badanych oraz transkrypcje rozmów z nimi zostały zinterpretowane przy użyciu krytycznej analizy dyskursu – badania języka w kontekście jego społecznych funkcji, choć – jak sama Autorka przyznaje – ta metoda wciąż jest poddawana krytyce, głównie ze strony badaczy, posługujących się „twardymi” metodami analizy zgromadzonego materiału empirycznego.

Niewątpliwie najciekawszą częścią tej pracy są fragmenty zamieszczonych wywiadów. Oto wybrane przykłady:

„Słyszałam różne przytyki pod moim adresem – że tylko mi rury brakuje. Nauczyciele mówili, że skończę pod latarnią”;

„Raz mi facet od gegry powiedział, że to nie kasyno ani burdel, żeby się tak ubierać i wyrzucił za drzwi”;

„Raz przy odpowiedzi nauczycielka powiedziała mi, że jestem umalowana jak panna lekkich obyczajów”;

„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”;

„W tej szkole liczyli się tylko z dziewczynami, które miały wpływowych rodziców. Na przykład nigdy nie poniżano jednej dziewczyny, która była córką sędziego, a ona ubierała się nawet gorzej niż ja – bluzki z odkrytym brzuchem, duże dekolty”;

„Tak, ale obojętnie, co bym zrobiła i jak się ubrała, to i tak nauczyciele mnie tępil, bo mojemu ojcu dobrze się wie”;

„Kiedyś nauczycielka wyrzuciła mnie z klasy, bo – jak powiedziała – w jej klasie nikt nie będzie chodził w makijażu, zwłaszcza ktoś w moim wieku. Zaczęła na mnie krzyczeć przy wszystkich. Kazała mi pójść do łazienki i zmyć z twarzy „to gówno”, jak powiedziała”;

„Jak pierwszy raz pojawiłam się w szkole w dreadach, 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”.

Tego typu, wstrząsających wypowiedzi badanych dziewcząt, Autorka przytacza sporo, analizując je jednocześnie w kontekście nazwanych przez siebie dyskursów: normalizacyjnego, poddaństwa, regulacyjnego, czy samiczego.

Ostatnia część pracy ma charakter diagnostyczny. Autorka – mocno przejęta niedemokratyczną kondycją polskiej szkoły, bierze również pod uwagę warunki możliwości „buntowniczej mowy” wywołanej przez „raniące nazwania”, czyli zastanawia się nad możliwością skutecznego sprzeciwu uczennic i ich rodziców wobec szkolnych aktów przemocy ze względu na płeć i seksualność. Już we wstępie Autorka zauważa bowiem, że: *„Bycie nazwaną/nazwanym „krzywdzącym imieniem” jest jedną z pierwszych form językowego zranienia, jakich się uczymy. Jeśli są one rzeczywiście nieuniknione, niech przynajmniej wiążą się z konieczną odpowiedzią na krzywdzący język, odpowiedzią zdolną go powstrzymać, nie zaś ze „strategicznym” milczeniem – czyli zgodą na odebranie języka i właściwej mu sprawczości”.*

Książka Lucyny Kopciewicz jest wstrząsającą diagnozą polskiej szkoły. Powinna stać się obowiązkową lekturą szkolnych pedagogów, psychologów, ale przede wszystkim nauczycieli. Jest doskonałym uzupełnieniem badań nad zjawiskami przemocy i agresji w środowisku szkolnym; choćby takich jak to zaprezentowane we wstępie do niniejszego omówienia.