

ANNA BABICKA-WIRKUS

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Pomorska, Słupsk
e-mail: ankababicka@gmail.com

(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole

W artykule skupiam się na zagadnieniu normatywności rytuałów oporu w szkole. Próbuję rozpatrzeć to zagadnienie z punktu widzenia dwóch kultur, które ścierają się w przestrzeni szkoły, a mianowicie kultury dominującej (kultury szkoły) i podporządkowanej (kultury ulicy). Rytuały oporu posiadają zróżnicowaną normatywność, w zależności od tego, czy są narzędziami podtrzymywania hegemonii szkolnej, czy prowadzić mają do zmiany obowiązującego porządku. W artykule również omawiam typologię rytuałów oporu uczniów, która powstała w wyniku zestawienia koncepcji różnej emancypacyjnej zaproponowanej przez M. Czerepaniak-Walczak i wyróżnionych przez P. McLaren grup rytuałów istniejących w codzienności szkolnej.

Słowa kluczowe: *normatywność, norma, rytuały oporu, szkoła*

Kategoria rytuału, w tym również rytuału oporu, jest dialektyczna. Z jednej strony rytuał jest niezbędnym elementem podtrzymywania i odtwarzania obowiązującego ładu społecznego. Z drugiej zaś stanowi narzędzie jego zmiany. Zmiana jednego porządku powoduje pojawienie się nowego, jakościowo odmiennego. Jak twierdzi M. Foucault,

(...) gdzie jest władza, istnieje też opór (...) nigdy nie znajdzie się on na zewnątrz władzy. (...) Nie istnieje więc w stosunku do władzy jedno miejsce wielkiej Odmowy – dusza buntu, ognisko wszelkiej rebelii, czyste rewolucyjne prawo. Są natomiast mnogie punkty oporu różniące się gatunkowo: możliwe, konieczne, nieprawdopodobne, spontaniczne, dzikie, samotne, zgrane, pełzające, gwałtowne, nieubłagane (...) W stosunkach władzy (opory – przyp. A. B.-W.) są ich innym wyrazem, wpisanym w nie jako w niezniszczalny korelat (Foucault 2000, 86).

Zatem władza (dominacja) prowadzi do oporu, który z kolei zmienia spetryfikowaną rzeczywistość i przyczynia się do powstania kolejnej dominacji, która znowu wywołuje opór (Touraine 2010; Faith 1994).

Dialektyczna natura oporu wyraźnie uwidacznia się w szkole, będącej instytucją reprodukującą i produkującą ideologię. Opór jest skierowany wobec władzy, ale też jest elementem ją konstytuującym (Giroux 2001). Szkoła z perspektywy paradygmatu oporu jawi się jako arena nieustannej walki o definiowanie i redefiniowanie obowiązujących znaczeń. Jest miejscem dominacji i wyzwolenia, w którym uczeń nie tylko odtwarza dominującą strukturę, ale uczy się również samodzielnie rozpoznawać sytuacje opresji i szukać sposobów wyzwolenia się spod ich ucisku. Zatem, w tej perspektywie poznawczej, szkoła jest instytucją, która stosując strategie zniewalania człowieka, jednocześnie wyposaża go w kompetencje niezbędne do rozpoznawania szans na wyzwolenie się spod jarzma. Jest to miejsce ciągłego konfliktu między opresorami i zniewolonymi, w ramach którego dochodzi do legitymizacji władzy. Z jednej strony szkoła wdraża uczniów do posłuszeństwa wobec autorytetów, norm i reguł panujących zarówno w jej środowisku, jak i w szerszym kontekście społecznym. Z drugiej jednak umożliwia ona uczniom przejawianie oporu, nieposłuszeństwa wobec obowiązującego porządku.

Występujący w szkole opór może przybierać charakter rozwojowy lub nie (Giroux 2001; Bilińska-Suchanek 2003; Babicka-Wirkus 2014; 2015). W pierwszym przypadku prowadzi on do emancypacji jednostki, w drugim natomiast jest wyrazem nieświadomionego buntu, który będąc przejawem symbolicznej inwersji (McLaren 1991; 1999), może przyczynić się do uzyskania tylko pewnego marginesu swobody, założonego przez dominującą kulturę. Ten drugi rodzaj oporu daje jednostce fałszywe poczucie sprawstwa. Zdaniem P. McLarena może on jednak stanowić podstawę do pojawienia się oporu o charakterze emancypacyjnym.

Próbując osadzić kategorie rytuału oporu w kontekście normatywności, zastanawiam się nad następującymi kwestiami: czy można powiedzieć, że opór jest normatywny? Jeżeli tak, to w jakim sensie? – przecież jest to sprzeciw wobec obowiązujących reguł, sposobów postępowania, norm. Kto stanowi dla młodzieży normy w codzienności szkolnej (nauczyciele czy inni uczniowie)? Czy i w jakim stopniu pojęcie normatywności dopuszcza istnienie oporu? Kto jest upoważniony do stwierdzenia, że dane zachowanie jest oporowe wobec obowiązującego porządku? Czy przejawiając rytuały oporu, które mieszczą się w granicach wyznaczonych przez władzę, uczeń zachowuje się zgodnie z normą czy wykracza poza nią? Jakie warunki powinny być spełnione aby można było mówić o wykroczeniu poza istniejący margines? Czy i/lub jak dalece upełnomocnienie uczniów powinno być celem szkoły? Czy szkoła nieświadomie może przyczynić się do wyposażenia ucznia w tę kompetencję? W niniejszym artykule postaram się zarysować odpowiedzi na postawione pytania.

Normatywny wymiar działania szkoły

Szkoła jest instytucją wielowymiarową, w której zachodzą procesy socjalizacji, wychowania i kształcenia uczniów, zmierzające do przygotowania ich do życia w określonym społeczeństwie. Jest to miejsce, (...) w którym jednostka zdobywa cenne doświadczenia i wiedzę oraz uczy się współżycia z innymi (...) (Babicka-Wirkus 2015, s. 21). Nie jest to instytucja do lubienia, jak twierdzi jeden z dyrektorów szkoły, cytowany przez M. Dudzikową (2004), lecz miejsce, do którego trzeba uczęszczać. Interesujące jest zatem, w jaki sposób przejawia się normatywny wymiar funkcjonowania szkoły i jakie znaczenie ma on dla rozwoju młodych ludzi.

Kategoria normatywności jest bardzo złożona i mocno zakorzeniona w filozofii i prawie, posiada również swoją bogatą tradycję w socjologii. *Słownik języka polskiego* (dok. elektr.) podaje, że wyraz „normatywny” ma dwa znaczenia: *ustalający obowiązujące normy* albo *podlegający normom lub przez nie określony*. W tym rozumieniu normatywny to ten/to, co ustala reguły, zasady, czyli w przestrzeni szkoły byłby to nauczyciel; i ten/to, który/e jest przez te reguły określony/e, czyli uczeń. *Słownik filozofii* (Didier 1992, s. 228) w odmienny sposób definiuje tę kategorię: *Normatywny, posiadający cechy przykładu lub prawa. Postępowanie normatywne to postępowanie przykładowe (...)*. W tym rozumieniu uwidacznia się odwołanie do pewnego autorytetu, który postępuje zgodnie z obowiązującymi normami. Pojęcie „normatywność” silnie związane jest z kategorią „normy”. Według *The Oxford Dictionary of Philosophy* (Blackburn 1996, s. 265):

Norma jest regułą zachowania lub zdefiniowanym wzorem zachowania, od których odstępstwa podlegają pewnemu rodzajowi cenzurze. W tym sensie możemy wyróżnić normy gramatyczne, normy etyczne oraz normy moralne. Prawie wszystkie aspekty ludzkich zachowań są w jakimś zakresie określane przez normy (...).

Natomiast w *Słowniku myśli politycznej* (Scruton 2002, s. 240–241) „norma” definiowana jest następująco:

Niejednoznaczny termin, który może oznaczać, albo to, co jest normalne, albo to, co jest normatywne., tj. wymagane przez jakiś ideał, standard lub kodeks moralny. (...) Normatywne jest postępowanie wymuszone sankcjami. Należą do nich ideały i kodeksy moralne, lecz nauki społeczne wyróżniają też inne rodzaje sankcji prócz moralnych. Istnieją normy prawne, zwyczajowe, normy dobrych obyczajów, normy regulujące ubiór, sposób mówienia i sposób zachowania (...).

Fenomenowi normatywności w swojej książce przyjrzeni się dosyć wnikliwie filozofowie: A. Bożek, B. Bożek i J. Stelmach. Już w eseju wprowadzającym do ich książki *Fenomen normatywności* B. Bożek ukazuje wielowątkowość kategorii „normatywność”.

Według autora normatywność jest aspektem ludzkich działań i sądów. (...) *istnieją niezależne od przekonań jednostki standardy, nakazujące – w określonych okolicznościach – coś uczynić lub w coś wierzyć* (2013, s. 21). Normatywność jest cechą przypisaną regułom, określającym sposoby działania i przekonania, które ludzie powinni uznawać. Sprowadzać się ona może także do istnienia racji działania (Bożek 2007). Racje działania według J. Rachels (dok. elektr.) mają istotne znaczenie, ponieważ dzięki nim sądy moralne, prawne stają się normatywne.

Ch. Korsgaard (1992, s. 24–25) wskazuje na cztery źródła normatywności funkcjonujące w koncepcjach nowożytnych: woluntaryzm, realizm, refleksyjne potwierdzenie i odwołanie do autonomii. Zgodnie z założeniami woluntaryzmu źródło normatywności lokuje się w woli jednostki, która ma prawo (autorytet) ustanawiać normy postępowania dla innych. Według zwolenników realizmu obowiązki, normy i wartości są bytami realnymi, a co za tym idzie, wypowiedzi normatywne mogą być rozpatrywane jako prawdziwe lub fałszywe. Kolejny pogląd – refleksyjne potwierdzenie – upatruje źródła normatywności w refleksji nad korzyściami płynącymi z istnienia moralności, która zakorzeniona jest w naturze ludzkiej. Podejście to można odnaleźć w pracach D. Hume’a, J.S. Milla i B. Williamsa. Natomiast koncepcja odwołania do autonomii upatruje źródeł normatywności w rozumnej naturze człowieka. Tego typu podejście prezentowali I. Kant i J. Rawls.

Szkola będąc miejscem narzucania uczniom określonych norm i sposobów postępowania jest przestrzenią normatywną. Opiera się głównie na działaniu autorytetu, którym są nauczyciele. To oni pośredniczą w procesie przekazywania norm, wartości, zasad i reguł zachowania. Za pomocą wewnętrznych aktów regulujących funkcjonowanie szkoły, a także w codziennych interakcjach z uczniami, uczą młodych ludzi, co jest „dobre”, a co „złe”, jakie zachowanie jest „właściwe”, a jakie nie. Odwołując się do koncepcji J.M. Bocheńskiego (1990), wyróżnić może autorytet epistemiczny i deontyczny. Tym pierwszym cieszą się zwierzchnicy, dowódcy, osoby, które wydają rozkazy lub nakazują coś zrobić. Drugi natomiast przynależy ekspertom. Warto jest zaznaczyć, że według J.M. Bocheńskiego podmiot autorytetu wchodzi w relację z przedmiotem autorytetu i określoną dziedziną autorytetu. Autor (1993, s. 204) przedstawia następującą definicję „autorytetu-w-ogóle”: *P jest autorytetem dla S w dziedzinie D, gdy S przyjmuje w zasadzie wszystko, co mu P podaje do wiadomości, a co należy do dziedziny D*. „Autorytet-w-ogóle” obejmuje autorytet epistemiczny i deontyczny. Autorytet deontyczny może opierać się na solidarności wyrażającej się we wspólnych celach podmiotu i przedmiotu autorytetu, lub na sankcjach – i wtedy przedmiot posłuszny jest podmiotowi autorytetu z obawy przed nieprzyjemnościami, jakie mogą go spotkać, jeżeli nie wywiąże się ze swoich obowiązków.

Nauczyciele w różnych sytuacjach w szkole mogą cieszyć się każdym z wyżej opisanych rodzajów autorytetu. Będą zatem bardziej lub mniej opresyjni dla uczniów. Jednak, jak słusznie zauważa w swoim obszernym studium na temat kategorii „autorytetu” L. Witkowski (2009, s. 361):

Najtrudniej w edukacji jest stworzyć sytuację, w której zaistnieje autorytet w rozumieniu (...) autora autonomicznie autoryzującego autentyczne adresy, akcentowane autotelicznie, dającą możliwość współmyślenia na marginesie zaistniałych sytuacji edukacyjnych.

W tym postrzeganiu autorytet nauczyciela powinien polegać na autoryzacji pewnych zachowań i działań. Uczeń nie może być tu zniewalany, lecz motywowany do podjęcia wysiłku „współmyślenia na marginesie”, co powinno przejawiać się w ożywionym dialogu między uczniem i nauczycielem, a także między uczniami. Uwidacznia się tu nawiązanie do nauczyciela pojmowanego jako transformatywny intelektualista, o którym pisali S. Aronowitz i H.A. Giroux (1985).

Ścieranie się dwóch kultur/porządków

Jak wcześniej zaznaczyłam, szkoła nie jest środowiskiem jednorodnym. W jej obrębie ściera się kultura dominująca z podporządkowaną. Każda z nich zawiera własny zestaw norm, zwyczajów, reguł, wartości, na których się opiera. Wnikliwe studium tych dwóch opozycyjnych kultur i, co za tym idzie, dwóch odmiennych porządków normatywnych zaprezentował P. McLaren w książce *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Na podstawie przeprowadzonych badań etnograficznych autor stwierdził, że uczniowie funkcjonują w dwóch światach: szkolnym (*student state*) i pozaszkolnym (*streetcorner state*). Światy te pozostają do siebie w opozycji, co powoduje nieprzystawanie ładu obowiązującego w jednym do ładu organizującego życie w drugim.

V. Turner (2005), do którego badań nawiązywał Peter McLaren, w swoich pracach dotyczących analiz rytualnych i symbolicznych wymiarów funkcjonowania społeczności zwrócił uwagę na przenikanie się w nich struktury i antystruktury. Struktura to wszystko to, co podtrzymuje podziały między ludźmi. Jest ona pierwsza i nieredukowalna. Poprzez swoją stabilność zapewnia poczucie bezpieczeństwa, ale i powoduje ujarzmienie (Mendel 2007). Natomiast *communitas* jest antystrukturą, ponieważ zacierając owe podziały i tworzy wspólnotę. Jest bytem egalitarnym, który pośredniczy w przejściu pomiędzy jedną (starą) a drugą (nową) strukturą. *Communitas* nie zaciera różnic między ludźmi. Wyzwala ich jednak od podporządkowania się panującym normom poprzez odwrócenie ich znaczenia lub ukazanie ich arbitralności. Antystruktura zatem narusza zasadność norm społecznych (Turner 2005). Ukazuje, że są one tworem systemu i mogą ulegać zmianie. Ich zmiana zaś niesie ze sobą powstanie nowego porządku. Oznacza wyjście poza społecznie narzucone role, a także umożliwia

kreowanie dowolnych form, działań i znaczeń. Można zatem powiedzieć, że istnienie struktury i *communitas* jest konieczne do progresu. Zmienność rozpatrywana przez pryzmat tych kategorii ma charakter spiralny, ponieważ za pośrednictwem *communitas* nieustannie powstaje nowa struktura.

Funkcjonowanie w obrębie szkoły struktury i *communitas*, a co za tym idzie świata szkolnego i pozaszkolnego, uprawomocnia postrzeganie szkoły jako pola bitwy o definicję znaczeń i legitymizację wiedzy. Jak stwierdza P. McLaren (2015a, s. 251):

Kulturowa dominacja rzadko kiedy jest wszechdominująca. Ludzie stawiają opór. Grupy alternatywne znajdują inne wartości i znaczenia, którymi zaczynają się kierować. Grupy opozycyjne próbują kwestionować powszechne kulturowe sposoby porządkowania reprezentacji znaczeń. Dominujące praktyki społeczne (szkolne – przyp. A.B.-W.) spotykają się z oporem.

Szkoła z jednej strony zniewala ucznia. Niejako zaszczerpie mu aparat przymusu i zniewolenia, który nie tylko wnika w struktury psychiczne jednostki, ale również zostaje wpisany w jej ciało. P. McLaren twierdzi (1990; 1988), że każde ciało nosi historię opresji. Ciała uczniów są przesiąknięte dominującymi symbolami, a ich gesty są zreifikowanymi manifestacjami hegemonii. Ucieleśnienie dominującej kultury jest niezbędnym elementem procesu socjalizacji, który niejako wtlacza dzieci do roli grzesznego, panującego nad swoim ciałem ucznia, a następnie obywatela.

Jednak, co podkreślają w swoich pracach P. Freire, H. A. Giroux, P. McLaren, szkoła posiada również drugie oblicze – wyzwajające. Uczy rozpoznawania sytuacji zniewolenia i przeciwstawiania się im. Stanowi ona arenę dla konstruowania projektu możliwości, gdzie grupy nieuprzywilejowane mogą również być usłyszane (Freire, Giroux 2010). Jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak (1994), szkoła nie tylko wytwarza wśród uczniów określony obraz społeczeństwa i świata, ale pozwala także na poznanie możliwości i sposobów zachowania się w sytuacjach opresji, kryzysu czy konfliktu. Uczestnictwo w tych sytuacjach umożliwia nabywanie umiejętności wyzwajania się spod ucisku, a także przewidywania konsekwencji takiego postępowania.

Reasumując, dialektyka funkcjonowania szkoły jest konieczna dla umożliwienia upelnomocnienia ucznia. Współistnienie przymusu i wolności w interesujący sposób oddał A. de Saint-Exupéry (2012, s. 264, 430):

Nie rozumiem dlaczego oddzielać przymus od wolności. Im więcej wytyczę dróg, tym większą masz swobodę wyboru. A przecież każda droga jest przymusem, gdyż ogrodziłem ją z obu stron płotem. (...) Ilekroć powstaje przymus jakiejś drogi, powiększa się wolność. A warunki wolności to walka, przymus i wytrwałość.

Do opisu tej niejednoznaczności funkcjonowania szkoły doskonale nadaje się kategoria „rytuału oporu”.

Rytuały oporu jako determinanty (nie)porządku szkolnego

Kategoria „rytuału” wpisana jest w rzeczywistość szkolną. P. McLaren (1994, s. 6) stwierdza, że: *szkoła służy jako bogata przechowywalnia systemów rytualnych: rytuały odgrywają zasadniczą i niewymazywalną rolę w całej egzystencji uczniowskiej i różne wymiary procesu są właściwe dla wydarzeń i spraw życia instytucjonalnego oraz wątku i osnowy kultury szkolnej*. Z jednej strony rytuał jest narzędziem podtrzymywania porządku społecznego, z drugiej zaś jest podstawowym czynnikiem zmiany obowiązującego ładu. Na dualizm rytuału zwrócili w swoich pracach szczególną uwagę C. Wulf, V. Turner, P. McLaren (2010).

B.C. Aleksander (1997) wskazuje, że postrzeganie rytuału jako strażnika ładu społecznego odnaleźć można w pracach m.in.: E.B. Tylora, J.G. Frazera, É. Durkheima, A. van Gennepa, B. Malinowskiego i A.R. Radcliffe-Browna. Rytuał, jak twierdzi B. Malinowski (Rajewski 2006), ma za zadanie ustanawiać, ukazywać i zapowiadać trwałe postawy i zobowiązania. Jego podstawowym zadaniem jest zmniejszanie niepokoju w grupie poprzez właśnie symboliczne akty odtwarzania istniejących struktur. W takim rozumieniu rytuał jest spoiwem grupy, który wpływa na solidarność jej członków. Związany jest ze sferą poważną rzeczywistości *sacrum* i *profanum* (Babicka-Wirkus 2015). E.W. Rothenbuhler (2003), powołując się na B.C. Aleksandra, podkreśla, że niektórzy autorzy zajmujący się problematyką rytuału przypisują funkcję podtrzymywania ładu społecznego ceremoniom. Zmiana natomiast jest według nich typowa dla rytuałów i rytów, określanych mianem rytuałów transformacji.

Postrzeganie rytuału jako narzędzia zmiany społecznej ma w kontekście poruszanej w artykule problematyki istotniejsze znaczenie, ponieważ umożliwia ukazanie dynamiki funkcjonowania szkoły, a przez to zmiany obowiązujących w niej systemów normatywnych. V. Turner (2006) uwypuklił performatywny wymiar rytuału, wpisując go w kategorię dramatu społecznego, czyli obrzędowego rozwiązywania konfliktu. Jak twierdzi J. McKenzie (2011), w teatrze życia codziennego poszczególni aktorzy odgrywają swoje role, przyodziani są w pełniące określoną funkcję kostiumy. Taki stan rzeczy ma istotne znaczenie w procesie podtrzymywania i zmiany stosunków społecznych.

Rytuały są rezerwuarami symboli, będącymi zarówno nośnikami społecznych i religijnych wartości, jak i modyfikatorami postaw i zachowań człowieka (Deflem 2002). P. McLaren (1999) podkreśla kontekstowość rytuału. Jest to proces zakorzeniony głęboko w codziennym życiu ludzi, który nie odnosi się wyłącznie do sfery logosu, lecz jest ucieleśnieniem ekspresji w postaci gestu. Dlatego też dla autora rytuały to ucieleśnienia gestykulacyjne nie tylko dominujących metafor struktur społecznych, ale także poznawczych i emocjonalnych stanów aktorów.

P. McLaren (1999) na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnił pięć grup rytuałów funkcjonujących w przestrzeni szkoły: mikrorytuały, makrorytuały, rytuały rewitalizacji i intensyfikacji oraz rytuały oporu. Pierwsze występują w obrębie jednostki lekcyjnej. Makrorytuały natomiast składają się z mikrorytuałów występujących podczas trwania całego dnia szkolnego. Celem tych rytuałów jest podtrzymywanie i odtwarzanie porządku szkolnego. Rytuały rewitalizacji również są narzędziem zapewniającym *status quo*. Mają one na celu wzmocnienie zaangażowania zarówno nauczycieli, jak i uczniów w podtrzymywanie istniejącego porządku. Rytuały intensyfikacji natomiast mają na celu wzmocnienie uczestników procesu edukacyjnego pod względem emocjonalnym. Zarówno rytuały rewitalizacji, jak i intensyfikacji są narzędziami reprodukcji ładu szkolnego. Rytuały oporu natomiast kwestionują ten porządek. Są one wyrazem buntu przeciw dominującym zasadom, normom, regułom oraz przedłożeniowym kodom zachowania ustalonym przez nauczycieli.

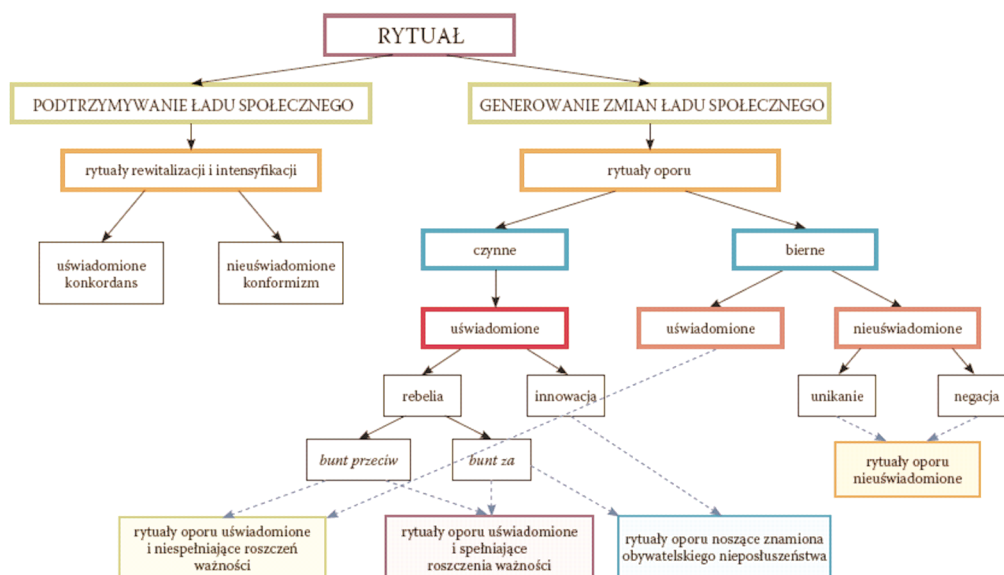
Rytuały oporu mogą przybierać formę czynną lub bierną. W pierwszej grupie mieszczą się zachowania oporowe, które celowo i w sposób świadomy sabotują proces nauczania. Wymierzone są one przeciw zasadom i normom ustalonym przez władze szkoły. Wyrażają się w jawnych i demonstracyjnych zachowaniach, co odróżnia je od rytuałów biernych, które zazwyczaj nieświadomie lub w sposób milczący naruszają lub obalają dominujący ład.

Uświadomiony opór może prowadzić do wykształcenia kompetencji emancypacyjnych u uczniów. Według M. Czerepaniak-Walczak (2006) kompetencje te stanowią zespolenie krytycznego myślenia, odważnego mówienia i odpowiedzialności za podjęte decyzje. Ich zakres i treść pozostają w dialektycznym związku z elementami świata przeżywanego, z miejscem zajmowanym przez jednostkę w tym świecie, a także z kondycją jej świadomości. Matrycą ukazującą możliwe reakcje podmiotu na ograniczenia i opresję jest stworzona przez M. Czerepaniak-Walczak róża emancypacyjna. Powstała ona w wyniku nałożenia się na siebie dwóch osi: świadomości i dostosowania, co pozwoliło na wyłonienie listy zachowań typowych dla uświadomionego (korkondans) i nieświadomionego dostosowania się (konformizm) oraz zachowań opozycyjnych, które również mogą być wynikiem świadomych aktów działania (rebelia, innowacja) bądź nieświadomych reakcji (unikanie, negacja).

Schemat nr 1 prezentuje zaproponowaną przeze mnie typologię rytuałów oporu, która powstała w wyniku zestawienia typów zachowań człowieka ujętych w różny emancypacyjnej z koncepcją rytuałów stworzonych przez P. McLarena.

Kategorie zachowań przedstawione w różny emancypacyjnej zostały przyporządkowane odpowiadającym im rytuałom wskazanym przez P. McLarena. Schemat uwzględnia dialektykę rytuału w przestrzeni społecznej. Rytuały, których celem jest podtrzymywanie istniejącego ładu aksjo-normatywnego, czyli rytuały rewitalizacji i intensyfikacji, bazują na zachowaniach, takich jak konkordans i konformizm. Natomiast rytuały oporu, które mają potencjał generowania zmian obowiązującego porządku, przejawiają się w działaniach noszących znamiona rebelii, innowacji, unikania

i negacji. Warto jest w tym miejscu zaznaczyć, że według McLarena nawet bierne rytuały oporu, dla których typowe są unikanie i negacja, mogą umożliwić naruszenie dominującej struktury¹. Dokonuje się to za pomocą symbolicznej inwersji.



Schemat 1. Rytualny wymiar różni emancypacyjnej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Czerepaniak-Walczak 2006; McLaren 1999

Na schemacie przedstawiłam sposób wyłonienia się czterech typów rytuałów oporu, które mogą być bardziej lub mniej generatywne, jeżeli chodzi o ład społeczny, i które posiadają różny potencjał rozwojowy dla jednostki je przejawiającej. Pierwszy typ to rytuały oporu nieuświadomione. Posiadają one najmniejszy potencjał rozwojowy. Opór wyrażający się za ich pośrednictwem jest nieświadomą dyskredytacją dominujących w szkole kodów i symboli. Charakterystyczny dla tego zachowania jest brak reakcji jednostki w pierwszej fazie nacisku. *Następnie uczeń może stwarzać pozory podporządkowania się, nie robiąc właściwie nic* (Babicka-Wirkus 2015, s. 114).

Rytuały oporu uświadomione i niespełniające roszczeń ważności występują, gdy uczniowie celowo sabotują działania nauczycieli. Uwidacznia się tu brak właściwego przebiegu sytuacji komunikacji, w rozumieniu, jakie zaproponował J. Habermas (1999; 2002). Interakcje, jakie mają miejsce w trakcie tych rytuałów, nie opierają się na prawdziwości, skuteczności, zrozumiałości i szczerości. Uczestniczące w nich podmioty nie dążą do osiągnięcia konsensusu.

¹ Z takim ujęciem nie zgadzał się Henry A. Giroux.

Rytuały oporu uświadomione i spełniające roszczenia ważności przejawiają się w zachowaniach oporowych, które są uświadomione i zgłaszają Habermasowskie roszczenia ważności. W tym przypadku uczeń jest świadomy celu swojego postępowania, który sprowadza się do ukazania arbitralności struktury funkcjonującej w szkole i dążenia do jej naruszenia lub zmiany. Znaczącą cechą tego typu rytuałów oporu jest dążenie do osiągnięcia pewnego konsensusu z reprezentantami dominującego porządku aksjonormatywnego. Dialog, który tu ma miejsce, w założeniach pedagogiki krytycznej pełni funkcję rozwojową dla jego podmiotów (Śliwerski 2005).

Największy potencjał rozwojowy dla podmiotu niosą ze sobą rytuały oporu noszące znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa. Uczeń wyznający określone zasady moralne, może odmówić podporządkowania się działaniom bądź sytuacjom, które z jego punktu widzenia godzą w ową moralność. Istotne jest, że podmiot ten świadom jest konsekwencji swojego niepodporządkowania. Przejawiany opór nie bazuje na egoistycznym interesie jednostki, lecz na dobru grupy, której jest członkiem. Uczeń pragnący zmienić istniejącą rzeczywistość szkolną działa w sposób otwarty, a także na rzecz i w imieniu grupy. W tego typu oporze nie występuje przemoc, która może pojawić się w dwóch pierwszych typach oporu.

Podsumowanie

Opór jest kategorią normatywną, która w różnorodny sposób jest dookreślana przez władzę. W szkole może on przyjmować różne formy, które są bardziej lub mniej akceptowane. Spektrum tych zachowań jest dość szerokie i niejednorodne. Odnaleźć tu można zachowania nieuświadomione i nierozwojowe, a także te, które niosą ze sobą potencjał emancypacyjny. Można mówić o pewnym kontinuum zachowań oporowych, gdzie na jednym biegunie mieszczą się rytuały oporu nieuświadomione, a na drugim – noszące znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa. Ten najbardziej rozwojowy typ oporu posiada największy potencjał normatywny, który wynika z zakorzenionej w podmiocie moralności.

Akty oporu są doświadczeniami progowymi, marginalnymi, podczas których dochodzi do zawieszenia obowiązujących norm, reguł, wartości, a następnie do ich zmiany (Babicka-Wirkus 2014). Opór, według P. McLarena (1991), wywodzi się z antystruktury, przejawiającej się w aktach pohamowania, okpienia, a nawet przewrania narzuconych wymagań moralnych. Jest to pewien stan pogranicza, w którym zawieszeniu ulegają wszelkie role społeczne, statusy, a także obowiązujące normy.

Rozbieżność między kulturą ulicy, która jest nieformalna, tętniąca życiem, a kulturą szkoły – będącą przejawem spetryfikowanej struktury i hierarchiczności, powoduje pojawienie się zachowań o charakterze oporowym. Wynika to z niemożliwości pogo-

dzenia porządków normatywnych obowiązujących w tych dwóch odmiennych stanach. Uczniowie przejawiając rytuały oporu, mogą choć na chwilę funkcjonować w kulturze, która jest im bliska, a mianowicie kulturze ulicy. Stan ulicy ma dla uczniów znaczenia katarskie, ponieważ umożliwia prezentowanie emocji i swobodne wypowiadanie myśli, co zazwyczaj jest krępowane przez narzucane normy kultury dominującej. Zachowania, które są przez nauczycieli postrzegane jako oporowe wobec hegemonii szkoły, w kulturze ulicy są często normą. Natomiast za odstępstwo od obowiązujących w kulturze ulicy reguł uznaje się reżimy, które narzucane są uczniom przez opresyjne struktury szkoły.

Opór podobnie jak przystosowanie stanowi stały element rzeczywistości szkolnej. Jak podkreśla P. McLaren (2015a, s. 264):

Życia szkolnego nie da się sprowadzić do jednolitego, monolitycznego, żelaznego systemu zasad czy regulacji. To raczej obszar kulturowy, na którym (w różnym stopniu) mamy do czynienia z kontestacją, oporem i przystosowaniem.

Zaakcentowanie przez autora zróżnicowania stopnia przejawiania się tych zachowań wynika z różnorodności ich normatywnych uwarunkowań w danym środowisku szkolnym. Jednak odwołując się do założeń koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, opór w postaci obywatelskiego nieposłuszeństwa stanowi istotny element bycia dobrym obywatelem (Jastrzębski 2009; Szutta 2011). Jest przejawem kompetencji emancypacyjnych i jako taki powinien stać się w środowisku szkolnym normą, a nie sporadycznym od niej odstępstwem. A. Dziemianowicz-Bąk (2010) omawiając poglądy J. Habermasa na interesy konstytuujące poznanie, podkreśla, że edukacja nie może być emancypacyjna, jeśli nie będzie stwarzać warunków i narzędzi do tego, aby uczestnicy interakcji edukacyjnych mogli przejawiać opór wobec istniejącego porządku. Zaistnienie oporu prowadzić może do dialogu z opresorem, w ramach którego mogą być negocjowane obowiązujące normy i reguły zachowań.

Pedagogika oparta na dialogu jest niezbędna, jak twierdzą P. Freire i P. McLaren (2015b), do osiągnięcia świadomości krytycznej, która jest podstawą społecznej transformacji. Jeżeli podmiot czynnie uczestniczy w analizach obowiązującego ładu społecznego, to równocześnie zmagą się ze społecznym uniwersum utowarowienia świata pracy, z którym borykają się współczesne społeczeństwa. Miejscem, gdzie powinno zachodzić kształtowanie umiejętnego sprzeciwiania się obowiązującej ideologii, która jest tak oczywista, że aż niedostrzegalna, jest szkoła. Nauczyciele jako transformatywni intelektualiści mogą wspomagać ten proces poprzez umożliwienie przeciwstawiania się uczniom wobec moralnie nagannych poczynań władz szkoły. Tego typu nauczyciele cechują się autorytetem zachęcającym uczniów do „współmyślenia na marginesie”. Opór transformatywny, noszący znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa powinien stać się normą codzienności szkolnej, gdyż opiera się on na komunikacji między zwolennikami przeciwstawnych porządków. Prowadzić on może do osiągnięcia konsensusu, a więc zmiany dominujących narracji na rzecz narracji mniej

uprzywilejowanych. Jak twierdzi A. Touraine, powinniśmy odejść od patrzenia na szkołę jako instytucję socjalizacyjną. Jest ona środowiskiem (...) *upodmiotowienia i konstruowania podmiotu*. (...) *Podmiot jawi się zawsze jako dystans lub potrzeba dystansu wobec ładu społecznego. Najlepszym wyznacznikiem obecności podmiotu jest dystans postrzegany i postulowany w relacji do wszelkich identyfikacji i norm, które są narzucane przez nasze środowisko społeczne* (Touraine 2007, s. 168, 264). Z tego też względu opór rozwojowy jest niezbędnym elementem istnienia porządku szkolnego. Musi on balansować na granicach wyznaczonych przez ten ład, aby nie przyczynić się do wykluczenia jednostki. Rola nauczyciela natomiast sprowadza się do takiego prowadzenia ucznia, aby wpierać te akty sprzeciwu, które będą dla niego oraz obowiązującego ładu szkolnego rozwojowe.

Bibliografia

- ALEXANDER B.C., 1997, *Ritual and Current Studies of Ritual: Overview*, [in:] S.D. Glazier (ed.), *Anthropology of Religion. A Handbook*, Greenwood Press, Westport–Connecticut–London.
- ARONOWITZ S., GIROUX H.A., 1985, *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, Bergin & Garvey, South Hadley, MA.
- BABICKA-WIRKUS A., 2014, *Szkoła jako miejsce zniewolenia i/lub wyzwolenia ucznia, czyli o potencjale rytuałów oporu gimnazjalistów*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Opór w kulturze. Tradycja – Edukacja – Nowoczesność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BABICKA-WIRKUS A., 2015, *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E., 2003, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BLACKBURN S., 1996, *The Oxford Dictionary of Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, New York.
- BOCHEŃSKI J.M., 1990, *Analiza autorytetu*, [w:] J.M. Bocheński, *Logika religii*, tłum. S. Magala, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- BOCHEŃSKI J.M., 1993, *Co to jest autorytet?*, [w:] J.M. Bocheński, *Logika i filozofia. Wybór pism*, tłum. T. Baszniak i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BOŻEK A., BOŻEK B., STELMACH J., 2013, *Fenomen normatywności*, Copernicus Center Press, Kraków.
- BOŻEK B., 2007, *Rule-Following. From Imitation to the Normative Mind*, Copernicus Center Press, Kraków.
- CZEREPIANAK-WALCZAK, M., 1994, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- DEFLEM M., 2002, *Rytuał, antystruktura i religia, czyli Victora Turnera procesualna analiza symboli*, Konteksty. Polska Sztuka Ludowa, t. 56, nr 1/2.
- DIDIER J., 1992, *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Książnica, Katowice.
- DUDZIKOWA M., 2004, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- DZIEMIANOWICZ-BAK A., 2010, *Interesy konstytuujące nauczanie*, [w:] M. Syska (red.), *Komercjalizacja edukacji – konsekwencje i nowe zagrożenia*, Wydawnictwo OMS im. F. Lassalle’a, Warszawa–Wrocław.

- FAITH K., 1994, *Resistance: Lessons from Foucault and Feminism*, [w:] H. L. Radtke, H. J. Stam (red.), *Power/Gender. Social Relations in Theory and Practice*, SAGE Publication, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- FOUCAULT M., 2000, *Historia seksualności*, przeł. B. Banasik, T. Komendant, K. Matuszewski, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- FREIRE P., GIROUX H.A., 2010, *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- GIROUX H.A., 2001, *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition (Critical Studies in Education and Culture Series)*, Bergin & Garvey Paperback.
- HABERMAS J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, przeł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- HABERMAS J., 2002, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, przeł. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JASTRZĘBSKI M., 2009, *Spółczesność obywatelska a prawa człowieka*, [w:] L. Koba, W. Wacławczyk (red.), *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- KORSGAARD C.M., 1992, *The Source of Normativity. The Tanner Lectures of Human Values*, http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/k/korsgaard94.pdf
- MCKENZIE J., 2011, *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- MCLAREN P., 1988, *Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment*, *Journal of Education*, Vol. 170, No. 3.
- MCLAREN P., 1991, *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, przeł. P. Kwieciński, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MCLAREN P., 1994, *Edukacja jako system kulturowy*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. IV, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MCLAREN P., 1999, *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Ed., Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Boulder, New York, Oxford.
- MCLAREN P., 2015a, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MCLAREN P., 2015b, *Pedagogy of insurrection. From resurrection to revolution*, Peter Lang, New York, Bern, Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford, Warsaw.
- MENDEL M., 2007, *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Normatywny, <http://sjp.pwn.pl/slowniki/normatywno%C5%9B%C4%87.html>
- RACHELS J., *Subjectivism in Ethics*, http://www.rci.rutgers.edu/~stich/104_Master_File/104_Readings/Rachels/Subjectivism%20in%20Ethics.pdf [dostęp: 28.11.2015].
- RAJEWSKI M., 2006, *Badania rytuału w antropologii brytyjskiej*, [w:] M. Filipiak, M. Rajewski (red.), *Rytuał: przeszłość i teraźniejszość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- ROTHENBUHLER E.W., 2003, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przeł. J. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- SAINT-EXUPÉRY DE A., 2012, *Twierdza*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.

- SCRUTON R., 2002, *Słownik myśli politycznej*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- SZUTTA A., 2011, *Obywatelskie nieposłuszeństwo. Próba określenia pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B., 2005, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TOURAINÉ A., 2007, *Myśleć inaczej*, przeł. M. Byliniak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- TOURAINÉ A., 2010, *Samotworzenie się społeczeństwa*, przeł. A. Karpowicz, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- TURNER V., 2006, *Las symboli. Aspekty rytuałów u ludu Ndembu*, przeł. A. Szyjewski, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- TURNER V., 2005, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, przeł. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- WITKOWSKI L., 2009, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- WULF C. et al., 2010, *Ritual and Identity: The staging and performing of rituals in the lives of young people*, transl. A. Lagaay, E. Hamilton, The Tufnell Press, London.

(Non)normativity of the rituals of resistance at school

The following article focuses on the normativity of the rituals of resistance at school. It examines this issue from the perspective of two cultures which clash in the school environment – the dominant culture (school culture) and subordinate culture (street culture). The rituals of resistance have diverse normativity, depending on whether they are tools for maintaining school hegemony or they are supposed to lead to a change in the current order. The article also discusses the typology of students' rituals of resistance which was developed as a result of comparing M. Czarepaniak-Walczak's concept of emancipational rose and P. McLaren's groups of the rituals existing in everyday school life.

Keywords: *normativity, norm, rituals of resistance, school*