

JOLANTA ZWIERNIK

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: zwiernik.jolanta@gmail.com; ORCID: 0000-0001-7603-976X

**Anna Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole.
Działania – motywacje – przestrzeń***

Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019, ss. 320

Książka Anny Babickiej-Wirkus *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń* jest kontynuacją, a zarazem usystematyzowaniem i znaczącym pogłębieniem, problematyki podejmowanej przez Autorkę w jej dotychczasowych publikacjach, m.in. w książce pt. *Uczeń (nie)biega i (nie)krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży* (2015) oraz w licznych artykułach (2015, 2016, 2017, 2018). Jednym z celów recenzowanej monografii było przedstawienie kultury szkoły jako dynamicznego procesu, w którym rywalizują ze sobą struktura z antystrukturą, tocząc bój o hegemonię znaczeń. Innym, równie istotnym zamiarem Autorki, było podważenie negatywnych konotacji przypisywanych kategorii oporu poprzez wskazanie na jego potencjał rozwojowy i narzędzie zmiany społecznej (s. 15).

Książka ma czytelną strukturę, na którą składa się pięć rozdziałów. Dwa pierwsze to rozważania teoretyczne odnoszące się do kluczowych dla pracy kategorii „kultury” i „oporu”, trzy kolejne to analizy różnorodności kultur oporu cechujących aktorów życia społecznego szkoły (uczniów, nauczycieli, rodziców). Rozdział ostatni prezentuje przestrzeń, w której manifestują się różne formy szkolnej kultury oporu.

Rozdział pierwszy, zatytułowany *Kultura oporu w szkole – złożoność zjawiska*, wprowadza Czytelnika w zawiloci teoretyczne związane z niejednoznacznością obu kluczowych dla tematu książki kategorii. Precyzując ich znaczenia i wynikające z nich interpretacje, Autorka osadza je w trafnie dobranych teoriach, swobodnie korzystając z publikacji zarówno autorów polskich (Bauman, Znaniecki, Drozdow-

ski, Czerepaniak-Walczak), jak i obcych (Foucault, Arendt, Giddens, Bruner, McLaren, Rancière, Giroux, de Certeau). Są one dobrym uzasadnieniem wielowymiarowości kultur oporu, których model zyskał w monografii rozwinięcie w postaci sześcianu (heksaedru) oporu (s. 51). Każda ze ścian tego modelu odpowiada jednemu z trzech konstytuujących go wymiarów: działań, motywacji i przestrzeni. Zostały one opisane w postaci zachodzących w ich polu polaryzacji i zilustrowane przykładami praktyk kulturowych obecnych w codzienności szkolnej. Dyskusja wokół nich, prowadzona na kartach książki, doprowadziła do wypracowania autorskiej typologii kultur oporu, której dominantą jest ich jakościowo różny potencjał emancypacyjny.

Skonstruowany przez A. Babicką-Wirkus model teoretyczny kultury oporu jest dobrze uzasadniony oraz precyzyjnie opisany i poparty przykładami. Jak deklaruje jego Autorka, stanowi on narzędzie diagnostyczne do oglądu szkolnej rzeczywistości, a jego celem jest *ułatwienie ugruntowania definiowania kategorii oporu na poziomie ontologicznym, epistemologicznym i metodologicznym* (s. 51, 52). Mam wątpliwości, czy dla zewnętrznego obserwatora szkolnych zdarzeń (a na takiej pozycji sytuje się Autorka książki) możliwe jest trafne odczytanie motywacji aktorów społecznych. Jest ona jednym z kluczowych składników autorskiego narzędzia diagnozującego typ oporu, którego – co podkreśla Badaczka – wyzwalający charakter uzależniony jest od uświadomienia sobie prospołecznych vs. aspołecznych motywów leżących u podłoża podejmowanych działań (s. 88). Tego,

bez rozmów z ich podmiotami, można się tylko domyślać.

Inna uwaga, jaka nasunęła mi się podczas lektury tego fragmentu książki, dotyczy ryc. 6 ilustrującej elementy kultury szkoły. Czy słusznie przestrzeni nadano takie same znaczenie jak aktorom społecznym? Odniesienie do rysunku pojawia się po omówieniu stanowiska P. McLarena, który akcentuje *specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną „zastanych” okoliczności i warunków życia* (s. 54), zaś Autorka doprecyzowując je, pisze, że chodzi o *różnorodne sposoby odbierania i interpretacji, zdeterminowanych przez osobliwość grup, których członkowie konstruują i odtwarzają daną kulturę* (s. 54). Oba stanowiska zakładają jako warunek konieczny specyficznie ludzkie akty przeżywania, rozumienia, odbierania, interpretowania. Są one zawsze zlokalizowane w przestrzeni, która bez wątpienia jest elementem kultury, jednak ma ona inny status niż aktorzy społeczni. Dlatego za bardziej trafne uznałabym umieszczenie przestrzeni w centralnym okręgu, który wyznaczałby pole działania jednostek i grup usytuowanych na terenie szkoły.

W drugim rozdziale monografii, zatytułowanym *Szkolne gry w dominację i podporządkowanie*, Autorka, przyglądając się rzeczywistości szkolnej przez pryzmat teorii krytycznej, wykorzystuje metaforę gry (Berne). Umożliwia ona zilustrowanie działań, podejmowanych przez jednostki lub grupy, jako elementów walki o zmianę znaczeń narzucanych przez reprezentantów dominującej kultury zarówno szkoły, jak i polityczno-społecznego kontekstu jej działania (kultura neo-

liberalna). Gry społeczne (Turner), toczące się w obwarowanej systemem reguł, norm i wartości strukturze szkoły, są wynikiem niezgody pomiędzy rywalizującymi ze sobą stronami. Włączenie do rozważań kategorii „niezgody” (Rancière, s. 110) pozwala Autorce dostrzec obecny w instytucji szkoły potencjał demokratyczny. Ujawnia się on w czynieniu niedostrzegalnych zjawisk widzialnymi, czyli w wydobywaniu ich na jaw, demistyfikowaniu, poddawaniu krytyce i dążeniu do zmiany. Inną interesującą koncepcją teoretyczną, prezentowaną w tym rozdziale i wykorzystywaną w dalszych częściach książki, jest rozróżnienie, jakiego dokonał Michel de Certeau, pisząc o dwóch rodzajach codziennych praktyk, jakimi są strategie i taktyki. Te pierwsze przypisane są „silnym”, którzy sprawując kontrolę nad miejscem, ustanawiają obowiązujące w nim reguły gry, „słabym” pozostają taktyki. To one, choć niewidoczne i efemeryczne, właśnie z tego względu uporczywie przeszkadzają swoją dokuczliwością „silnym”, kwestionując ich hegemonię.

W rozdziale trzecim, omawiającym typowe dla uczniów formy oporu, Autorka akcentuje przemycanie przez nich do instytucji szkoły tzw. kultury ulicy (McLaren, s. 107) o odmiennym niż w szkole systemie aksjonormatywnym, która, gdy zaistnieje, staje się przejawem oporu wobec dominujących reguł życia szkolnego. To świat ulicy umożliwia uczniom doświadczanie swobodnej ekspresji siebie, w szkole nie ma na to ani czasu, ani miejsca; dominuje punktomania i reżim policzalności. Interesujące jest zwrócenie uwagi na transformacyjny potencjał nudy będącej dominantą wielu jednostek lek-

cyjnych. Przenikanie do nich elementów kultury ulicy, przejawiającej się we włączaniu w nie nowych działań i/lub nowych sposobów definiowania sytuacji, czyni je atrakcyjnymi, wskazuje na zawarty w tej kulturze potencjał emancypacyjny. Analizując rolę śmiechu jako formy oporu, Badaczka szczególnie docenia wspólnoty śmiechu złożone z uczniów i nauczycieli, którzy nie starają się za wszelką cenę podtrzymywać kwestionowanych reguł życia szkolnego. Zdobywając się na krytyczny dystans wobec samego siebie i szkolnej rzeczywistości, we wspólnocie śmiechu tworzą pole, by rzeczy niewidzialne uczynić widzialnymi. W konkluzji Autorka stwierdza, że szkoła powinna być miejscem, gdzie opór nie będzie marginalizowany, lecz stanie się naturalnym elementem szkolnej codzienności, pobudzającym do refleksji nad toczącym się w niej dyskursem, a czyniąc z uczniów partnerów dialogu umożliwi im autentycznie obywatelską partycypację (s. 183).

Specyfika oporu nauczycieli jest przedmiotem analiz w kolejnym rozdziale. Jego ramą konstrukcyjną jest typologia nauczycieli wywiedziona z prac P. McLaren i J. Rancière’a. W rezultacie wyłonione zostały trzy modele nauczyciela: jako pana i władcy; jako szukmistrza podejmującego działania chroniące jego *status quo* i jako ignoranta „służącego progowi”, ulokowanego w przestrzeni liminalnej pomiędzy dominującym w szkole porządkiem statusów nauczycieli i uczniów a jego ignorowaniem (s. 213). Każdy z modeli scharakteryzowany został poprzez właściwe mu sposoby działania wobec uczniów i zilustrowany typowymi

dla niego formami oporu. Zwrócono też uwagę na miejsca przejawiania się oporu nauczycieli. Autorka zaliczyła do nich pokój nauczycielski, czaty i portale społecznościowe, pisemne petycje, uliczne manifestacje oraz strajki. W konkluzji ciekawie połączono model nauczyciela z charakterem kultury szkoły, wykazując, że model nauczyciela „pana i władcy” koresponduje z kulturą transmisyjną; model „sztukmistrza” z kulturą transformatywną, a model nauczyciela „ignoranta” z kulturą transgresywną (s. 219). W przypadku tego ostatniego jego działanie konstytuuje równość podmiotów edukacyjnych. Opór przejawia się w działaniach, będących przejawem niezgody na obowiązujące w szkole normy i reguły ustanowionego porządku, poprzez udzielenie głosu uczniom i ustanowienie przestrzeni dialogu. Wyzwała on potencjał edukacyjny obu stron procesu edukacyjnego, które zaczynają słuchać się wzajemnie. To obiecująca perspektywa w obliczu zawieszonego strajku nauczycieli. Czy będą potrafili jej sprostać?

W rozdziale piątym, zatytułowanym *Rodzice wobec szkoły – bunt, kontestacja czy opór?*, Autorka traktuje rodziców jako graczy rezerwowych w rozgrywkach toczonych między uczniami i nauczycielami (s. 225). Są oni potencjalnymi sojusznikami zarówno graczy uprzywilejowanych (wsparcie strajku nauczycieli), jak i defaworyzowanych (wsparcie uczniów przeciwko złemu traktowaniu przez nauczycieli). Rzadkie przypadki angażowania rodziców w ustalanie warunków, w jakich odbywa się proces edukacyjny ich dzieci, skutkuje podejmowaniem przez nich działań o charakterze buntu, konte-

stacji i/lub oporu (s. 222). Aktywność opozycyjna rodziców lokuje się na dwóch przeciwstawnych biegunach, z których jeden reprezentują przeciwnicy zmian, drugi zaś ich zwolennicy zmierzający do transformacji szkolnej rzeczywistości. Rodzice to grupa społeczna, której w literaturze pedagogicznej podejmującej problematykę oporu poświęcono najmniej miejsca. Rozdział ten jest więc istotnym uzupełnieniem tej luki.

Ostatni z rozdziałów monografii poświęcony jest przestrzeni, która stanowi *dynamiczne pole gry o symboliczną kontrolę nad (nie)miejscami i sposobami ich definiowania* (s. 244). Szkoła jest przestrzenią, której depozytariuszami są nauczyciele, uczniom pozostaje zawłaszczanie jej fragmentów poprzez wynajdywanie w niej szczelin i zakamarków oraz próbowanie, za pomocą różnych taktyk, podporządkowania ich sobie. W tym fragmencie pracy Autorka skupia się przede wszystkim na opozycyjnych zachowaniach uczniów. Nauczycielom, a zwłaszcza rodzicom, poświęcono niewiele uwagi. Wobec tego, czy w przestrzeni szkoły nie ma na nie miejsca? Do twierdzącej odpowiedzi na to pytanie skłaniałyby częste przykłady, obecnych w przestrzeni pozaszkolnej, internetowych czatów, portali społecznościowych czy ulicznych manifestacji, w jakich ujawniają się akty niezgody tych grup. Druga uwaga wiąże się z eksponowaniem szczelin i zakamarków jako przestrzeni oporu uczniów, choć sporo miejsca zajmuje także opis klasy szkolnej, a zwłaszcza ławki, w której dochodzi do znacznego dyscyplinowania ciała uczniów, ale która też służy im do manifestowania oporu wobec niesprzy-

jających okoliczności. Warto jednak odnotować, że także fragmenty publicznej przestrzeni szkolnej, takie jak aula, w której odbywają się oficjalne uroczystości, sala gimnastyczna i korytarze, to przestrzenie, w których również można zaobserwować działania opozycyjne wszystkich przedstawicieli szkolnej społeczności. Przestrzeniom tym w recenzowanej książce poświęcono niewiele miejsca, co może być zachętą, także dla innych badaczy, do pogłębienia tego aspektu szkolnej kultury oporu.

W zakończeniu książki Anna Babicka-Wirkus wskazuje na uwikłanie ideologiczne szkoły przejawiające się w jej ukrytym programie, który z jednej strony wdraża do bezkrytycznego akceptowania zasad sprzyjających dominacji struktur hegemonicznych, z drugiej zaś stwarza okazje do angażowania się uczniów w działania opozycyjne wobec nich. Tezę, do której Autorka często powraca, jest twierdzenie, że aby uczniowie odkryli w sobie potencjał do wyzwolenia (s. 277), konieczne jest współwystępowanie władzy i oporu; odczucie dyskomfortu stanowi warunek konieczny, aby wystąpić przeciw niemu w akcie niezgody. Dlatego podjęty w książce fenomen kultury oporu okazuje się szczególnie znaczący dla wspierania uczniów w podejmowaniu działań będących przejawem obywatelskiego nieposłuszeństwa, ujawniającego opresyjność reguł uznawanych za oczywiste.

Podsumowując recenzję książki Anny Babickiej-Wirkus, za szczególnie wartościowe jej fragmenty uważam: opracowanie narzędzia analitycznego do badania kultury oporu w postaci trójwymiarowego

modelu, opracowanie typologii kultur oporu zróżnicowanych ze względu na zawarty w nich potencjał emancypacyjny oraz włączenie do analiz kategorii „niezgody”, pozwalającej demistyfikować sytuacje wywołujące sprzeciw. Ponadto Autorka uwzględnia tzw. kulturę ulicy w rozważaniach o szkolnej kulturze oporu, odsłania formy aktywności opozycyjne rodziców, wzbogaca wiedzę o rodzajach przestrzeni szkoły, w jakich uwidaczniają się działania oporowe uczestników szkolnej codzienności. Warto podkreślić, że konkluzje, jakie pojawiają się w zakończeniu każdego z rozdziałów książki, nie są prostą rekapitulacją ich zawartości, ale idą krok dalej, krytycznie komentując prezentowane stanowiska lub kreśląc perspektywy dalszych dociekań badawczych.

Prowadzone w książce analizy, znakomicie osadzone w literaturze, zwłaszcza anglojęzycznej, dowodzą, że kultura oporu jest immanentną cechą szkoły jako instytucji. Dlatego, jak pisze Autorka, (...) *kultura oporu szkoły powinna stać się znaczącym, a nie marginalnym obszarem badań współczesnej pedagogiki. (...) Szkoła (...) powinna stać się szczególną przestrzenią umożliwiającą przygotowywanie się uczniów do podejmowania roli odpowiedzialnych obywateli, którzy będą świadomi swoich praw i obowiązków względem demokracji i będą w stanie przejawiać krytyczny opór, gdy zajdzie taka potrzeba* (s. 283). Tezę tę uważam za wystarczającą zachętę do tego, by po recenzowaną książkę sięgnęły zarówno osoby zanurzone w szkolnej rzeczywistości, jak i te, które patrzą na nią z dystansu.

Literatura

- BABICKA-WIRKUS A., 2015, *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Babicka-Wirkus A., 2015, *Potencjał szkoły do kształtowania obywatelskiego nieposłuszeństwa uczniów*, Pareja 2015, nr 1.
- BABICKA-WIRKUS A., 2016, *Przymus w szkole jako warunek podejmowania działań bojowych przez uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskólska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- BABICKA-WIRKUS A., 2016, *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2016, nr 1.
- BABICKA-WIRKUS A., 2017, *Po co (w) szkole opór?*, *Dyrektor Szkoły*, nr 3.
- BABICKA-WIRKUS A., 2018, *A Three-Dimensional Model of Resistance in Education*, *The New Educational Review*, Vol. 52.
- BABICKA-WIRKUS A., RUSNAK M., 2016, *The Dialectic of Ignorance in School*, *Forum Oświatowe*, nr 2.