

Sprawstwo praktyk komunikacyjnych a kształtowanie się męskiego habitusu w klasie szkolnej. Krytyczna analiza dyskursu

Sława Grzechnik
Uniwersytet Gdański

*Proces kształtowania się męskiego habitusu rozpoczyna się w chwili narodzin osobnika płci męskiej i trwa przez całe jego życie. Bardzo duży wpływ na postać oraz wymiar tej kategorii ma zespół praktyk komunikacyjnych produkowanych, a przede wszystkim reprodukowanych w klasie szkolnej. Język, akty performatywne oraz sposób użycia języka niosą ładunek emocjonalności, skojarzeń spowitych stereotypami, a także wskazują pozycję chłopca (ucznia) wraz z jego intelektualnymi i pozaintelektualnymi „parametrami” w polu szkoły. Funkcjonuje ona jako swoista fabryka męskiego habitusu, w której głównym narzędziem jest język, a sama męskość w założeniach jest produktem mającym stanowić system dyspozycji do działania praktycznego, który wzmacnia trwanie „**oczywistości społecznych**”. To, co implikują urzeczywistniające się w klasie szkolnej akty performatywne, to nie przypuszczenia czy filozoficzne spekulacje, lecz czytelny oraz przez „wielu” i „wiele” doświadczany fakt społeczny. Męskość, jako złożona oraz wzbogacona różnorodnością kategoria, osadzona jest na sposobie użycia języka oraz myślenia o mękości, kobiecości i praktykach komunikacyjnych. Badania własne i ich analiza dowodzą, iż granice języka uczniów, przyszłych mężczyzn, wyznaczają granice ich męskiego habitusu.*

Wstęp

Gender (inaczej płć kulturowa) to ogół założeń i praktyk kulturowych rządzących procesem społecznego konstruowania wizerunków mężczyzn i kobiet oraz stosunków społecznych, w których uczestniczą. Kategoria płci kulturowej wiąże się ze sposobem przedstawiania mękości i kobiecości oraz odgrywaniem związanych z tymi kategoriami ról. Płć to jedno z głównych pojęć w przestrzeni rozumienia rzeczywistości społecznej, a także w płaszczyźnie tworzenia się męskiego habitusu. Teoria społecznego uczenia się wyjaśnia, że kształtowanie się gender przebiega podobnie jak inne typy wyuczonego zachowania. Przyjąć można zatem, że dobrze byłoby zaliczyć płć społeczną do zachowań nabytych, a nie zdeterminowanych biologicznie (Barker 2005: 519).

Dotychczasowe wyniki badań pokazują, że genderowe różnice i podobieństwa są nie tylko efektami socjalizacji domowej, ale również „gramatycznej” w przestrzeni szkoły (Howe 1997: 34) z udziałem (nie)świadomości nauczycieli i nauczycielek oraz braku ich uważnej kontroli własnych praktyk

komunikacyjnych w tym zakresie. Nauczycielki oraz nauczyciele w ramach „oficjalnego dyskursu pedagogicznego”, zawierającego styl esencjalistyczny, poddają się sieci stereotypów, działając zgodnie z „cichą polityką” konstruowania habitusu męskiego. Szkoła jest nie tylko kolebką manifestowania się społecznych wyobrażeń na temat gender. Jest również miejscem, w którym jednym osobom nakazuje się milczeć i nie myśleć, a drugie zachęca się do mówienia oraz aktywności intelektualnej, kreśląc grubą linię pomiędzy mało zdolną matematycznie uczennicą a bystrym oraz inteligentnym przede wszystkim w zakresie nauk ścisłych uczniem (Kopciewicz 2007: 13-14).

Metodologia badań własnych

Projekt badawczy zrealizowany został w jednej z trójmiejskich szkół podstawowych w oparciu o próbę składającą się z 18 uczennic i 19 uczniów. Badania nad językiem w aspekcie gender chłopców i dziewcząt dwóch klas szóstych trwały od 2005 do 2012 roku. Działania empiryczne zakorzenione były w jakościowej strategii metodologicznej realizowanej w oparciu o etnografię komunikacji oraz krytyczną analizę dyskursu (KAD). Pierwszy poziom analizy materiału empirycznego wyznaczyła etnografia komunikacji, która urzeczywistniła się w klasie szkolnej. Przyjęty paradygmat krytyczny w obszarze KAD opiera się na znaczeniu francuskiego terminu *critique*. Oznacza on nie tylko pokazywanie wad, ale także zwracanie uwagi na inne, związane z tą metodą ważne elementy wpływające na ukazanie głębi, istotności i zawartości dyskursu, tego, co jest w nim jawne oraz tego, co ukryte (Chilton 2008: 90-97). Drugi poziom analityczny, stanowiący swoistą metaanalizę, zbudowany został w oparciu o krytyczną analizę dyskursu, pozostającą w relacjach komplementarności i koherentności do etnografii komunikacji. Wyjaśnianiu i interpretacji wyników badań posłużyły eksplanacyjny potencjał krytycznej analizy dyskursu, teoria społeczna Pierre’a Bourdieu (2004, 2008) (Bourdieu, Wacquant 2001) oraz koncepcja ujarzmiania podmiotu Michela Foucaulta (1995, 2009).

Znaczenie sposobu użycia języka w budowaniu habitusu rodzajowego uczniów – przyszłych mężczyzn

Habitusowe dyspozycje chłopców w polu szkoły zostały osadzone i skutecznie wpojone przez możliwości oraz niemożliwości, swobody i konieczności, przyzwolenia oraz zakazy. Uczeń zakorzeniony jest w szkolnej logice tego, co odrzucone, która skłania do podążania za tym, co jawi

się jako nieuniknione. Obiekty funkcjonujące w polu społecznym, ich intuicja, odwaga, lęk i realizujące się mechanizmy są tylko i zarazem aż tworamii konstruowanymi społecznie. Medal, który z jednej strony posiada wygrawerowaną „naturalność”, a z drugiej zaś oświetlone latarnią aktów performatywnych *wyczucie miejsc*¹, jest nagrodą, jaką oferuje szkoła za uleganie *illusio*². Do współpracy na rzecz urzeczywistniania się polityki męskiego habitusu zaprzęgnięta została owa praktyczna wiara, jako gwarant wysokiej jakości oraz skuteczności tworzenia wiedzy przez ucznia w klasie szkolnej.

Konstruowanie wiedzy i nadawanie znaczeń przez ucznia w szkole

W polu klasy szkolnej w ramach dyskursywnego odtwarzania rodzaju męskiego zgodnie z tradycyjną „gramatyką” socjalizacyjną równolegle toczą się dwa procesy: tworzenia się kobiecego oraz konstruowania męskiego habitusu. Towarzyszy im założenie, że pomija się i ignoruje tendencje emancypacyjne, aby skutecznie utrwalac tradycyjny porządek społeczno-kulturowy. Taka logika kształcenia prowadzi ku przeszłości i stagnacji zamiast ku przyszłości (Bourdieu, Passeron 1990: 68). Udział nauczycieli w przyswajaniu ról płciowych realizuje się poprzez bezpośrednie interakcje uczniów z nauczycielem, stanowiąc ważny czynnik socjalizacyjny edukacji szkolnej (Barnes 1988: 10-12, Bernstein 1990). Ich zachowania i praktyki komunikacyjne mają duże znaczenie dla tworzenia habitusów rodzajowych i utrwalania ról płciowych w procesie szkolnej socjalizacji uczniów (Bourdieu 2004), a także dla jakości wiedzy, która rodzi się w szkole.

U podstaw kształcenia szkolnego leży praktyka komunikacyjna wraz z konstruowaniem znaczeń. Socjalizacja rodzajowa (Putkiewicz 2002: 107; Pankowska 2004: 99; Swann 2004; Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2005: 131) oraz nadawanie znaczeń w przestrzeni kształtowania się męskiego habitusu w szkole jest obszarem wartym poznania, tym bardziej, że wiążą się z werbalnym traktowaniem uczennic oraz uczniów przez nauczycielki oraz nauczycieli. Zachodnie badania socjologiczne skupiają się bardzo rzetelnie na dydaktycznym i wychowawczym znaczeniu podziału dzieci uczących się na grupy rodzajowe, będącego świetnym odzwierciedleniem przemyślanego oraz dyscyplinującego konfigurowania jednostek w polu szkoły, zgodnie z linią podziału społecznego osiągnięć, działań oraz (nie)działań.

¹ *Wyczucie miejsca* w polu społecznym (w niniejszym projekcie badawczym w polu klasy szkolnej) to kategoria pochodząca z teorii społecznej P. Bourdieu.

² *Illusio* - jedna z kategorii należąca do teorii społecznej P. Bourdieu, oznaczająca dobrze ugruntowane przekonanie (dobrą wiarę), że czyni się dobrze oraz że działania innych podmiotów pola społecznego są również właściwe i zgodne z jego (pola) logiką.

Zhierarchizowany rodzajowo język ogranicza wiedzę, narzucając granice możliwości nadawania znaczeń oraz wytyczając zbiór znaczeń „właściwych”, które nie podlegają dyskusji i tym samym niejako jednocześnie definiując zbiór znaczeń zakazanych. Przyjęty sposób używania języka wytycza drogi do zdobywania wiedzy, kształtuje tendencje poznawcze determinowane prawami postrzegania (Klus-Stańska 2002). Zatem można przyjąć, iż pole szkoły z panującym w nim androcentryzmem stwarza „odpowiednie” warunki odtwarzania nie tylko właściwych mu stosunków sił, ale również znaczeń.³

NI/M⁴: Lepiej żebyś... Czego my jako ludzie pragniemy jako dobra materialnego?

C4/M: **Dobrego mózgu.**

NI/M: **Wiedza.**

Uczniowie (chłopcy) chętnie i samodzielnie podejmują wysiłek intelektualny oraz są aktywizowani w tym kierunku przez nauczycieli, a przede wszystkim przez nauczycielki. Poniżej przytoczony fragment jest przykładem „pozytywnego ich bodźcowania” przez nauczycielkę.

NI/K: O właśnie. Udało mu się tego dokonać, czy nie?

J/M: **Udało się.**

NI/M: Nie. Dlaczego?

D/M: **Tak.**

NI/K: Weź rozwiń tę swoją wypowiedź.

N/W/M: Jeśli nie zwróci im uwagi ktoś z zewnątrz, nie pokaże pewnych rzeczy, to oni tego nie widzą. Dla nich jest to rzecz normalna, bo wszyscy tak robią.

Owa dyskursywna wiedza konstruowana genderowo wraz z nadawaniem znaczeń przez uczniów wpływa stymulująco na proces konstruowania męskiego habitusu. Ofiarami języka, a także jego granic, są mało świadomi jego mocy użytkownicy, chłopcy, którzy stają się mężczyznami,

³ Odbywa się to zgodnie z założeniami teorii odtwarzania kultury Pierre’a Bourdieu oraz Basil’a Bernsteina.

⁴ **NI/K** – Nauczycielka/kobieta (NI – nauczycielka, K - kobieta, **NI/M** – nauczyciel/mężczyzna NI -(Nauczyciel, M – mężczyzna, **N/W/M** – wywiad z nauczycielem (mężczyzną), **N/W/K** – wywiad z nauczycielką (kobietą), **M/W/M** – wypowiedź ucznia w wywiadzie grupowym, **M** – uczeń (przedstawiciel płci męskiej), W- Wywiad, **N/K** – uczennica o imieniu rozpoczynającym się na literę „N”, K – przedstawicielka płci żeńskiej, **C4/M** – uczeń, C4 – oznaczenie imienia ucznia, M – przedstawiciel płci męskiej.

doskonaląc habitusowe dyspozycje zgodnie z logiką szkolnego pola społecznego oraz utrwalając genderowe nierówności społeczne (Kopciewicz 2007: 107).

Uwikłanie męskiego habitusu w logikę pola klasy szkolnej

Proces kształtowania się męskości rozpoczyna się w chwili narodzin osobnika płci męskiej i trwa przez całe jego życie. Bardzo duży wpływ na postać oraz wymiar kategorii, jaką jest męski habitus rodzajowy, ma zespół praktyk komunikacyjnych produkowanych, a przede wszystkim reprodukowanych w klasie szkolnej. Męski habitus składa się z trwałych, przekładalnych dyspozycji oraz struktur z potencjałem strukturującym, które funkcjonują jako generatory określające i tworzące praktyki oraz wyobrażenia. Ich „zawartość” związana jest celem, który nie musi być przez jednostki uświadamiany, ale jednocześnie powinien predestynować do opanowania instrukcji oraz sposobów umożliwiających jego osiągnięcie. Ów cel uwikłany jest w obiektywną regularność, regulacje i kolektywne stanowienie (Bourdieu 2008: 73). Skutek urzeczywistniania się habitusu rodzajowego może zostać uznany za tożsamy z celem, gdzie absolutna możliwość przeplata się z prawdopodobieństwem i szansą. Taki sposób myślenia o habitusie zawiera w sobie mariaż obiektywnego prawdopodobieństwa z subiektywnymi oczekiwaniami, ściśle powiązanych z motywacjami, potrzebami oraz intencjami ucznia. Wizerunek chłopca zakorzeniony jest w szkolnej logice tego, co odrzucone, która skłania do podążania za tym, co jawi się jako nieuniknione.

Kolejnym elementem tej logiki jest założenie, że warunki doświadczania rzeczywistości szkolnej nie mogą ulec zmianie. W rozważaniach nad męskim habitusem nie sposób pominąć faktu, iż jest on produktem historii i schematów przez nią przedstawianych. Zarówno jednostkowe, jak i zbiorowe praktyki z zawartymi w nich elementami, przejawiają się dzięki aktywnej obecności minionych doświadczeń w postaci schematów postrzegania, myślenia i działania. Myśli, postrzeżenia, reprezentacje oraz działania, jak i zdolność ich generowania są ograniczone przez historyczność i społeczne rozumienie warunków produkcji.⁵

NI/M: Nie wiem, czy wiecie, ale w czasach średniowiecza była tortura, kara, polegająca na wyrywaniu języka [...].

Mt/M: Wyrywali?

⁵ Podobną pozycję ma wolność uwarunkowana niedostrzeganiem tego, co nieprzewidywalne i nowe. Logika działania w ramach „swojego” habitusu rodzajowego uaktualnia aktywizację w ciałach uczniów oraz obiektywizację w instytucjach (szkoła), P. Bourdieu, op. cit., s. 75-76.

NI/M: Tak, **wyrywali język za karę skazańcom. Tobie też chyba bym dzisiaj to zrobił.**

Mt/M: Aaa, mnie?

G/M: **Tobie by się przydało.**

Zaprezentowany powyżej fragment interakcji werbalnej nauczyciela (mężczyzny) z uczniami (chłopcami) kryje w swej treści walkę o **władzę** nad przestrzenią komunikacyjną. Takie nauczycielskie praktyki mają charakter dyscyplinujący w procesie nadzorowania i karania (Foucault 2009: 181-189) uczniów poprzez raniący akt performatywny, w którym uczeń został potraktowany jak „**skazaniec**, któremu nauczyciel wyrwałby język”.

38

Z uwagi na fakt, że rywalizacja uczniów z uczennicami nie zawsze dostarcza im dużej satysfakcji, chłopcy bardzo chętnie rywalizują ze swoimi kolegami. Taka postawa może być determinowana nie tylko przez fazę rozwojową, ale również socjalizacyjne oddziaływania szkoły.

NI/M: No i kto się teraz uczył?

J/M: Ja się uczyłem. No dobra, **ja się nie uczyłem, ale umiem**”.

NI/K: Chłopców mniej, więc mają mniejszą tablicę.

Mt/M: **Jest nas mniej, więc powinniśmy mieć więcej**⁶.

NI/K: Dostał pięć! (Nauczycielka wręcza sprawdzian uczniowi) Gratulacje! Oby tak dalej. [...]

Mt/M: **Masakra!** Naprawdę!

NI/K: Piątkę dostał. Jaka masakra?

Przyglądając się tradycyjnemu paradygmatowi, w jaki uwikłana jest męskość, zauważamy w nim pęknięcia i kruszące się elementy jego konstrukcji. Jednym z dowodów takiego procesu jest „znacząca relatywizacja kategorii męskości” (Melosik 2006). Jeżeli przyjmie się założenie, że kryzys męskości jest faktem społecznym (Kimmel 2006), to dobrze byłoby poszukać jego przyczyn poza

⁶ Odniesienie do męskiej dominacji (Bourdieu 2004).

procesem emancypacji kobiet. Być może jest on zakorzeniony w sposobie regularnego, opartego na powtarzalności praktyk komunikacyjnych, konstruowania męskiego habitusu w polu szkoły. Jednakże skłaniałabym się do kategorii męskości pojmowanej i odnoszącej się do przemian oraz ewolucji tego, co znane, będącej produktem współczesnego dyskursu⁷.

N/K: Powiem tak, że on nie potrafił utrzymać się w żadnej pracy.

P/M: Jak to?

N/K: To jest też jego minus. Ale w takim krótkim czasie...

NI/K (przerywając wypowiedź N/K): [...] **Nie widzi dla siebie miejsca**, tak? [...]

To oto chodzi w życiu, tak, **żeby się człowiek nie męczył i dobrze wykonywał swoje zadania.**

Powyższy fragment może odzwierciedlać frustrację i skłonność mężczyzn do depresji, do której w swoich pracach nawiązywał Dariusz Galasiński. Procesowi temu, wraz z dysonansem poznawczym, towarzyszy rodzący się opór uczniów, którzy w kontekście relatywizacji kategorii męskości pojawiającej się poza murami szkoły odczuwają frustrację (Galasiński 2008a: 153). Czy będzie to miało wpływ na ich przyszłe życie zawodowe? Należy podkreślić, iż odpowiedź na to pytanie jest trudna i wymaga dodatkowych badań empirycznych w tym zakresie. Uzyskane w ramach niniejszego projektu wyniki nie odnoszą się wprost do sformułowanego w powyższy sposób problemu. Z dużym prawdopodobieństwem tego typu emocje mają przełożenie na sposób patrzenia przez uczniów – przyszłych mężczyzn – na swoje życie osobiste i zawodowe (Galasiński 2008a: 176)⁸.

N/W/M: [...] Bo chłopcy są jacyś tacy bardziej **wrażliwi na swoją dumę**. Bo jak dziewczyna się pomyli, to się uśmiechnie i pójdzie dalej, a chłopiec jak się pomyli, to od razu robi mu się głupio, bo dziewczyny widziały, że **wyszędłem na głąba**. Może po sobie też trochę patrzę, więc może to jest kwestia tego, ale może.

⁷ Takie stanowisko zaprezentowane zostało podczas Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Seksualność, męskość, edukacja. Panika moralna 2013/2014 – rekonstrukcje” w Gdańsku w dniu 5.10.2014 r. w referacie „Kryzys męskości czy szansa dla mężczyzn? Przegląd problematyki badań” przez Krzysztofa Arcimowicza.

⁸ **[Nie]świadomość** ucznia, jako spolegliwego chłopca, ulegającego mocy języka w klasie szkolnej ma podobne znamiona, co **wgląd**, będący istotną kategorią w psychiatrii. Oznacza świadomość swej choroby, jej leczenia i/ lub zmiany.

Poniższy fragment wypowiedzi uczennicy jest egzemplifikacją bardzo korzystnej oceny mężczyzny (postaci literackiej), pozbawionej refleksyjnej krytyki negatywnych cech jego charakteru.

NI/K: Zdecydowany i zorganizowany przede wszystkim. [...]. Czy to jest plus czy minus?

M/M: Plus.

NI/K: Dokładnie.

N/K: **Nie ma minusów.** Może są jakieś tam, ale...

I/K: **Był doskonały, nie? Po prostu.**

Męski habitus ewoluuje dyskursywnie poprzez oddziaływanie nie tylko interakcji komunikacyjnej ucznia z rówieśnikami, ale również z nauczycielami w ramach urzeczywistniających się w klasie szkolnej stylów komunikacyjnych.

Nauczycielskie style komunikacyjne w klasie szkolnej w optyce męskiego habitusu

Style komunikacji werbalnej „do” i „o” chłopcach/uczniach w przestrzeni werbalnej klasy szkolnej są nieustannie urzeczywistniającym się sposobem użycia języka. Wyniki badań empirycznych ukazały funkcjonowanie dwóch głównych stylów komunikacji na płaszczyźnie nauczycielko-uczniowskiej. Należą do nich styl mówienia nauczycielek i nauczycieli do uczniów oraz do nauczycielek i nauczycieli do uczennic. W obrębie każdego z nich występują różnice wyrastające z odmiennych interakcji nauczycielek z uczniami i uczennicami oraz nauczycieli z uczniami i uczennicami.

Z całą stanowczością można stwierdzić, iż nauczycielki i nauczyciele mówią zdecydowanie więcej niż uczniowie oraz uczennice. Utrzymują swoją dominację komunikacyjną, zarządzając sytuacjami mówienia w klasie szkolnej.

NI/W/K: [...] Nauczyciel to jest taką **osobą** trochę **dowodzącą**, jest takim szefem⁹, prawda?

⁹ Nauczyciel jest „szefem”, którego podstawowym zadaniem jest nadzorować i karać, zgodnie z logiką ujarzmiania M. Foucaulta.

Przypisane jest im prawo do **przerywania wypowiedzi** uczennic, jednakże rzadziej to czynią w stosunku do chłopców. Z powyższego prawa korzystają dosyć często również uczniowie i nie są za to zawsze „karceni”. W związku z przerywaniem wypowiedzi pojawia się ich **nakładanie**, które stanowi niemal rytuał komunikacyjny. „Dowódca” w ramach języka i poprzez język jawi się jako podmiot stanowczy, wiodący prym dokładnie i „szczelnie” sprawując kontrolę i zarządzając przestrzenią komunikacyjną. Nauczycielkę w klasie szkolnej można porównać do kobiety będącej dyrektorką przedsiębiorstwa, która chętnie i często przerywa wypowiedzi swoich podwładnych, przypominając w ten sposób uczniom o swojej władzy. Uczniowie częściej **przerywają wypowiedzi** nauczycielek i nauczycieli niż uczennice. Słowa wypowiedziane przez chłopców mają większe znaczenie i rangę niż dziewcząt, czego świadomość mają wszystkie podmioty w polu klasy szkolnej. Chłopcy chętniej oraz częściej biorą udział w interakcjach werbalnych z nauczycielem niż dziewczęta. Podtrzymują dyskusję, dodając elementy pozawerbalne, takie jak mimika i gesty, a także inicjują i utrzymują „śmiały” kontakt wzrokowy. Zwykle mają na to zgodę, zaangażowanie i interaktywną uwagę nauczycielki i nauczyciela. Uczniowie częściej **żartują i ironizują**, jednocześnie raniąc słowem swoje koleżanki w podobny sposób, jak to czynią nauczycielki i nauczyciele. „Przewrażliwione” odbiorczynie (uczennice) powyższych komunikatów z założenia nie potrafią ich „właściwie” odczytać, nie dostrzegając rzekomych granic kategorii, jaką jest poczucie humoru¹⁰ (Kopciwicz 2003: 191). Uczniowie często sygnalizują chęć zabrania głosu oraz próbują przerywać wypowiedzi nie tylko uczennic, ale również nauczycielek i nauczycieli. Hierarchizacja genderowa w języku, podobnie jak rasowa, jest zagrożeniem dla równości, będąc motorem i gwarantem jej urzeczywistniania.

Nauczyciele okazują więcej sympatii dziewczynkom, co szczególnie łatwo można zauważyć dzięki analizie nagrań audio-wizualnych¹¹ z uwzględnieniem wizualnych „treści” w postaci gestów, mimiki twarzy oraz w obrębie fonii – ciepłego tonu głosu. Ponadto rzadziej przerywają wypowiedzi uczniów niż uczennic. Nauczyciele oraz nauczycielki nie stosują zdrobnień w stosunku do chłopców. W bardziej zdecydowany sposób za łamanie zasad logiki pola dyskursywnego „karccone” są uczennice niż uczniowie za wszelkie przejawy braku zdyscyplinowania. **Zdrobnienia kierowane** są do dziewcząt, zarówno przez nauczycielki, jak i nauczycieli. Przyszli mężczyźni często zapraszani są do rozwijania dyskusji, a ich aktywność jest **wzmacniana** jeszcze większą atencją i dynamiczną

¹⁰ Taki rodzaj poczucia humoru stanowi rodzaj raniących komunikatów kierowanych do dziewcząt.

¹¹ Podczas przeprowadzania badań (własnych) etnograficznych częściej kamery unikalili chłopcy.

interakcją werbalną. Więcej komunikatów werbalnych kierowanych jest do chłopców, co ma związek m.in. z ich dyscyplinowaniem.

NI/W/K: [...] Liczy się zaangażowanie. To takie główne zadanie, że chcę sprowokować do tego, żeby się wypowiedzieli.

NI/W/K: [...] Nie ma takiego elementu wyjaśniania, czegoś, co powoduje, że taka osoba się zamyka [...].

Uczniowie częściej są wyznaczani do odpowiedzi niż uczennice, chociaż różnica ta nie jest znacząca. Chłopcy zdominowali przestrzeń komunikacyjną klasy szkolnej oraz skutecznie ograniczają dziewczętom możliwość zaistnienia w niej. Dziewczynki raczej nieśmiało i dość rzadko okazują z tego powodu niezadowolenie. Ponadto uczniowie z determinacją próbują przejąć władzę nauczycieli i nauczycielek nad szkolną realizacją języka w użyciu.

Nauczyciele i nauczycielki bardzo zdecydowanie walczą z przejawami prób sięgania po władzę nad przestrzenią dyskursywną przez chłopców w drodze generowanych przez nich praktyk komunikacyjnych. Przyszli panowie mówią głośniej, w bardziej zdecydowany sposób manifestują swoją dużą pewność siebie i odwagę. Nie obawiają się krytyki, a „porażki” w przestrzeni komunikacyjnej nie stanowią dla nich żadnej przeszkody do kontynuowania „swojej” strategii bycia w codzienności szkolnej. Zarówno nauczycielkom, nauczycielom, jak i uczniom łatwiej jest wobec uczennic stosować przemoc symboliczną oraz poprzez interpelację ustanawiać je jako podmioty poddające się. Dziewczęta muszą odpowiadać w sposób, jakiego oczekują oraz nakazują nauczyciel i nauczycielka, chłopcom natomiast pozwala się czynić poszukiwania, niemal dowolnie eksplorować poznawaną rzeczywistość oraz wnioskować w niestandardowy sposób.

Nauczycielki częściej zwracają uwagę na wygląd zewnętrzny, w tym szczególnie na strój i makijaż uczennic. Nauczyciele natomiast czynią to bardzo rzadko i również tylko w odniesieniu do dziewcząt. Nie mają natomiast żadnych zwerbalizowanych zastrzeżeń do wyglądu zewnętrznego chłopców.

Polecenia i dyrektywy są typowe dla języka nauczycielek, nauczycieli oraz uczniów. Dziewczęta nie posługują się w stosunku do uczniów i uczennic poleceniami oraz nakazami¹². Są one postrzegane jako słabsze psychicznie, co może wynikać z odbierania im prawa do urzeczywistniania ich równych dyspozycji psychicznych. Taka sytuacja wzmacnia ich wrażliwość, nieśmiałość, strach oraz bezradność wobec przewagi komunikacyjnej chłopców, a także polegliwe stosowanie się do poleceń i dyrektyw nauczycielskich. Jednakże nauczycielki oraz nauczyciele podkreślają, iż polityka genderowa w klasie szkolnej nie jest przez nich prowadzona (Kopciewicz 2007: 187-188). Można przyjąć, że styl mówienia nauczycieli, nauczycielek, uczennic oraz samych uczniów manifestuje się zgodnie z narzuconymi, lecz nieświadomie wygenerowanymi przez chłopców, zadaniami i celami. Uczniowie, przyszli mężczyźni, dostosowują się do zastanego porządku i aktywnie uczestniczą w jego dyskursywnym odtwarzaniu. Niemniej jednak trzeba dodać, że chłopców traktuje się jako inteligentniejszych i mniej pracowitych od dziewcząt oraz bardziej od nich kompetentnych w kwestii wraźnia poglądów i opinii.

NI/W/K: [...] Są tacy ograniczeni przez to wszystko, co jest.

Nie tylko uczennice, ale także uczniowie, zgodnie z powyższą wypowiedzią nauczycielki, są ograniczeni narzuconym „uporządkowaniem skrzywionej” płaszczyzny pytań i odpowiedzi. Wśród **pytań i odpowiedzi** przewija się relacja dominacji i uległości. Na dłuższą wypowiedź ucznia, zakończoną pytaniem, nauczyciel odpowiada krótko w sposób zniechęcający go (ucznia) do kolejnych interakcji werbalnych, tłamsząc jego poglądy, nie dając mu często przyzwolenia na kontynuowanie tego swoistego szkolnego „dialogu”, stanowiącego dość ubogi twór. Odpowiedzi nauczycielki i nauczyciela zwykle nie pojawiają się od razu. Nauczyciel informuje, że odpowie później, pod koniec lekcji, albo stwierdza, że pytanie było „głupie”. Na wiele ze stawianych pytań uczeń oraz uczennica nie otrzymują żadnej odpowiedzi. Ma to szczególnie negatywny wpływ na konstruowanie wiedzy, kiedy uczeń stara się zrozumieć zależności oraz potrzebuje wyjaśnień w kwestii analizowanych elementów rzeczywistości. Brak natychmiastowej odpowiedzi na tego rodzaju pytania, które rodzą się w ramach mowy eksploracyjnej, jest chyba największą stratą w procesach postrzegania, rozumienia, wnioskowania, interpretowania oraz nadawania znaczeń.

¹² Z wyjątkiem aktów oporu szkolnego, o czym szerzej piszę na dalszych stronach.

D/M: Z czym to się je, to ja nie wiem.

NI/M: Danielu, nie prosiłem cię o to, żebyś się odzywał.

NI/K: Jutro do tego wrócimy, tak?

Mt/M: Teraz musimy zajmować się sprawdzianem.

Poniższe fragmenty dialogu ucznia z nauczycielem ukazują, że nie ma czasu i ochoty na udzielanie odpowiedzi oraz na słuchanie jakichkolwiek pytań, dygresji i opinii uczniów, gdyż najważniejsze jest „zrealizowanie tematu” lekcji z godnie z algorytmem narzuconym przez nauczyciela.

44

NI/W/K: [...] Oczekiwałam takiej odpowiedzi, **jaką sobie sama wymyśliłam.**

Ponadto prawo zadawania pytań bez wyraźnego polecenia nauczycielki czy nauczyciela nie istnieje. W dowolnym trybie pytania generować i kierować może tylko nauczyciel lub nauczycielka do ucznia.

D/M: Ile, pięć tysięcy?

NI/M: To ja ciebie pytam, a nie ty mnie.

J/M: Więcej niż pięć tysięcy?

J/W/M: To, co chcemy powiedzieć, jest nie tak i nauczyciel nie chce tego słuchać. Może ktoś coś powiedzieć, ale czy ktoś go posłucha.

K/M: Jutro wszystko omówimy.

P/K: Zadajesz pytanie i od razu chcesz odpowiedź [...]

E/M: Proszę pana.

NI/M: Nie ma na razie żadnych pytań.

K/M: Proszę pana.

NI/M: Na razie liczymy przykłady. Jak skończymy, będą pytania.

E/M: A małe pięciomiesięczne dziecko też pracowało?

NI/M: Zanim zadasz **głupie** pytanie, naprawdę pomyśl.

Nauczyciele i nauczycielki nie potrafią aktywnie słuchać, budują mądre pytania oraz prawidłowe, „jedynie słuszne” odpowiedzi, lecz w ich ocenie uczniowie konstruują „głupie” pytania, a także „głupie” odpowiedzi. Chłopcy przywoływani są do „efektywnego” słuchania tego, co nauczyciel mówi, chociaż nie mają w tym względzie zbyt dobrego nauczycielskiego przykładu.

Pewnym konstruktem, który „cicho” zagłusza potrzeby uczniów (chłopców), wpisanym w socjalizację w polu społecznym, jakim jest klasa szkolna, jest **milczenie**. Może, ale nie musi być traktowane jako niewerbalna droga komunikowania się. Jest ono formą wyrażania siebie, ale czasami może być również rodzajem „zamilknięcia”, które może utrudniać jakąkolwiek komunikację. Za taką ciszą może kryć się strach, uległość, obojętność, złośliwość, wrogość, skrucha, obawa przed krytyką, obojętność, a przede wszystkim uległość, która prawdopodobnie konstruowana była przez wszystkie dotychczasowe lata edukacji uczniów, a także uczennic, i nadal jest „utwardzana”. Trening milczenia, jak wynika z logiki pola, bardziej „potrzebny” jest dziewczętom niż chłopcom. Na tej płaszczyźnie pojawił się jednak przejaw oporu w formie wypowiedzianego podniesionym głosem przez uczennicę polecenia skierowanego do ucznia.

O/K: Cisza!

M/M: Ty ją zakłóciłeś (do Gabriela).

O/M: Ty też.

G/M: Bo nie lubię, jak jest cicho.

O/K: Cisza!

Style konwersacji nauczycielsko-uczniowskiej wraz z raniącymi aktami performatywnymi są odzwierciedleniem stosunków władzy urzeczywistniających się w polu klasy szkolnej.

Uprzywilejowana pozycja aktów performatywnych oraz językowej wrażliwości etycznej w polu klasy szkolnej

Miejsce etyczności w polu klasy szkolnej nawiązuje do związków (teorii) wychowania z etyką (Sowiński 2011: 137-138), ukazując językową (nie)wrażliwość etyczną wszystkich pozostających w dyskursywnym polu klasy szkolnej podmiotów. Jest ona jednym z wyznaczników wychowywania chłopców zgodnie z „gramatyką” socjalizacyjną. Ponadto ta szczególna (nie)wrażliwość językowa w procesie urodzajowionego nauczania i wychowania wpływa na etyczność dyskursu uczniów w taki sposób, że męski habitus jest bardziej odporny na sygnały i impulsy o proweniencji emancypacyjnej. Uczeń szóstej klasy szkoły podstawowej jako dwunasto- lub trzynastolatek znajduje się w takiej fazie rozwojowej, w której pojawia się duża wrażliwość na szczególny przymiot osoby, jakim jest godność osobista oraz wiara we własne siły. Słowa i elementy, które towarzyszą praktykom poniżania, niosą potencjał powodowania cierpienia osoby, do której są kierowane, interpelowania, określając, pozycjonując i ustanawiając określony podmiot. Zlekceważony i poniżony człowiek, uczeń, mężczyzna za sprawą wypowiedzianego przezwiska i stojących za nim intencji zostaje umiejscowiony i wprowadzony do określonego zasadami **ujarzmiania** (Foucault 2009: 150) miejsca/punktu w czasoprzestrzeni społecznej.

NI/K: Co z ciebie będzie za mężczyzna!?

M/M: Często obrażamy się. To jest często.

Wypowiedzi czyniące to, co mówią w momencie mówienia (akty performatywne) mają charakter konwencjonalny oraz „rytualno-ceremonialny”. Zatem o ich sile decyduje ich powtarzalność w czasie, wykraczając poza sam moment wypowiedzi, zarówno w przyszłość, jak i przeszłość, wiążąc się ściśle z poprzednimi i następnymi przywołaniami (Butler 2010: 9-11). Zostać i być zranionym przez mowę może oznaczać zmianę dotychczasowego kontekstu zwerbalizowanego świata jednostki lub doświadczenie jego utraty i znalezienie się w jakimś punkcie pola społecznego, którego współrzędne nie są znane. Analiza cielesnego wymiaru krzywdy językowej ułatwia zrozumienie **bólu językowego**, który w polu klasy szkolnej zadawany jest dość często. Kiedy słowo wypowiedziane zastrasza jednostkę poprzez sposób, w jaki zwraca się do Innego, zastraszane jest również Jego/Jej ciało.

NI/K: Ty naprawdę no, zęby zgubisz człowieku, jak ci ktoś nadepnie na nogę.

NI/K: Dokładnie.

J/M: Ja nie jestem dokładny.

NI/K: No nie. Ty jesteś strasznie chaotyczny, nieuporządkowany.

M/M: Ty jesteś nieogarnięty.

N/K: O właśnie. Rygoru mu potrzeba.

J: Znowu kamera patrzy prosto na mnie.

M/K: **Jak dziecko.**

Obdarzamy język sprawczością i władzą ranienia nawet wtedy, gdy nasze intendowanie biegnie ku powstrzymaniu jego mocy. Powstaje swoista pętla, która jest instrumentem nieustannie służącym *illutio*. Jedną z form językowego zranienia jest bycie przezwanym lub obraźliwie nazwanym. Owo bycie nazwanym jest jednym z warunków nie tylko ustanowienia podmiotu w języku, ale też osadzenia i skonstruowania jednolitej kategorii męskości, a także kategorii kobiecości. Ustanowienie tych kategorii odbywa się w drodze „interpelacji” Althussera, podczas której raniąca moc języka może czerpać z władzy interpelowania.

NI/M: Robert! Odwróć się i nie rób z siebie pajaca.

R/M: Ja bym na pana miejscu tego nie powiedział.

C1/M: Zamknij się, ty downie.

C2/M: Ty jesteś down.

NI/M: Uspokój się już.

C4/M: A czym to grozi?

NI/M: Lepiej żebyś...

NI/M: Człowieku, jak to się stało, że chodzisz do tej szkoły?

C4/M: Chciałbym być teraz w innym miejscu. (Po chwili ciszy chłopcy zaczęli klócić się szeptem).

C4/M: Weź się zamknij!

NI/M: Zamknąć to ty się możesz od samego początku! (z irytacją). [...] Musimy powoli kończyć.

C4/M: Nareszcie!

NI/M: Nie, bo kręgosłup ci się wygnie zupełnie niepotrzebnie.

J/M: A mama mówi, że mam wygięty.

NI/M: No, i to wcale nie jest fajne.

P/M: Ty cały czas jesteś wygięty.

N/K: Czy pogięty?

NI/K: Co wolno wojewodzie, to nie tobie, **smrodzie**.

48

Miejsce języka figuratywnego w polu szkoły może wydawać się właściwe, akceptowane czy wręcz potrzebne. Jednakże do powyższego zdania (przysłowia), które wypowiedziała nauczycielka, warto postawić pytanie. Czy stanowi ono akt performatywny o mocy ranienia ucznia? Przedstawione przysłowie, w odniesieniu do koncepcji myślenia o języku Judith Butler (2010), jest przykładem aktu performatywnego ustanawiającego podmiot, ucznia, przez raniące nazwanie o charakterze figuratywnym, pozycjonując (formując i ujarzmiając) go oraz zadając mu jednocześnie ból językowy (Matsuda, Delgado 1993: 23). Po raz kolejny powielony został schemat użycia języka, wobec którego skutecznie upokorzony chłopiec, odpowiedział na ową interpelację milczeniem.

J/W/M: Bywa, że jest to dla żartu, ale też żeby zranić.

Kolejny wyróżnik stylów komunikowania się stanowią wulgaryzmy, które zwykle przypisuje się językowi „męskiemu”, a związane są ze zdobywaniem przewagi nad odbiorcą komunikatu z wyraźną chęcią zwrócenia na siebie uwagi, co obrazuje poniższy przykład.

J/M: Robert! Robert mi przeszkadza. Proszę pana, ja nie mogę pisać. Pierdzielę.

Z głębokiej analizy obserwacji oraz transkrypcji nagrań audio-video wynika, iż wulgaryzmy uczniów są werbalną praktyką oporu kierowaną pozornie do rówieśników, lecz odnoszącą się wprost do nauczycielskiego sposobu dyskursywnego prowadzenia „gramatycznej” socjalizacji szkolnej.

Uczniowski opór szkolny

Na podstawie uzyskanych wyników krytycznej analizy dyskursu można wysnuć wniosek, iż zachodzi relacja między podatnością na zranienia nauczycielek, nauczycieli, uczennic i uczniów a językową sprawczością. W codzienności klasy szkolnej podatność uczniów na poniżające akty performatywne kierowane przez nauczycielki i nauczycieli do uczniów ulega fluktuacjom. Są chwile, kiedy kończy się uczniowska cierpliwość, a w jej miejsce w przestrzeni komunikacyjnej klasy szkolnej pojawiają się akty uczniowskiego oporu. Tęsknota za wolnością w konstruowaniu wiedzy oraz zgodą nauczycieli i nauczycielek na własny sposób myślenia ucznia w szkole skłaniają go do stawiania oporu wobec przemocy symbolicznej, zarówno jawnej i ukrytej, w dyskursie klasy szkolnej (Giroux 2010: 97, 137), a w tym także wobec braku językowej wrażliwości etycznej, implikującej werbalne interpelowanie połączone z poniżaniem. Wobec takich praktyk komunikacyjnych rodzi się swoisty dysonans poznawczy, gdyż uczeń odbiera sygnały o tym, że jest kimś lepszym niż uczennica, a za chwilę jest obrażany i wykluczany z przestrzeni komunikacyjnej klasy szkolnej.

(Robert gwizdże). **NI/M:** Robert, przepraszam bardzo. Gdzie jesteś?

R/M: **W nudnej szkole.**

Powyższy fragment nie tylko uświadamia istnienie takiej formy codziennego szkolnego oporu, lecz również jest czytelną i ważną informacją na temat tego, jaka jest w oczach ucznia szkoła. Ponadto zauważyć można formę kontestacji, którą jest gwizdanie chłopca w klasie, będącą ostentacyjnym lekceważeniem reguł obowiązujących w polu szkoły.

NI/M: Człowieku, jak to się stało, że chodzisz do tej szkoły?

C4/M: **Chciałbym być teraz w innym miejscu.**

R/M: Mogę iść do pani psycholog?

NI/M: Nie, nie możesz. Po lekcji możesz iść do pani psycholog, bo jesteś na lekcji. Po lekcji możesz pójść, jak będziesz chciał.

R/M: **Mogę wyjść w ogóle?**

NI/M: Nie.

N/K: A musi pan dzisiaj zadawać?

NI/M: Oczywiście.

R/M: **I tak tego nie odrobię.**

N: Robert. To jest naprawdę dla mnie żaden problem. Jeśli chcesz się ze mną jeszcze męczyć rok w klasie szóstej, nie ma sprawy. Możesz nic nie robić. Naprawdę nie ma problemu [...]. Robert! Przepisujesz?

R/M: **Nie chce mi się.**

50

W powyższych fragmentach wypowiedzi mamy do czynienia ze specyficznym rodzajem oporu czynnego, który urzeczywistnia się w ramach logiki spontaniczności, nieplanowania oraz niesystematyczności.

Podziały płciowe a polityka rodzaju

Męskość i kobiecość jako kategorie wywiedzione z natury mogą nie być postrzegane w optyce polityczności. Podziały płciowe w świetle pedagogiki różnic są konstruktami, których miejsce w przestrzeni społecznej uprawomocnione jest owym „pochodzeniem z natury”. Kategoria rodzaju staje się coraz bardziej upolityczniona, a dynamika tego procesu związana jest z zarówno jawnymi, jak i ukrytymi aktami oporu stosowanymi poprzez przedstawicielki oraz przedstawicieli każdej płci kulturowej. Polityczność jest tu wszechobecna nie tylko w sferze publicznej, ale także w prywatnej, gdzie męskość oraz kobiecość urzeczywistniają się pod nadzorem, zgodnie z porządkiem dystrybucji i alokacji władzy. Kryje w sobie legitymizację codziennego konstruowania męskiego habitusu w oparciu o włączone w jego przestrzeń wycucie miejsca z jednoczesnym wycuciem granic. Wpływ języka uczennic, uczniów, nauczycieli i nauczycielek przejawia się jako utrwalanie różnic rodzajowych oraz „uporządkowana” możliwość wyboru karier zawodowych dziewcząt i chłopców. Oddziałuje także na percepcję, rozumienie oraz akceptowanie przez ucznia zhierarchizowanego porządku społecznego świata.

NI/W/M: Ja myślę, że w szkole podstawowej działa to na zasadzie przeciwieństw. Jak obserwuję, do mnie chętniej przychodzą dziewczynki, a do koleżanek chętniej przychodzą chłopcy. [...] Moja klasa, to przychodzą do mnie wszyscy, generalnie całą ekipą. Natomiast, tak patrząc z innych klas, to chętniej pojawiają się dziewczynki niż chłopcy. Tym bardziej, że dziewczynki są też chętniejsze do tego,

żeby coś opowiadać. Chłopcy są bardziej skryci. Być może uważają, że sami powinni sobie z pewnymi rzeczami radzić.

NI/M: Czy mi się wydaje, czy Patryk, się nie uczysz?

P/M: No, jak to, się nie uczę?

NI/M: Normalnie się nie uczysz.

D/M: Się zgłaszał cały czas.

NI/M: Na razie robisz dobre wrażenie, a te możliwości, które masz, widać ewidentnie, że się nie uczysz. To są bardzo proste rzeczy, wiesz?

NI/M: [...] No, Andżelika samą siebie zaskoczyła.

J/M: Chciałem to powiedzieć.

NI/M: Andżelika ma **zwolnione procesy myślowe, ale właściwe**. Idą we właściwym kierunku. (Słysząc śmiech chłopców).

NI/M: Oddychanie przeponowe jest **naturalne** dla chłopców i mężczyzn. Chłopcy i mężczyźni nabierając powietrza naturalnie, naturalnie przytrzymują przeponę.

NI/K: Muszę tempo narzucić wam. Jestem ciekawa, kto na lekcji będzie dzisiaj lepszy? Komu lepiej będą wychodziły prace, dziewczynom czy chłopakom? Na razie narzucone tempo myślowe i nikt nie rozmawia.

P/K: Pewnie dziewczynom.

NI/K: To nie jest żadna reguła. Patrę, kto się dzisiaj bardziej zgłasza, dziewczyny czy chłopcy? [...] No to na rozszerzenie komórek, na chwilę, dwie minuty dziewczyny kontra chłopcy, więc zobaczymy, kto sprawniej i bez rozmów proszę. [...] **Czy dokładniej zrobią dziewczyny czy chłopcy?** [...]. Chłopcy **zazdrośni** mieli wszystko na swojej tablicy o Mendelejewie.

NI/K: Dziewczyny mało skorzystały z tego. Informacja, kto lepiej pracował?

M/M: Ja!

NI/K: Chłopcy? Dziewczęta?

S/K: Dziewczyny.

NI/K: Dziewczyny? Chociaż...

Polityka podziałów płciowych znajduje czytelne odzwierciedlenie w interakcjach dyskursywnych w polu klasy szkolnej, czego przykładami są powyższe fragmenty wypowiedzi zarówno nauczycielskich, jak i uczniowskich.

J/M: Uparty.

NI/K: Ale w kontekście wykonywanego zajęcia to dobrze, że był uparty? To też jest źle?

J/M: Nie.

NI/K: No właśnie. No, więc akurat w przypadku tym jest cechą pozytywną, tak? Co jeszcze?

I/K: Odważny.

NI/K: Odważny, jasne.

N/K: Silne zęby.

N/K: **Trochę różu i pudru by mu dobrze zrobiło.**

NI/K: Nie, no pewnie. Ty byś mu chętnie pomogła ten **makijaż wykonać**.

NI/W/M: Pyta mnie, czy ja mam żonę. Odpowiadam, że nie. [...] „Ale jest pan siwy. Wcale się nie dziwię, że pana nikt nie chce”.

Na podstawie powyższych fragmentów zauważyć można, że dziewczęta patrzą na mężczyznę przez pryzmat jego młodości, atrakcyjności ze szczególnym uwzględnieniem, dbałości o wygląd zewnętrzny. Jednocześnie dobrze byłoby podkreślić, iż szacunek prezentowany w dyskursywnej interakcji w szkole należy się każdemu podmiotowi, a w tym także uczniowskiemu intelektowi.

Jaką pozycję w polu klasy szkolnej mają rozum, umysł i intelekt ucznia?

Transcendentna natura rozumu może przejawiać się m.in. w sposobie myślenia o swoim myśleniu (Lakoff 2011: 9) o własnych potrzebach, potencjalnościach oraz urzeczywistnianiu własnej prawdy o możliwej i realnej własnej pozycji w polu społecznym. W dyskursywnej przestrzeni, jaką jest klasa szkolna, zauważyć można brak przyzwolenia na działanie „czystego” rozumu, a także na rozpoznawanie własnych, na wskroś naturalnych, „technologii semiotycznych”, niezbędnych dla tworzenia oraz modyfikacji znaczeń nadawanych uczniowskim potencjalnościom w obrębie kategorii męskości. Takiemu myśleniu przyświeca założenie, że nie jest ważne, co myślą chłopcy,

przyszli mężczyźni, o panującej hierarchizacji w języku, w który są uwikłani. Istotne zaś jest odtwarzanie tradycyjnego modelu rodziny z pełnieniem ról zgodnie z porządkiem patriarchalnym. Zatem męskość nie powinna być postrzegana jako jedna prosta, pozbawiona zróżnicowanych parametrów kategoria. Proces redefiniowania dotychczas funkcjonujących, naturalizowanych konstrukcji społecznych, wpisanych w stabilny porządek społeczny, oparty jest nie tyle na różnicach między płciami (między kategorią męskości i kategorią kobiecości), ile na fenomenach różnego rodzaju męskości w szerokim tego słowa znaczeniu. Chyba zbyt długo trwa początek dyskursywnej legitymizacji, który zainicjował proces nowego ustanawiania, rozumienia oraz traktowania każdego rodzaju/odmiany męskości, na temat której w klasie szkolnej zalega **cisza**¹³. Podkreślić należy ponadto, iż nie idzie tu o prymat jednej kategorii nad innymi, ale o nieodbieranie każdemu „Innemu” człowiekowi, każdemu mężczyźnie, możliwości podążania swoją trajektorią, oraz wypowiedzenia i urzeczywistnienia swojej prawdy. Uczniowie oraz uczennice w codziennym życiu klasy szkolnej przy pomocy umiejętności zawodowych, w tym komunikacyjnych, nauczycieli oraz nauczycielek usiłują poznać i zrozumieć pole szkoły oraz świat poza jego granicami, starając się wprowadzać porządek do ciągłej zmienności, a jednocześnie poprzez swoje doświadczenia próbują, w dużym stopniu nieświadomie, zakotwiczyć się w logice sukcesywnie przyswajanej rzeczywistości.

P/M: To jest przejście do innej [...].

G/M: **Do innego świata.**

W odniesieniu do szkolnej czasoprzestrzeni dyskursywności można założyć, iż pożądanymi wydają się zmiany naszych sposobów myślenia, sposobów użycia języka, poglądów, pojęć oraz wzbogacenie naszego postrzegania, rozumienia o nowe znaczenia oraz ich interpretacje pozbawione wszelkich „infekcji”. Być może jest to warunkiem koniecznym do zmiany zastanego lub budowy nowego, innego świata lub nowych światów.

Zakończenie

Rodzajowe kompetencje społeczne w logice opozycji męskiego i kobiecego kapitału umacniają pozycję każdego ucznia, przyszłego mężczyzny, w polu szkoły, a następnie w szeroko rozumianym polu społecznym. Habitus rodzajowy, którego wartość uzależniona jest od siły zajmowanej przez ucznia pozycji, jako szczególna postać kapitału symbolicznego, wiedzie go do określonego punktu

¹³ Cisza zgodna jest z polityką przemilczania, jako jednego z instrumentów ujarzmiania podmiotu.

w czasoprzestrzeni społecznej, inaczej mówiąc do celu (Bourdieu 2005: 564). To swoiste „naturalne przeznaczenie”, do którego prowadzą nauczycielskie i uczniowskie praktyki komunikacyjne, nie pozwala wychowywać uczniów i uczennic w podobny sposób, lecz zgodnie z prawomocnym podziałem zadań i obowiązków, adekwatnie do „oczywistych powinności” kobiecych oraz „biologicznych parametrów” męskich.

W zhierarchizowanym rodzajowo działaniu komunikacyjnym, w ramach ustanowionych granic, obecne są samowykluczenia oraz samokrytyka „nadzorowane przez oko” sensu męskiego habitusu. Owo wykluczenie idzie w parze ze skutecznym włączaniem ucznia wraz z jego wolą i ciałem w świat. Dzięki mocy patriarchalnego porządku badanego wycinka rzeczywistości można stwierdzić, iż nauczyciele oraz nauczycielki dyskursywnie uczestniczą w (nie)samodzielnym konstruowaniu przez uczniów swojej męskości. Praktyki komunikacyjne realizowane w klasie szkolnej są przykładem i dowodem braku pedagogicznej odpowiedzialności, zarówno po stronie nauczycielek, jak i nauczycieli. Edukacyjna strategia polityczna państwa nie dopuszcza do kompromitacji szkoły, choć można mieć wrażenie, że raczej niesie ona potencjał uodparniania na nią, broniąc algorytmu rysującego męski habitus. „Normalność” wyznaczona granicami pola szkolnego pozwala rozkwitać habitusowi męskiemu w drodze dyskursywnego ujarzmiania podmiotów edukacji. W klasie szkolnej realizowana jest swoista polityka poróżniania i skłócania a także generowania konfliktów, wzmacnianych przez praktykowanie kierowanych przez nauczycielki oraz nauczycieli do uczniów raniących oraz poniżających aktów performatywnych. Przyjęta w jej ramach logika konstruuje granice, w których niemożliwe wydaje się osiągnięcie zrozumienia oraz porozumienia pomiędzy uczniami a pozostałymi podmiotami edukacji, „aktorami” odgrywającymi swe role w „teatrze”, jakim jest klasa szkolna.

BIBLIOGRAFIA

- Barker, Chris. 2005. *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Barnes, Douglas. 1988. *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Bernstein, Basil. 1990. *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bochno, Ewa. 2009. *Stereotyp płci czy płęć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*. W: (red.) Kopciwicz, Lucyna, Zierkiewicz, Edyta, *Koniec mitu*

niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.

- Bourdieu, Pierre. 2004. *Męska dominacja.* Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *Struktury, habitus, praktyki.* W: (red.) Sztompka, Piotr, Kucia, Marek. *Socjologia. Lektury.* Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *Zmysł Praktyczny.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. 1990. *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, Pierre, Wacquant, Loic. 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej.* Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Butler, Judith. 2010. *Walczące słowa, Mowa nienawiści i polityka performatywu.* Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Chilton, Paul. 2008. *Brakujące ogniwo KAD: Moduły, amalgamaty i instynkt krytyczny.* W: (red.) Duszak Anna, Fairclough, Formann. *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej.* Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 90-97.
- Foucault, Michel. 2009. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia.* Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault, Michel. 1995. *Historia seksualności.* Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Galasiński, Dariusz. 2008a. *Dyskurs a nieznośna lekkość psychopatologii.* W: (red.) Duszak Anna, Fairclough, Forman. *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej.* Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Galasiński, Dariusz. 2008b. *Men and the Language of Emotions.* UK: Palgrave Macmillan.
- Giroux, Henry. 2010. *Reprodukcja. Opór i akomodacja.* W: (red.) Giroux, Henry A., Witkowski, Lech. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Howe, Christine. 1997. *Gender and Classroom Interaction: A Research Review,* Edinburgh: SCRE (The Scottish Council for Research in Education).
- Karwatowska, Małgorzata, Szpyra-Kozłowska, Jolanta. 2005. *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Kimmel, Michael. 2006. *Manhood in America: A Cultural History.* New York: Oxford University Press.
- Klus-Stańska, Dorota. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kopciewicz, Lucyna. 2003. *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kopciewicz, Lucyna. 2007. *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lakoff, George. 2011. *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle.* Kraków: Wydawnictwo Universitas.

- Matsuda, Mari, Lawrence III, Charles, Delgado, Richard, Crenshaw, Kimberle. 1993. *Words that Wound. Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Melosik, Zbyszko. 2006. *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pankowska, Dorota. 2004. *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Putkiewicz, Elżbieta. 2002. *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Sowiński, Andrzej. 2011. *Egzemplifikacje związków teorii wychowania z etyką*. W: (red.) Papież, Jan. *Tożsamość teorii wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Swann, Joan. 2004. *Schooled Language: Language and Gender In Educational Settings*. W: (red.) Holmes, Janet, Meyerhoff, Miriam. *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing.