

Adam Jabłoński

ORCID: 0000-0003-2205-4379

Zespół Placówek Szkolno-Opiekuńczo Wychowawczych w Nowym Targu

<https://doi.org/10.26881/ae.2023.20.11>

PrzeMOC-poMOC jako kategoria pedagogiczna. Wokół przemocowej roli nauczyciela

Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej (Bourdieu, Passeron 2012: 75).

[...] władza produkuje wiedzę, [...] władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nim pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy (Foucault 1993: 29).

Pewne zrozumienie mechanizmów władzy, można [...] uzyskać [...] zaczynając od analizy najdrobniejszych praktyk codzienności i śledząc ich zużytkowanie przez ogólniejsze mechanizmy dominacji (Szkudlarek 2009: 50).

Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest próbą zrozumienia roli nauczyciela w kontekście teorii reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu, a w szczególności jego przemocowej roli, na jaką wskazywałaby ta teoria. Trzeba postawić pytanie: w jakim stopniu rola nauczyciela sprowadza się do bycia „siewcą przemocy”, a w jakim stopniu do pomocy uczniowi w rozwoju, zdobywaniu kompetencji, umiejętności czy wiedzy. Czytając *Reprodukcje* Pierre'a Bourdieu z perspektywy ucznia, potem studenta, łatwo dojść do przekonania, jak bardzo system szkolny poprzez działającą przemoc symboliczną wpływa na nasze decyzje, na nasze wyniki w nauce – na naszą całą trajektorię szkolną. Możemy wtedy utożsamić się z rolą „ofiary systemu”. Zupełnie inna jest recepcja *Reprodukcji*, gdy jest się nauczycielem. W jakim stopniu, będąc nauczycielem, pomagam uczniom, a w jakim jestem zwykłym funkcjonariuszem systemu przemocy symbolicznej? Z jednej strony, jako pedagog specjalny dysponuję

sporym zakresem pomocy (np. zajęcia rewalidacyjne), a z drugiej mam w rękawie repertuar przemocy (wysłanie ucznia na diagnozę do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, czy „wgląd w sytuację rodziny dziecka”).

Pewną próbą poradzenia sobie z tą teorią i własnym doświadczeniem bycia nauczycielem jest właśnie wprowadzenie przeze mnie kategorii przemocy-pomocy. Kategoria ta mieściłaby w sobie zarówno to, co przemocowe w pracy nauczyciela, jak i to, co jest formą pomocy. Stąd pytania: czy można sobie wyobrazić metodyki pracy z uczniem, które będą w mniejszym stopniu przemocowe, a w większym pomocowe? Jak pracować z uczniem, by minimalizować to, co przemocowe, na rzecz tego, co pomocowe?

Tematyka podejmowana w poniższym tekście w pełni wpisuje się w to, co Tomasz Szkuclarek określał jako myślenie w ramach pedagogiki krytycznej: „[...] demaskująca, demistyfikująca moc teorii z tego kręgu myślenia, odsłaniająca ukryte wymiary procesów edukacyjnych, wyjaśniająca ukryte wymiary procesów edukacyjnych [...] i co ważniejsze – interpretująca tę stronę szkolnego życia, którą zna każdy, kto był uczniem: przymus, przemoc, promowanie bezmyślnej uległości, zabijanie indywidualności i niezależności (Szkuclarek 2010: 11).

Wokół kategorii przemocy-pomocy

Zjawisko przemocy-pomocy jest obecne w wielu ludzkich działaniach. Jest też podobne do Foucaultowskiej kategorii władzy-wiedzy, ponieważ każde działanie pomocowe zdaje się być skorelowane z działaniem przemocowym. Łatwo jest to dostrzec w zabiegach medycznych (antybiotyki, chemioterapia w przypadku wykrycia nowotworu, narkoza w przypadku koniecznej operacji czy choćby wizyta z dwulatkiem u dentysty); opiekuńczych (zmuszanie do mycia zębów młodszych dzieci, usuwanie aspiratorem kataru z nosa u małego dziecka, które nie umie jeszcze samodzielnie się wysmarkać, trening czystości, okresy adaptacji w żłobku, przedszkolu, szkole); wychowawczych, np. treningi samodzielności u osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym lub znacznym (trening czystości, kiedy to potrzeby fizjologiczne uczymy załatwiać w toalecie, a nie w spodnie); zabezpieczających (interwencje w przypadku uczniów z próbami samobójczymi, szczególnie ujawnianymi na terenie szkoły: wezwanie karetki pogotowia, czasem kaftan bezpieczeństwa, a z reguły dłuższy pobyt na oddziale psychiatrycznym).

W niniejszym tekście postaram się zaprezentować na materiale z badań własnych, w jaki sposób w działaniu pedagogicznym ujawnia się kategoria przemocy-pomocy. Kategoria ta wskazuje na fakt, że większość działań pedagogicznych ma dwojaką naturę. Z jednej strony zawierają dawkę przemocy: przymusu, zmuszenia do wykonania jakiejś pracy, jakiegoś zachowania wbrew naszej woli (np. dyscyplina w klasie szkolnej). Z drugiej zaś strony, dawkę szeroko rozumianej pomocy, wsparcia w rozwoju, w zdobyciu jakichś kompetencji, umiejętności, informacji, wiedzy.

Interesujące jest także spojrzenie na zjawisko przemocy-pomocy od strony językoznawczej. Znaczący jest tu identyczny morfem (rdzeń) MOC w obu wyrazach: przeMOC-poMOC, choć zjawiska opisywane przez te wyrazy są przeciwstawne, to jednak sama morfologia języka wskazywałaby na element wspólny, choć może o przeciwnym znaku. Nasuwa się tu pytanie: czy jest tak, że przemoc zabiera moc, a pomoc jej dodaje? Podobny rdzeń mamy też w pojęciu *empowermant*, tłumaczonym jako ‘nadanie MOCy, upełnoMOCnienie’.

Nota metodologiczna

Materiał etnograficzny, na którym zostanie przeprowadzona analiza i interpretacja kategorii przemocy-pomocy, zapożyczono z pracy doktorskiej, w której szeroko omówiono model badań etnograficznych. W niniejszym artykule krótko omówię metodę prezentacji danych oraz metodę analizy i interpretacji danych. Przedstawienie zgromadzonego materiału zostanie ukazane poprzez metodę prezentacji badań etnograficznych CAP (ang. *creative analytical practices*), natomiast etap interpretacji i analizy materiału zostanie dokonany na podstawie metod krytycznej analizy dyskursu HAD (historyczna analiza dyskursu). Opis codziennego życia szkolonego będzie zaprezentowany w postaci krótkich narracji/ obrazków/ opowieści napisanych na podstawie danych zebranych i zapisanych w dzienniku obserwacji w trakcie badań etnograficznych. Materiał zostanie przedstawiony w interpretacji, w języku w sposobach odczytania i przeżycia ich przez badacza, który w „roli nauczyciela pomocowego” angażował się w ocenę, opis i rozwiązanie sytuacji szkolnych „uczniów problemowych” ze środowisk defaworyzowanych w zderzeniu z „kulturą nauczycieli” (szkoły).

Etnografie CAP powstają w wyniku kreatywnych praktyk analitycznych: „[...] proces pisania i jego produkt przenikają się...” (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 462), co bardzo istotne dają: „[...] trafną i pożądaną reprezentację tego co społeczne. Tworzą przestrzeń do dyskusji o sprawach, których teraz nie jesteśmy w stanie do końca uchwycić” (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 461). Od klasycznej etnografii zdaniem Laurel Richardson etnografie CAP odróżnia m.in. krystalizacja danych: „W tradycyjnych badaniach duże znaczenie przypisuje się triangulacji [...]. Badacz stosuje różne techniki gromadzenia danych – wywiady, analizę dostępnych danych statystycznych, dokumentów itp. – aby sprawdzić ich trafność. U podłoża tych technik tkwi jednak założenie, że istnieje jakiś przedmiot bądź określony i wiadomy punkt, który można poddać triangulacji. W CAP badacz stosuje różne gatunki: literackie, artystyczne, naukowe, częstokroć zacierając granice między nimi. Według CAP istnieje więcej perspektyw postrzegania i poznawania świata. Nie dokonujemy zatem triangulacji, lecz krystalizacji – to nazywam właśnie postmodernistyczną dekonstrukcją triangulacji” (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 462), co wyraża się tym, że „trafność postmodernistycznego tekstu nie byłaby

symbolizowana przez trójkąt – sztywny, trwałe i dwuwymiarowy obiekt – lecz przez kryształ, który łączy symetrię i materię z nieskończoną różnorodnością kryształów, wielością wymiarów oraz punktów patrzenia. Kryształy rosną, zmieniają się, ale nie są amorficzne. Przez kryształ można patrzeć jak przez pryzmat, odbija się w nim to, co znajduje się po drugiej stronie, powstają inne kolory, wzory. To co zobaczymy, zależy od kąta, pod którym patrzymy, od kąta odbijania się światła. W tekstach CAP przechodzimy od geometrii płaskiej do teorii światła, w której światło może być falą i cząsteczką” (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 462). W ewaluacji etnografii CAP pomagają cztery kryteria:

1. Zawartość merytoryczna. Czy artykuł przyczynia się do lepszego rozumienia rzeczywistości społecznej? Czy autor wykazuje się określoną perspektywą teoretyczną? Czy artykuł wydaje się „prawdziwy”, tzn. jest wiarygodnym przedstawieniem kulturowego, społecznego, indywidualnego bądź wspólnego znaczenia „rzeczywistości”?
2. Wartość estetyczna. Czy artykuł jest zadowalający pod względem estetycznym? Czy tekst ma jakąś artystyczną formę, czy stanowi całość? Czy nie jest nudny?
3. Refleksyjność. Jak podmiotowość autora wpłynęła zarówno na tworzenie tekstu, jak i na sam tekst? Czy autor postępuje zgodnie z etycznymi standardami poznawania i mówienia o osobach badanych?
4. Wpływ. Czy artykuł wpływa na mnie intelektualnie lub emocjonalnie? Czy powoduje powstanie nowych pytań oraz chęci do pisania? Czy inspiruje mnie do wykorzystania nowych technik badawczych bądź do działania? (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 464 465).

Zdaniem Ruth Wodak Historyczna Analiza Dyskursu pozostaje wierna ogólnym założeniom Krytycznej Analizy Dyskursu, co mieści ją w ramach Teorii Krytycznej. Charakteryzuje ją triangulacja teoretyczna, która według Wodak w badaniach HAD jest realizowana za pomocą koncepcji czteropoziomowego kontekstu. Mamy tu następujące poziomy kontekstu: „[...] bezpośredni kontekst językowy, tekstowy (co-text); międzytekstowe i międzydyskursywne związki pomiędzy wypowiedziami, tekstami, gatunkami mowy, dyskursami; pozajęzykowe zmienne społeczne/socjologiczne i instytucjonalne ramy poszczególnych kontekstów sytuacyjnych (Teorie Średniego Zasięgu); szerszy kontekst społeczny, polityczny i historyczny działań dyskursywnych (Wielkie Teorie)” (Wodak 2008: 193). Violetta Kopińska w następujący sposób opisuje poszczególne etapy analizy: „Pierwszy poziom analizy kontekstowej, tak zwany «wewnętrzny», najpełniej wskazuje na interdyscyplinarność analizy dyskursu [...]. Drugi poziom analizy zapewnia triangulację badaczy i/lub metod, teorii i/lub danych [...] na tym etapie następuje przesunięcie punktu ciężkości z pojedynczych «tekstów» lub ich części (jednostek analizy) na grupę owych «tekstów» [...] chodzi tu [...] o poszukiwanie związków z innymi tekstami (intertekstualność)” (Kopińska 2017: 187). Intertekstualność pozwala na rekonstrukcję dyskursu, która umożliwi poszukiwanie związku między innymi dyskursami – interdyskursywność. Zdaniem Kopińskiej zastosowanie triangulacji badaczy/ek,

metod, teorii lub danych umożliwia „uruchomienie” nowych obszarów, mogących pochodzić z innych dyscyplin naukowych. Trzeci i czwarty poziom kontekstu oznacza interpretację dyskursu w kontekście socjo-polityczno-historycznym oraz teoretycznym, co wiąże się z koniecznością sięgania do teorii z różnych dyscyplin naukowych.

Poniżej zaprezentuję, na przykładzie jednej z irlandzkich szkół podstawowych, jak wygląda codzienna standardowa praca nauczycieli z tzw. „uczniami problematycznymi”, wywodzącym się z niższych grup społecznych.

Dodam, że zebrany materiał badawczy zostanie skonfrontowany w ostatniej części tekstu z teorią błędów wychowawczych Antoniny Guryckiej, koncepcją interakcjonizmu „niesymbolicznego-symbolicznego” Herberta Blumera celem ukazania „metodyk reprodukcji” i form pracy nauczycieli jako „siewców przemocy” i uczniów jako „ofiar systemu”.

Dyscyplinowanie „infantów”

Przyjrzyjmy się zatem, co dominuje na zajęciach 4-5-latków w szkole. Pierwsze, co się rzuca w oczy i w uszy, to wypowiedziane mocno podniesionym głosem komendy nauczyciela: „Siadamy! Każdy na swoim miejscu. Dosuwamy krzesło do ławki. Stopy razem, płasko na podłodze. Ręce kładziemy równo na stole. Pracujemy ciężko i w ciszy”. Klasa dzieli się na kilka 4-osobowych stołów, przy każdym z nich przeprowadzane są różne zabawy edukacyjne. W przypadku zamiany stołów mamy moment chaosu, uczniowskie ciała nie wytrzymują usadzenia. „Na szczęście” Pani jest na miejscu. Zatrzymuje bieżące/ bawiące się dzieci. Mocno je usadza w miejscu i głośno, ze złą miną, zadaje pytanie: „Jakie są reguły? Jakie są reguły?”. Przestraszone dzieci milczą i dopiero po chwili mówią: „Nie wolno biegać”. Podsumowując, można powiedzieć, że najwięcej czasu nauczyciel poświęca na różnorakie zabiegi dyscyplinujące uczniów w celu korekcji ich zachowania. Uczenie jest tu sprawą marginalną.

Praca w klasie pierwszej (5-6-latkowie) niewiele odbiega od klas zerowych, dzieci siedzą po kilka osób przy stołach, między którymi rotują po zrobieniu zadania. Różnica polega tylko na większej liczbie materiału do przyswojenia. W tym wypadku ciała są już po dwuletniej tresurze, wiercą się niemiłosiernie, ale z reguły usiedzą w ławkach od zadania do zadania. Interwencje nauczyciela są nakierowane bardziej na zmuszenie ucznia do pracy nad zadaniami. Problem w tym, że na tym etapie edukacji względnie spokojne siedzenie w prawidłowej postawie to za mało. Trzeba jeszcze nie tylko aktywnie uczestniczyć w pracach na lekcji, ale i osiągać konkretne, tzn. zadowalające Panią, wyniki. Uczniowie znajdujący się pod moją opieką jako nauczyciela pomocniczego (objęci programem pomocowym) często są dalecy od oczekiwań Pani. Z tego powodu często na nich krzyczy z oburzoną, rozczarowaną czy po prostu wściekłą miną, że albo niewiele zrobili, albo źle. Kilkakrotnie stawałem w ich obronie, czasem wymownie patrząc czy kiwając głową

z niedowierzaniem na twarzy, z przekazem: „Co ty człowieku wyprawiasz?”. Czasem broniłem ich słownie, prosząc o więcej czasu, albo sam siadałem i pomagałem w zadaniach. Panią wyraźnie uwierały moje uwagi i wtrącanie się. W końcu wpadła na pomysł, bym regularnie przez większą część lekcji przebywał na korytarzu, wywieszając prace uczniów na ścianach.

Dystygowana Pani z Nowej Zelandii

Pani grająca na fortepianie, bardzo elegancka i zadbana nauczycielka (prosta jak struna, poważna i bezlitośnie konsekwentna). W tym roku uczyła klasę trzecią (8–9 latki). Muszę tu nadmienić, że w tej szkole nauczyciel prowadzi zajęcia przez cały rok z jedną klasą, uczy wszystkich przedmiotów od 8.30 do 13.00 w przypadku młodszych klas, a do godziny 14.00 w klasie piątej i szóstej. Po roku następuje rotacja i nauczyciel dostaje inną klasę, np. uczył 4-letnich infantów, po czym po roku dostaje 12-latków z szóstej klasy – i tak co roku uczy inną klasę. Praca domowa w młodszych klasach zawsze dyktowana jest na początku zajęć z wszystkich przedmiotów, w specjalnie przeznaczonym do tego celu zeszytce. Po zajęciach i jej wykonaniu musi być ona podpisana przez rodzica i następnego dnia przyniesiona do wglądu nauczycielowi.

W zasadzie nie wydarzyło się nic niezwykłego, ot dwoje uczniów zapomniało zrobić pracę domową i tyle. Pani jest zła i tego nie ukrywa. Wpierw każe uczniom wstać i publicznie ich poniżyć w oczach rówieśników (kilka epitetów w sprawie ich lenistwa i zdolności intelektualnej w kontekście poradzenia sobie z pracą domową): „Widzicie, oni znowu nie odrobili pracy domowej. No co ja mam z nimi zrobić?”. Pytanie nie jest bynajmniej retoryczne. A wiemy, że rąbnąć nie wolno (małe targanko za włosy, za ucho czy szarpanie, linijka czy choćby porwanie i rzucenie zeszytu – nie wchodzi w grę, ponieważ ucznia nie wolno dotykać), więc pytanie jest jak najbardziej na miejscu. Kara musi być. Po chwili Pani woła mnie i wzmacnia napiętnowanie i napięcie stwierdzeniem: „No, Adam, wyobraź sobie, że oni znowu nie odrobili pracy domowej”. I czeka, bym ich zbeształ. Następnie sugeruje, że zaraz wyśle ucznia, by poprosił Panią Dyrektor do klasy. Napięcie wzrasta. Dzieci zaczynają się bać, mają lzy w oczach. Gdy do klasy wchodzi Dyrektor – zaczynają płakać. Sadystyczne budowanie napięcia poprzez poszczególne etapy poniżania, aż do momentu kulminacji, gdy przychodzi Dyrektor. Majstersztyk – ani jednego ciosu, a w efekcie dwa zmaltretowane dzieciaki.

Po mszy świętej przygotowującej szóstą klasę do bierzmowania nasza Pani, potwornie zdegradowana, relacjonuje skandaliczne zachowanie Craiga, Dylana i Tegan. Cały pokój nauczycielski milknie i słucha. Pani z dużym oburzeniem i zdziwieniem w głosie opowiada: Byli bardzo ruchliwi, nie mogli usiedzieć w miejscu, zachowywali się jak dzikie zwierzęta. Imituje te „dzikie ruchy”, wyśmiewając brak kontroli i opanowania. Ciągłe powtarzając, że ona tego nie rozumie. No jak tak

można. Na moją uwagę, że to po prostu inna kultura ciała albo znudzenie i przesytyt samym tematem bierzmowania, zdaje się nie rozumieć, co mówię. Co ciekawe, na samą próbę w kościele ściągnięto posiłki: wszystkich możliwych nauczycieli. Dokonano alokacji najbardziej podejrzanych osobników. I nic to nie dało. Chłopaki nie zawiodły, mszę rozwaliły. A Pani chodzi po pokoju i nie rozumie dlaczego.

Opisana przeze mnie powyżej sytuacja jest typową sytuacją pokazującą dystans/przepaść pomiędzy nauczycielem (w naszej szkole głównie rekrutującym się z dobrze wykształconej i sytuowanej klasy średniej, spoza dzielnicy, w której znajdowała się szkoła i na „tłustym”, budżetowym pełnym etacie) a uczniami będącymi typowymi mieszkańcami dzielnicy, czyli dziećmi rodziców bezrobotnych albo należących do klasy pracującej, często na śmieciowych umowach na zlecenie. Pewne zachowania uczniów nie mieściły się w klasowym horyzoncie poznawczym nauczycieli, wychowanych w zupełnie innych światach. Czasami odnosiłem wrażenie, że jedyny kontakt ze światem ucznia następował wtedy, gdy nauczyciele przejeżdżali swoimi samochodami przez zamieszkiwane przez nich dzielnice w drodze do szkoły.

Petryfikacja Roisin

Roisin za każdym razem, kiedy była odsyłana z klasy na ćwiczenia z matematyki ze mną (wraz z grupą czterech innych szóstoklasistów), siedziała w miarę spokojnie. Na moje pytanie, czy porobi z nami trochę zadań, przez cztery miesiące za każdym razem odpowiadała, że nie, bo i po co. Zawsze jednak chciała sobie z nami posiedzieć, gdyż wolała to niż siedzenie w klasie. Miałem z nią swego rodzaju *deal*: ona nam nie przeszkadza, a ja nie odsyłam jej do klasy.

Czemu o niej piszę? Pewnie dlatego, że było w niej coś takiego, że nie mogę o niej zapomnieć, i pewnie także dlatego, że jest ona ucieleśnieniem bezowocności moich wysiłków. Przez te kilka miesięcy naszej znajomości w żaden sposób nie udało mi się do niej trafić. W zasadzie niemal w ogóle nie udało mi się z nią porozmawiać. Nie udało się jej wciągnąć w żadną formę współpracy czy nawet rozmowy (nie licząc tego, że po prostu koło nas siedziała). Głowy nie dam, ale przez te kilka miesięcy codziennych spotkań powiedziała może łącznie z 10–20 słów.

Nie raz się zastanawiałem: Co tu się wydarzyło? Osiem lat podstawówki i taki mur, taka betonowa ściana. Wszechogarniające przecucie, że jest już za późno – coś się już dawno dokonało. Coś, w czym nie uczestniczyłem, ale mnie podobni tak, oni, do których ona nie ma zaufania. Jak stracili jej zaufanie? Co jej zrobili? Czemu milczy, ciągle milczy, wymownie milczy, na smutno milczy? Gdzie wodzi niewidzącym wzrokiem? Nic nie udało mi się zrobić, tylko uzgodnić z nią, że z nami będzie. Posiedzi tuż obok, choć zarazem jakby w innym, odległym świecie. Tylko czekać... Dopiero po czasie dowiedziałem się, jaką codzienną karę dzieli z Johnem.

John i Conor

John zawsze dążył do konfrontacji. Tłuczenie i poniżanie słabszych kolegów było normą. Przeszkadzanie na lekcji, regularne „pranie” słuchających Pani kujonów czy zaczepki słowne w stosunku do nauczyciela. Jeśli tylko nauczyciele mieli jakąś wadę (np. otyłość, bycie singlem), z Johnem byli bez szans. Ja, ponieważ byłem łagodny w stosunku do uczniów (zero agresywny), jako facet otrzymałem od Johna ksywę „pedał/ ciota”. Prawdziwym wyzwaniem dla Johna była wysoce prestiżowa bójka z liderem drugiej szóstej klasy – Craigiem, no i oczywiście sprowokowanie nauczyciela. Mało ciekawe starcie Johna z Craigiem spacyfikowałem po kilku pierwszych strzałach, co zasmuciło widownię (zbiegli się niemal wszyscy uczniowie). O wiele ciekawszy był atak na mnie. John był niezwykle inteligentną bestią i wszystko zaplanował. Z uwagi na to, że jestem od niego dużo większy, skrzyknął do pomocy dwóch kumpli i tak się za mnie zabrali. Zaczęli od próby trafienia mnie kopniętymi piłkami od kosza. Nie pozostawałem dłużny, więc odpuścili. Po chwili wpadli na pomysł, by „przywalić mi w łeb” plecakami. Myślę, że dotarli już do mojego kresu, bo dość brutalnie obezwładniłem Johna, podcinając go, a gdy już leżał na brzuchu, wykręciłem mu rękę i przygniotłem kolanem do ziemi. Koledzy zwiali, zanim się zorientowałem. John szybko się uspokoił, więc go puściłem. Trochę się odgrażał, że za to zachowanie wywalą mnie ze szkoły i poszedł do domu.

Conor. Chyba był najlepszym przykładem tego, jak ciało może się nie przystosować do szkolnej tresury. Chudy, mały i niezwykle zaczepny. Gdy w szkole wydarzyło się coś złego, zawsze w pierw sprawdzano, gdzie jest Conor. Nasze drogi zeszły się dwa razy. Pierwszy raz, gdy zobaczyłem Conora skaczącego po jedynym w szkole czarnoskórym koledze. Przygniół go do ziemi i zaczął prac. Tak dla sportu. Wstałem, złapałem go za bluzę i ściągnąłem z ofiary. Troszkę wierzgał, po chwili się uspokoił i z dziką satysfakcją pokazał lekkie zacerwienie na szyi, rzekomo powstałe w wyniku mojej interwencji. Twierdził, że zamek bluzy porysował mu szyję, więc powie Pani Dyrektor, że go uderzyłem, i oczywiście mnie zawieszą.

Druuga akcja była „grubsza i poważniejsza”. Nauczycielka poprosiła mnie, bym na dwie minuty został sam z uczniami w klasie i pobiegła do toalety. Conor, który zawsze potrafił dobrze wykorzystywać okazje, wpadł na pomysł małej bitwy w klasie. Jako broń posłużyły mu znienawidzone słowniki języka irlandzkiego, takie małe podręczne „ceglóweczki”. Powrót Pani do klasy nie ostudził zapału Conora. Sprawił natomiast, że Conor z automatu został uznany za głównego sprawcę wydarzenia. Nawet nie wiem, kiedy zostały wysłane SMS-y. Po chwili pojawiło się wparcie z sąsiedniej klasy, potem dołączyła Pani Pedagog i niedługo potem Pani Dyrektor. Pierwsza wydarła się nauczycielka, następnie wrzask Pani Pedagog był nie do opisania (takie rzeczy trzeba zobaczyć na własne oczy, żeby uwierzyć). Byłem w szoku, że istota mająca 150 cm wzrostu i filigranową posturę, aż tak może „wydrzeć mordę”. Pani Dyrektor natomiast nie krzyczała. Spokojnym, wypranym z emocji, rzeczowym

głosem informowała ucznia o grożących mu konsekwencjach (zazwyczaj wystarczało skorzystać z głównie jej przysługującej prerogatywy wezwania rodziców do szkoły). Na przerwie „dorwałem” Panią Pedagog. Ze stoickim spokojem jadła drugie śniadanie, niespełna kilka minut po opisywanym zdarzeniu. Musiałem skomentować, że to, co zrobiły z Conorem, to czysta przemoc werbalna. Spojrzała na mnie jak na kretyna, walnęła kilkuminutowy wykład na temat, jak bardzo mam złe podejście do uczniów, zarzucała, że próbuję się z nimi zaprzyjaźnić czy traktować jak kolegów. Po czym przywołała sentencję, którą ona kieruje się w pracy i która zapewnia jej skuteczne działanie: „No smile before Christmas” – Adam. That’s it!

Trzy razy wszedłem z uczniem w kontakt fizyczny: rozdzieliłem Johna i Craiga, obezwładniłem Johna i ściągnąłem Conora. Trzy interwencje kosztowały mnie trzy rozmowy z Panią Dyrektorem. W pierwszej interesująca była uwaga dotycząca kontaktu fizycznego, usłyszałem, że w szkole nie rekomendujemy żadnego dotykania uczniów. Jeśli się tłuką, to wchodzimy pomiędzy nich i tyle (to zresztą był powód, dla którego rozdzieliłem Johna i Craiga, dwie nauczycielki bały się wcisnąć i rozdzielić dwóch bijących się byczków, można było „w pysk” zarobić). Żeby dobrze zrozumiał przekaz, Pani Dyrektor wskazała na dwóch malujących płot konserwatorów, mówiąc, że oni mogą czasem przekląć, kopnąć płot, jak im puszcza nerwy, a robota nie idzie. Od nas nauczycieli wymaga się dużo wyższych standardów. Jeśli nie potrafię im sprostać, to zawsze mogę malować płoty, gdzie będę mógł sobie pozwolić na brak panowania nad sobą. To właśnie stwierdzenie było dla mnie dość znaczące, „darcie mordy” na ucznia nie uchodziło za brak panowania nad sobą, ono po prostu było środkiem „dydaktycznym”. Druga rozmowa również była bardzo pouczająca. Dostałem zakaz jakichkolwiek kontaktów z Conorem. Zakazano też Conorowi uczestniczyć w zajęciach dodatkowych, które prowadziłem. Miałem nie wchodzić z nim w żadną relację na terenie szkoły, a najlepiej omijać go szerokim łukiem. Pani Dyrektor wprost powiedziała, że Conor ma bardzo ostro reagujących na jakiegokolwiek problemy syna w szkole rodziców. Rodziców, którzy dają wiarę słowom syna (kilka miesięcy wcześniej doprowadziło to do wymuszenia przez rodziców dwutygodniowego zawieszenia nauczyciela WF, który rzekomo zbluzgał na lekcji Conora – po fakcie jeden z uczniów, będący świadkiem zdarzenia, zeznał, że Conor kłamał). W kwestii Johna usłyszałem, że z uwagi na „patologiczny” charakter rodziny poczekamy (padła sugestia, że ojciec Johna pije i lubi mu przylać), aż temat przycichnie. John rodzicom nic nie powie, bo dostałby „wpierdziel” od ojca. I tyle. Po kilku reprimendach od Pani Dyrektora zaczął się wyłaniać pewien schemat relacji szkoły w stosunku do uczniów w zależności od typu rodziców. Ilość przemocy w stosunku do dziecka, na którą pozwalają sobie nauczyciele, jest zrelatywizowana w zależności od „mocy” rodziców. Uczniowie z rodziny „słabej”, „bezbronnej”, z problemami (alkohol, rozwody, problemy z prawem), ubogiej ekonomicznie czy kulturowo, obrywają więcej. W szkole niemal nikt nie jest w stanie ich obronić, a w domu dodatkowo dostaną jeszcze „baty” od rodziców. Rodzice angażujący się czy stający murem za dzieckiem albo mogący w jakikolwiek sposób

zaszkodzić szkole (nauczycielom), a choćby posiadający kompetencje, by wejść w spór czy dyskusje ze szkołą, zapewniają swoim dzieciom lepsze/inne traktowanie.

Alokacja bytów niepożądanych – czystki klasowe

Warto przyjrzeć się sposobowi oczyszczania klasy z uczniów zakłócających zajęcia. Mamy tu kilka działających sprawnie mechanizmów. Stanowią one element procesu dydaktycznego: czy to w formie zajęć korygujących różnice, czy jako element systemu kar i nagród. Na podstawie własnych obserwacji mogę wyszczególnić następujące kary: usuwanie ze swojego miejsca w klasie na inne miejsce, usuwanie z klasy do innej klasy (bardzo często szóstoklasistów relegowano do klas czterolatków, gdyż chodziło o dodatkowy wymiar kary – niewygodne krzeselka i zawsze komentarz, że poziomem intelektualnym bardziej pasują do grup właśnie tychże 4–5-latków), usuwanie ze szkoły (zawieszenie), przeniesienie do innej szkoły. Dydaktyczne usuwanie z klasy zawsze przybierało formę różnych zajęć dodatkowych, na przykład sportowych, artystycznych (malowanie murala na dziedzińcu szkoły), wszelako związanych z programami pomocowymi (klub gotowania, joga, zajęcia z matematyki itp.). Gdy klasa została już „wyczyszczona” z podejrzanych elementów, to okazywało się, że można z nią spokojnie pracować.

Złote Zasady¹

Tutaj chciałbym przywołać Złote Zasady panujące w szkole jako swoistą esencję dyskursu szkoły. Jest to niezwykle interesująca forma perswazji (kolonizacji) w kierunku/do wartości dystrybuowanych w szkole. Złotych zasad jest siedem i wymienię je po kolei: (1) Be Gentle, (2) Be Kind and Helpful, (3) Be Honest, (4) Be Friendly, (5) Work Hard, (6) Listen to Others, (7) Look After Property. Dzieci (uczniowie) podążające za tymi zasadami i stosujące je bez wyjątku były nagradzane przyznaniem dwóch gwiazdek dziennie. Za każde dwadzieścia otrzymanych gwiazdek była przyznawana mała nagroda. Kiedy osiągnęły poziom osiemdziesięciu gwiazdek, otrzymywały Brązowy Certyfikat. Srebrny przy 160, a Złoty przy 240 gwiazdkach. Certyfikaty i nagrody były regularnie przyznawane podczas apeli szkolnych. Dzieci, które miały trudności z przestrzeganiem zasad, otrzymywały pierwsze ostrzeżenie oraz zwracano im uwagę na przestrzeganie zasad. Jeśli nie nastąpiła poprawa, otrzymywały żółtą kartkę, następnie czerwoną, za co w konsekwencji traciły jedną

¹ Nieznana jest mi geniza Kodeksu Pozytywnego Zachowania, stanowiącego swoiste *Mission Statement* szkoły, którego osią są właśnie Złote Zasady. Istotne jest, że zapisując dziecko do szkoły, rodzic musi podpisać zgodę/ deklarację, że ma świadomość, jakie zasady obowiązują w szkole, deklaruje, że pomoże je „implementować” oraz zgadza się zaakceptować kary, jakie dotkną jego dziecko w przypadku nieprzestrzegania zasad.

gwiazdkę. Podobnie mogły stracić drugą. Na każdym etapie uczniom przypominało się o dokonywaniu prawidłowych wyborów i zawsze dawało się im szansę poprawy. Jeśli danego dnia uczeń stracił obydwie gwiazdki i jednocześnie zachowanie się nie poprawiło, podczas lekcji był przesadzany do innej ławki w klasie. Jeśli to nie pomogło, uczeń mógł być przeniesiony do innej klasy i powstawał również obowiązek poinformowania o tym rodziców (dopiero na tym poziomie). Za regularne nieprzestrzeganie zasad uczeń mógł być zawieszony w szkole albo poza szkołą, z obowiązkiem wykonania prac zadanych przez nauczyciela.

Fantazmat Gentle

Chciałbym pokrótce przeanalizować jedną z zasad. W klasach, na ścianach w korytarzach i klatkach szkolnych pełno jest zdjęć niemowlaka tulącego puszystego szczeniaczka z olbrzymim tytułem „Bądź Delikatny” czy zdjęcie wypielęgowanej, czystej, delikatnej ręki dotykającej paluszek dłoni noworodka. Bądź wrażliwy, delikatny, sterylnie czysty. Każdego dnia rano Pani Dyrektor dodatkowo obwieszcza przez megafon, jaka zasada jest główną w danym tygodniu. Jeśli zestawiamy to z wiecznie niedomytymi, twardymi, wychowanymi w szorstkim środowisku chłopakami z dzielnicy, to tworzy się nam swoisty dystans semiotyczny. Tym bardziej, gdy dodatkowo uświadomimy sobie, że bycie twardzielem w dzielnicy, z której rekrutowali się uczniowie szkoły, było adaptacyjnie niezbędnym sposobem zachowania. W takim środowisku delikatność czy wrażliwość to po prostu słabość. Paradoksalnie namawianie uczniów do bycia „soft” może być dla nich społecznie niebezpieczne. Można sobie wyobrazić takiego delikatnego nastolatka wypuszczonego wieczorem (żeby odnieść to do gdańskiego środowiska) do Nowego Portu czy na Orunię Dolną. Stąd opór to nie tylko walka o swoją habitusową godność, ale i o swoje zdrowie czy życie.

Przypadek Johna i Roisin

John był strasznie przystojnym „łobuzem”, z tych, co łamią kobiece serca, wysoki, wysportowany, najlepszy piłkarz w szkole, w swojej klasie – niekwestionowany leader i oczywiście zarazem jeden z „najgorszych” uczniów. Roisin była przeciwieństwem Johna: otyła, nieatrakcyjna i zamknięta w sobie. Co ciekawe, w jednej kwestii zawsze trzymali się razem, a mianowicie w upartym oporze przeciwko wszystkiemu, czego wymagała od nich szkoła. W związku z tym spośród uczniów całej szóstej klasy otrzymali jedną wspólną karę, która sprowadzała się do tego, że codziennie rano, zaraz po rozpoczęciu lekcji, ruszali szkolnymi korytarzami z kompletem worków do śmieci i po kolei wypróżniali wszystkie śmietniki w całej szkole (w klasach, ubikacjach, na korytarzach itp.), potem przechodząc przez dziedziniec

szkoły, gdzie byli widziani przez wszystkich uczniów, wyrzucali śmieci do głównego śmietnika. Do dziś nie mogę tego zapomnieć, jak raz na lekcję przysłała w zastępstwie jedna ze szkolnych nauczycielek. John standardowo zaczął przeszkadzać w klasie, a nauczycielka spacyfikowała go kilkoma pytaniami w stylu: „Opowiedz klasie, co robisz z poszczególnymi śmieciami, które zbierasz codziennie na terenie całej szkoły? Czy i jak musisz je segregować?”. John już nie przeszkadzał, milczał, ze spuszczoną głową. W tym samym czasie dwie wytypowane z tej samej klasy jako „najlepsze” uczennice, Grainne i Sinead, po kilkudniowym przeszkoleniu zajmowały się codziennie dziećmi z autyzmem. Dwie zawodowe ścieżki. Dwa projekty życia. Wybrane przez nauczycieli. Regularny trening, dający doświadczenie, jak i akceptację swojego potencjalnego przyszłego zawodu. Co ciekawe, w przypadku naszych „szkolnych śmieciarzy” mamy wyprodukowane „społecznie bezpieczne” ericksonowskie poczucie niższości, zabezpieczone wytrenowanym legitymizowaniem swojego podrzędnego życia, zawodu. Bardzo interesująca jest tu kwestia osvajania z trudną (nieprzyjemną) „robotą”. Zarówno praca ze śmieciami, jak i praca z dzieckiem autystycznym, wymaga sporej dawki przyzwyczajania. Śmieci śmierdzą, mogą pobrudzić, generalnie budzą obrzydzenie i raczej wstyd związany z wykonywaniem pracy śmieciarza. Ale po kilku dniach, tygodniach człowiek zaczyna się przyzwyczajać. Podobnie czasu wymaga przyzwyczajenie się do pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Szereg zachowań często psychotycznych, agresywnych (drapanie, szczypanie, bicie, gryzienie itp.), przeróżne stereotypy, niestandardowe zabawy, brak kontaktu wzrokowego, brak umiejętności wejścia w interakcje itp. wymagają zarówno czasu, jak i doświadczenia, by je zaakceptować, by umieć się w trakcie takich sytuacjach odpowiednio zachować.

Analiza i interpretacja badań w kontekście zjawiska przemocy-pomocy

Zacznę od zestawienia wyników moich badań z badaniami nad błędami wychowawczymi Guryckiej. Autorka, podsumowując swoje badania, wskazuje na kilka kwestii wartych przytoczenia. Po pierwsze, dominację błędów agresji, rygorystyki i hamowania zachowania oraz obojętności: „Niepokojące jest bowiem powtarzające się w [...] badaniach, prowadzonych przecież na różnych populacjach, stwierdzenie, iż w toku swej działalności dydaktycznej i wychowawczej nauczyciele głównie popełniają takie błędy, jak agresja, rygorystyka i hamowanie aktywności (łącznie 75% wszystkich błędów!)” (Gurycka 1990: 183). Po drugie Gurycka sugeruje, że występowanie akurat tych błędów nie jest przypadkowe: „Czasami syndrom najczęstszych błędów: agresji, rygorystyki, hamowania aktywności ucznia jest może po prostu «sposobem» na skuteczność własnych działań. Atakując i kontrolując, osiąga się szybciej zewnętrzne efekty: spokój, ład, podporządkowanie itp.” (Gurycka 1990: 184). Mamy tu zatem do czynienia z agresją i rygorystyką nie jako „wypadkiem przy pracy”, nie jako sytuacją, w której nauczyciel popełnił błąd wychowawczy (wynikający

z trudnej sytuacji), ale jako oś metodyki pracy nauczyciela z trudniejszą młodzieżą i dziećmi. Jako sposób pracy, w trudnym zadaniu dyscyplinowania klasy, który daje, jak to ujmuje Gurycka, osiągnięcie spokoju, ładu w klasie z podporządkowanymi uczniami, umożliwiającymi zrealizowanie zaplanowanej lekcji. Jest to niezwykle cenna intuicja Guryckiej, szczególnie gdy zestawimy ją z moimi wynikami badań, wskazującymi na pewne metodyczne podejście nauczycieli do dyscyplinowania uczniów: regularnie stosowana agresja słowna, krzyk, rygoryzm.

Według Guryckiej błąd wychowawczy to „[...] takie zaburzające przebieg interakcji wychowawczej zachowania wychowawcy, które mają niekorzystny wpływ na doraźne funkcjonowanie i (lub) rozwój wychowanka...” (Gurycka 1990: 31). Natomiast optymalną formą interakcji jest model wzajemnego funkcjonowania: „[...] wychowawca kierowany określona intencją (cel wychowawczy), stara się włączyć wychowanka do swej linii aktywności, lecz respektując podmiotowe własności wychowanka, który też wytwarza własną linię aktywności, dąży do wspólnego programu działań” (Gurycka 1990: 25). Autorka nazywa tę strukturę wspólnym działaniem, dodając, że tylko kiedy ona powstanie, „[...] wolno założyć, że obaj partnerzy interakcji mogą osiągnąć kontrolę nad jej przebiegiem, a więc czuć się za nią odpowiedzialni, co gwarantuje ich wspólna aktywność, poczucie zobowiązania do realizacji zadań oraz lepszy, m.in. dzięki temu, poziom ich wykonania” (Gurycka 1990: 25). Przy takim ujęciu właściwej interakcji rola wychowawcy polega na niedopuszczeniu do zaburzeń interakcji czy ostatecznie do jej zerwania. Błędy wychowawcze mamy wtedy, gdy nauczyciel (szerzej wychowawca) „dostarcza doświadczeń wadliwego funkcjonowania społecznego, odbiera wiarę w siebie lub uczy bierności” (Gurycka 1990: 8). Gdyby to, co powiedziano powyżej, odnieść do materiału z badań, to mamy tu do czynienia z sytuacją, gdy nauczyciel w reakcji na trudne zachowanie ucznia (bójka, niszczenie własności szkoły) czy w ramach wymierzenia kary (np. za brak pracy domowej) bądź w celach motywująco-dyscyplinujących (brak wymaganej uwagi na lekcji, brak odpowiednich wyników), celowo, metodycznie zrywa interakcję pomiędzy sobą a uczniem (poprzez krzyk, upokarzające słowa, wezwanie pomocy pedagoga czy dyrektora w celu „mocniejszego dojechania” ucznia). Te formy przywrócenia porządku, dyscyplinowania celowo łamały, rozbiły interakcję, aby przerwać trudne zachowanie, przywołać do porządku czy osiągnąć zakładane cele (np. realizację podstawy programowej).

Błędy wychowawcze lokują się głównie w interakcjach pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Natomiast jedną z głównych cech tej interakcji jest dominująca pozycja wychowawcy. Ponieważ z jednej strony mamy wychowawcę, który „jest autorem swych działań, rozwiązuje powstające problemy, sam podejmuje na ogół decyzje dotyczące wychowanka. To on dokonuje wyboru celów i środków działań [...]” (Gurycka 1990: 12). Dodatkowo wychowawcę „wzmacnia, poza przepisami roli, przeświadczenie o własnej przewadze nad wychowankiem, do której skłania go reprezentacja siebie samego jako tego, kto więcej wie niż wychowanek, kto jest dojrzały od niego i powołany do wywierania wpływu, a więc do wciągania

wychowanka w orbitę swych działań, zamierzeń, celów” (Gurycka 1990: 12). A z drugiej strony interakcji mamy wychowanka, który w imię swego poczucia sprawczości także pragnie realizować „własną linię aktywności. [...] Siła nacisku, którą na ogół dysponuje wychowawca, sprawia [...] że dziecko staje się bierne, podporządkowane, a jego orientacja podmiotowa zostaje zaburzona. [...] gdy siła nacisku ze strony wychowawcy się zwiększa, rośnie w dziecku poczucie zniewolenia, co musi budzić opór i dążenie do wyzwolenia (reaktancję). Im silniejsza jest orientacja podmiotowa wychowanka ukształtowana poprzez poprzednie doświadczenie, tym opór ten będzie większy” (Gurycka 1990: 13). Stąd mamy tu do czynienia z sytuacją immanentnie tkwiącego w tej interakcji konfliktu. I właśnie na tym tle, zdaniem Guryckiej, rodzą się błędy wychowawcze.

Skutkiem błędów wychowawczych, zdaniem Guryckiej, jest zaburzona lub/i zerwana interakcja, pejoratywna ocena sytuacji wychowawczej przez wychowanka, generalizacja pejoratywnej oceny, hamowanie, zaburzanie rozwoju czy nadawanie mu niekorzystnego kierunku, niepożądane zmiany i zaburzenia jego osobowości.

Jak pamiętamy Michael Foucault swą pracę *Nadzorować i karać* zaczyna ciekawym pytaniem: Dlaczego zniknęła każda stanowiąca nieodzowny element kary i co ją zastąpiło? Moje pytanie jest niemal identyczne: Skoro zniknęła kara fizyczna ze szkół, co weszło na jej miejsce? Pytanie to można przeformułować w następujący sposób: Jak współcześnie nauczyciele radzą sobie z dyscypliną i realizacją *curriculum* w kontekście różnicy kulturowej? Myśląc o zarządzaniu różnicą kulturową, mam tu na myśli sposoby obróbki („ciosania kamienia”) uczniów pochodzących z tzw. defaworyzowanych środowisk (ekonomicznie i kulturowo), czyli po prostu z niższych grup społecznych. W naszym kontekście można by zapytać, jak realizuje się pierwszy człon kategorii przemoc-pomoc? Pomocna w rozwiązaniu tego problemu będzie koncepcja interakcji niesymbolicznej, którą zapożyczymy od Blumera. Zdaniem Blumera mamy dwa poziomy (dwie formy) interakcji społecznej w społeczeństwie ludzkim, a mianowicie: „interakcją niesymboliczną” i „interakcją symboliczną”. I tak: „interakcja niesymboliczna zachodzi, gdy jednostka bezpośrednio odpowiada na działanie innej osoby, nie interpretując go. Np. odruchowe odpowiedzi, jak w przypadku boksera, który automatycznie podnosi rękę by odparować cios albo kiedy natychmiast i bezrefleksyjnie odpowiadamy sobie nawzajem na komunikaty wyrażone językiem ciała czy ekspresję i tonem głosu [...]. Interakcja symboliczna, wiąże się z interpretacją działania obu stron. Typowe reakcje na poziomie symbolicznym przebiegają wtedy, gdy dążą do wzajemnego zrozumienia swoich działań” (Blumer 2007: 10–12).

Jeśli w sytuacjach trudnych interakcja symboliczna zawodzi, jest nieskuteczna, nauczyciel stosuje interakcję niesymboliczną. Zamiast perswazji mamy raniące nazwanie, wzmocnione krzykiem, niedające czasu na interpretację, przemyślenie odpowiedniej strategii obrony czy oporu. Czyli efekt zbliżony do ciosu, po którym ciało zamierało, jakby kurczyło się w sobie. Dziecko było przerażone, bało się, płakało. Dodajmy, że była je osoba, która była źródłem autorytetu, określała, co dobre, a co złe. Wszystkie te zachowania znajdujemy dziś w sytuacji, w której nauczyciel,

w celach dyscyplinujących („wychowawczych”) wydziera „mordę”², zakrzykuje, (posiłkując się często kodem ograniczonym) ucznia. Nie chodzi w tym wypadku tylko o siłę głosu, ale o pozycję, jaką przyjmuje nauczyciel, jego mimikę, bardziej agresywny wyraz twarzy (zła mina, złe spojrzenie symbolizujące atak, agresję, normalnie zawsze poprzedzające atak fizyczny). Interesujące jest, że głównym źródłem tej przemocy są kobiety (sfeminizowanie szkoły), a ofiarami głównie chłopcy.

Zakończenie

Zestawienie zjawiska przemocy-pomocy z teorią błędów wychowawczych Guryckiej, interakcjonizmem niesymbolicznym Blumera oraz z materiałem z badań własnych, pokazuje pewną tendencję pracy szkoły i nauczycieli. Mamy tu dominującą w szkole metodykę reprodukcji, gdzie wyraźnie na plan pierwszy wysuwa się człon przemocy. Nauczyciele przysposabiają dzieci oraz młodzież do dyskursu szkoły (do społeczeństwa) „na chama”, „gwałcąc” różnicę kulturową, stosując przemocowe (przemoc werbalna, fizyczna) oraz rozbudowane metodyki dyscyplinujące.

Kończąc, chciałbym postawić pytanie: w jakim stopniu opisane w moich badaniach zjawiska są uniwersalne? Opisana powyżej matryca interpretacyjna powstała w Polsce, badania przeprowadzono w Irlandii, natomiast logika tych napięć zdaje się być bardziej uniwersalna i chyba jest właściwa dla konstruowania społeczeństw nowoczesnych (Foucault) i kapitalistycznych (z silną stratyfikacją). Szkoła obserwowana w jednym z miast w Irlandii jest zatem tylko terenem obserwacji mechanizmu „niesymbolicznych” interakcji zabezpieczających pole dla „symbolicznych” działań pedagogicznych, co może być strukturalną cechą edukacji publicznej w sytuacji endemicznych społecznych nierówności.

Literatura

- Blumer H., 2007, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Kraków: Nomos.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 2006, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M., 1993, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.
- Gurycka A., 1990, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Jabłoński A., 2015, *Irlandzkie programy edukacyjne zapobiegające wykluczeniu*, „Forum Oświatowe”, nr 27 (1).

² Słowo „morda” nie mieści się w mojej estetyce i miałem dużą wątpliwość, czy go tu użyć, ale z drugiej strony, jak to opisać, przecież nie jest to już levinasowska „Twarz Innego”.

- Jabłoński A., 2020, *Zarządzanie niepowodzeniami edukacyjnymi w XXI wieku. School Completion Programme – irlandzki, edukacyjny program pomocowy* [w:] *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, red. T. Krawczyńska-Zauchna, Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Kopińska V., 2017, *Koncepcja czteropoziomowego kontekstu Ruth Wodak jako wyraz interdyscyplinarności w analizie dyskursu*, „Edukacja”, nr 2 (12).
- Richardson L., Adams St. Pierre E., 2009, *Pisanie jako metoda badawcza* [w:] *Metody badań terenowych*, red. N. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek T., 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., 2010, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wodak R., 2008, *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego* [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków: Universitas.

Streszczenie

Opisywane w artykule badania zostały przeprowadzone w szkole podstawowej w jednym z miast w Irlandii. W szkole tej autor pracował jako nauczyciel wspomagający w ramach jednego z edukacyjnych programów pomocowych. Artykuł prezentuje sposoby radzenia sobie nauczycieli szkolnych w pracy z uczniami wywodzącymi się z defaworyzowanych środowisk społecznych (metodyki reprodukujące) w kontekście zjawiska przemocy-pomocy. Zakończenie stanowi próbę oceny tychże metodyk stosowanych w trakcie pracy z uczniami.

Słowa kluczowe

przemoc-pomoc, metodyki reprodukcji, błędy wychowawcze, rola nauczyciela

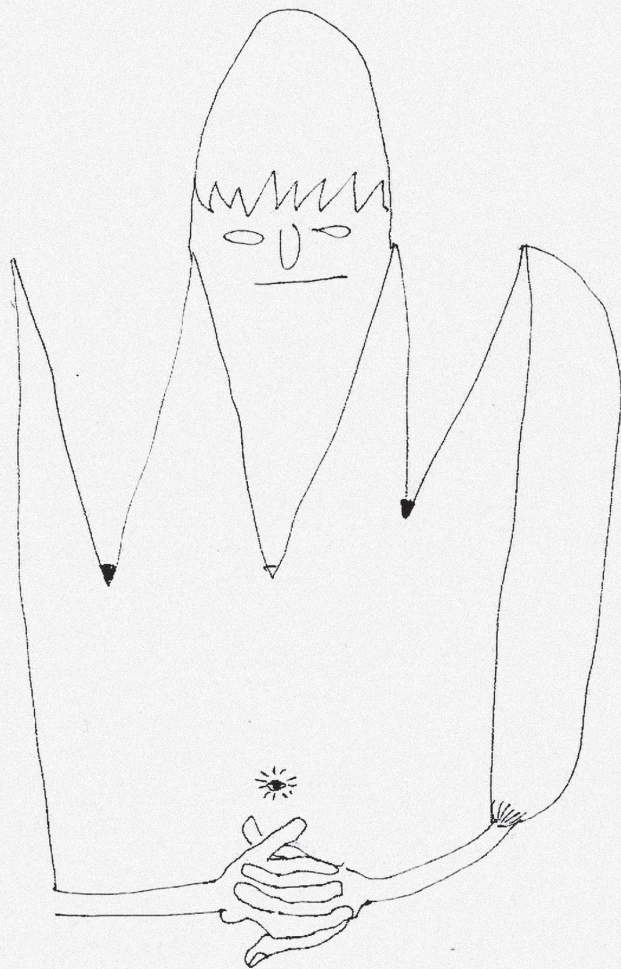
Summary

Violence-help as a pedagogical category. About the violent role of the teacher.

The research described in the article was carried out in a primary school in one of the cities in Ireland. In this school, the author worked as a support teacher who was a representative of one of the educational support programme. It shows how school teachers deal with students from disadvantaged social environments (reproducing methodologies) in the context of the phenomenon of violence-help. The ending is an attempt to evaluate these methodologies used when working with pupils.

Keywords

Violence-help, methods of reproduction, educational failures, the rôle of the teacher



18 maj 1961.