ANNA
BABICKA-WIRKUS

RESPEKTOWANIE PRAWA DO AUTOEKSPRESJI A RYTUAŁY OPORU GIMNAZJALISTÓW

RZECZNIK PRAW DZIECKA

Warszawa 2018

ANNA BABICKA-WIRKUS

RESPEKTOWANIE PRAWA DO AUTOEKSPRESJI A RYTUAŁY OPORU GIMNAZJALISTÓW

RZECZNIK PRAW DZIECKA

Warszawa 2018

Opracowanie:
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

Copyright by Biuro Rzecznika Praw Dziecka
Warszawa 2018

ISBN: 978-83-89658-42-5

Adres redakcji:
Biuro Rzecznika Praw Dziecka
ul. Przemysłowa 30/32
00-450 Warszawa
telefon: (22) 583 66 00
fax: (22) 583 66 96
www.brpd.gov.pl

Opracowanie graficzne: Studio graficzne ESTA

Druk: Zakład Poligraficzny SINDRUK

Recenzja wydawnicza: dr hab. Ewa Jarosz, prof. UŚ

SPIS TREŚCI

Słowo Rzecznika Praw Dziecka 7

Wprowadzenie 9

Rozdział 1
Prawa człowieka i dziecka jako fundament społeczeństwa obywatelskiego 13
1.1. Społeczeństwo obywatelskie jako warunek i skutek osiągania podmiotowości . . 14
1.2. Perspektywa historyczno-filozoficzna praw człowieka i praw dziecka 19
1.3. Prawo do autoekspresji 29

Rozdział 2
Pedagogiczne konteksty prawa do autoekspresji 35
2.1. Wyrażanie siebie jako warunek pokonania kryzysu tożsamości
– rozwój psychospołeczny w ujęciu E. H. Eriksona 36
2.2. Racjonalność komunikacyjna jako predyktor uwzględniania siebie
i Innego – koncepcja J. Habermasa 41
2.3. Prawo do autoekspresji w perspektywie pedagogiki oporu 52
2.4. Dialektyka rytuału w przestrzeni szkoły 63

Rozdział 3
Metodologiczne założenia badań 80
3.1. Przedmiot i cele badań 81
3.2. Problematyka badawcza 82
3.3. Zmienne i wskaźniki 83
3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze 88
3.5. Charakterystyka próby i opis procedury badawczej 96

Rozdział 4
Respektowanie prawa do autoekspresji w szkole 106
4.1. Prawo do autoekspresji w dokumentach szkoły 107
4.2. Znajomość prawa do autoekspresji 123
4.3. Rozumienie istoty prawa do wyrażania siebie 141
4.4. Akceptacja prawa do samoekspresji w środowisku wychowawczym
gimnazjum 152

Rozdział 5
Rytuały oporu uczniów 172
5.1. Szkoła jako miejsce wyzwolenia i opresji – zachowania oporowe gimnazjalistów 173
5.2. Rytuały oporu wobec nieprzestrzegania i przestrzegania prawa do autoekspresji 188
5.3. Habermasowskie roszczenia ważności a zachowania oporowe gimnazjalistów 207
5.4. Obywatelskie nieposłuszeństwo uczniów 214

Rozdział 6
Prawo do autoekspresji w szkole a rytuały oporu uczniów gimnazjum 221
6.1. Funkcjonowanie prawa do wyrażania siebie w dokumentach szkoły a zachowania oporowe uczniów 222
6.2. Znajomość prawa do samoekspresji a rytualny wymiar oporu 228
6.3. Odczytywanie rozumienia prawa do autoekspresji w kontekście zachowań oporowych gimnazjalistów 233
6.4. Deklaracja a rzeczywistość – akceptacja prawa do wyrażania siebie w środowisku wychowawczym a rytuały oporu gimnazjalistów 238

Zakończenie 246

Bibliografia 252

Słowo Rzecznika Praw Dziecka

Wychowawca, który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł tryumf odnosi.

Janusz Korczak

Szanowni Państwo,

książka pt. „Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów" autorstwa Anny Babickiej-Wirkus to kolejna pozycja w Bibliotece Rzecznika Praw Dziecka, wyróżniona w ramach konkursu Rzecznika na najlepszą pracę doktorską dotyczącą praw dziecka. Seria upowszechnia wartościowe pozycji teoretyczne i empiryczne poruszające tę problematykę.

Publikacja, którą oddaję w Państwa ręce, omawia jedno z najważniejszych praw dziecka – prawo do wyrażania poglądów, swobodnej wypowiedzi i wyrażania siebie. Prawo to gwarantuje ratyfikowana przez Polskę 7 lipca 1991 roku Konwencja o Prawach Dziecka, w której wyraźnie zaznaczono, że zapewnia się „dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałość dziecka" (art. 12). Rzeczywistość pokazuje, jak bliskie jest to prawo polskim dzieciom i młodzieży. Podczas spotkań Rzecznika Praw Dziecka z uczniami gimnazjów oraz szkół średnich w całym kraju często zadaję młodym ludziom pytanie o to, które z wielu praw jest dla nich najistotniejsze. Blisko 90 proc. wskazuje właśnie to do wyrażania własnej opinii i poglądów. Komentując ten wybór, dzieci i młodzież nie domagają się absolutnej zgody na realizację wszystkich pomysłów, po prostu chcą być wysłuchani, tak samo w domu przez rodziców, jak w szkole przez wychowawców i nauczycieli.

Niniejsza publikacja w wielopłaszczyznowy sposób obrazuje problem respektowania prawa uczniów do autoekspresji. Autorka poprzez badania stara się określić możliwość realizowania tego prawa w rzeczywistości polskiego gimnazjum. Z jednej strony analizuje istnienie prawa do wyrażania siebie w przepisach szkolnych, z drugiej – jego faktyczną realizację przez nauczycieli oraz uczniów.

W pracy zostały omówione różne zachowania oporu, jakie młodzież prezentuje wobec narzucanych przez szkołę zasad. Publikacja wyjaśnia zjawisko oporu uczniow-

skiego, traktując go – obok autoekspresji – jako ten mechanizm rozwojowy, który wzmacnia podmiotowość dzieci. Interesujące jest włączenie do rozważań perspektywy obywatelskości. Respektowanie prawa dziecka do wyrażania siebie oraz akceptacja określonych przejawów oporu młodzieży stanowią warunki i podstawy kształtowania się kompetencji obywatelskich oraz rozwijają tzw. nieposłuszeństwo obywatelskie, rozumiane jako czynnik konstruktywny i szczególnie istotny dla budowania wysokiej jakości społeczeństwa obywatelskiego.

W pracy zostały wskazane także bariery oraz ograniczenia realizacji prawa dzieci do autoekspresji. Szkoły niejednokrotnie stwarzają jedynie pozory respektowania praw dziecka, zapisy dotyczące praw uczniów pozostają wyłącznie teorią. Autorka zwraca uwagę, iż brak wyraźnych regulacji w przepisach szkolnych w tym zakresie„ułatwia" placówkom kształtowanie podporządkowanych i biernych osobowości.

W moim przekonaniu niniejsza publikacja stanowi cenne źródło wiedzy dla instytucji, organizacji oraz osób zajmujących się edukacją i wychowaniem. Wnioski Autorki mogą stanowić bezpośredni impuls do działań na rzecz poprawy respektowania praw dzieci i ich podmiotowości w szkolnej rzeczywistości, a także do podejmowania działań bezpośrednich oraz wprowadzania nowych rozwiązań systemowych.

Marek Michalak
Rzecznik Praw Dziecka

Wprowadzenie

Demokracja jest celebrowaniem różnicy, polityką różnicy (...)[1]

Przytoczone słowa Henry'ego A. Giroux są znamienne dla zrozumienia roli szkoły w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Jest ona formą życia społecznego, której zadanie sprowadza się do kształtowania zdolnego do krytycznego myślenia i działania podmiotu. Ta instytucja edukacyjna nie jest postrzegana tylko jako miejsce przystosowania ucznia do dominującej kultury, wręcz przeciwnie – jest ona areną walki, reinterpretacji obowiązujących znaczeń i porządku społecznego. Jest ona miejscem wznoszenia *projektu możliwości*[2], który nieustannie jest konstruowany i rekonstruowany przy pomocy takich mechanizmów, jak opór i kontestacja.

Zadaniem współczesnej edukacji jest wyposażać człowieka w zdolności do uczestnictwa i podtrzymywania procesu demokracji. Chodzi przede wszystkim o tworzenie *(...) środowiska szkolnego, kształtującego doświadczenia demokratycznej analizy, krytyki oraz współdziałania w procesie planowania i wdrażania pomysłów. Wymaga to (...) zdolności podejmowania dyskusji na temat ważkich problemów, mimo występujących różnic i podziałów (...), które jednocześnie akcentuje się i wykorzystuje jako twórczą różnorodność*[3].

Zaprezentowana pokrótce wizja szkoły wymaga poszanowania praw człowieka, szczególnie prawa do autoekspresji, które umożliwia jednostce zabranie głosu, przez co może dokonać się jej upełnomocnienie. Rozwinięcie u uczniów poczucia sprawstwa sprzyja podejmowaniu samodzielnych decyzji, człowiek dostrzega wówczas zależność między własnym działaniem a osiągniętym rezultatem. Staje się on aktywnym uczestnikiem życia społecznego. Upełnomocnienie jednostki opiera się na prawach człowieka, z tego też względu zbadanie poziomu ich poszanowania w środowisku szkolnym jest niezmierne istotne zarówno dla refleksji pedagogicznej, jak i socjologicznej.

---

[1] *Marzenia o edukacji radykalnej. Wywiad Bernarda Murchlanda z Henrym A. Giroux*, w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalne*j, red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010, s. 83.

[2] P. Freire, H. A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia*, w: *Edukacja i sfera publiczna... dz. cyt.*, s. 195.

[3] T. Fleming, M. Murphy, *Celując w serce edukacji. Teoria krytyczna i przyszłość uczenia się*, w: *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, red. M. Murphy, T. Fleming, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012, s. 237.

Pomysł na przeprowadzenie badań, które poruszają kontrowersyjne kwestie praw dziecka i przejawów oporu w szkole, zrodził się pod wpływem szczegółowej kwerendy literatury z zakresu problematyki praw człowieka i dziecka, w szczególności raportów prezentujących poziom poszanowania tych praw w środowisku szkolnym, a także lektury publikacji na temat pedagogiki oporu. Po ponad dwudziestu latach obowiązywania w Polsce Konwencji o Prawach Dziecka znaczące wydawało się zweryfikowanie przestrzegania jej założeń w środowisku szkolnym, ponieważ zgodnie z art. 42 tego dokumentu państwa zobowiązują się do szerzenia wiedzy na temat problematyki praw dziecka, wykorzystując do tego wszelkie dostępne im środki. W optyce przytoczonego sformułowania to na szkole właśnie spoczywa w dużej mierze realizacja tego obowiązku.

Problematyczność praw dziecka wymaga refleksji pedagogicznej ze względu na specyfikę relacji, jaką wyznaczają one stosunkom między dorosłymi i dziećmi. Pierwsi odpowiedzialni są za realizację tych praw, drudzy natomiast są ich bezwarunkowymi posiadaczami. Przestrzeganie praw dziecka jednakże często uwarunkowane jest charakterem sankcji, jakie grożą za ich nierespektowanie. Przyjmując to kryterium, można podzielić prawa dziecka na *twarde* i *miękkie*[4]. Do pierwszej grupy zalicza się te prawa, za złamanie których grożą sankcje karne. Są one strzeżone przez specjalnie powołane do tego celu instytucje, takie jak na przykład: sądy rodzinne, ośrodki pomocy społecznej, powiatowe centra pomocy rodzinie itp. Do drugiej grupy natomiast zalicza się prawa, za złamanie których nie ma przewidzianej ustawowo sankcji. Należą do niej następujące prawa: do prywatności, do wypoczynku i czasu wolnego, a także do autoekspresji. Przestrzeganie tych praw jest przez część dorosłych uważane za dobry gest, skierowany w stronę dzieci. Ich ograniczanie lub łamanie z kolei jest często postrzegane jak działanie powszechne i uwarunkowane społecznie obowiązującymi normami. Prawa *miękkie* są często łamane w imię poszanowania zasad współżycia społecznego.

Wyrażanie siebie nie zawsze spotyka się z akceptacją społeczną, ponieważ tego typu zachowania często godzą w powszechnie obowiązujące normy i zasady współżycia. Mogą one wywoływać poczucie niesmaku lub być obrazoburcze. Wielości przykładów tego typu zachowań dostarczają nam codziennie media. Jednakże podstawą demokratycznego państwa jest prawo do autoekspresji. Tam, gdzie występują sztywne struktury organizacyjne, treści i formy prawa wpisują się w regulaminy oraz wiążą się z posłuszeństwem. W związku z tym pojawia się również kategoria oporu. Z tego względu istotnym celem stało się zdiagnozowanie repertuaru rytuałów oporu i skali ich występowania w gimnazjach w sytuacjach poszanowania prawa do autoekspresji lub jego ograniczania.

Swoboda w wyrażaniu siebie jest ważna dla dorastających osób – to szczególnie w tym okresie rozwoju człowiek doświadcza siebie poprzez samoekspresję. Jest to również czas, w którym jednostka buntuje się przeciwko narzuconym jej normom i war-

[4] M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo EDYTOR, 1997, s. 71.

tościom. Uwidacznia się tu zatem synergiczny związek zachodzący między autoekspresją i oporem, który jest istotny dla rozwoju człowieka jako indywidualnego podmiotu, a także aktywnego obywatela społeczeństwa opartego o rozwiniętą sferę publicznego dyskursu, w której dokonuje się legitymizacja władzy i uzgadnianie obowiązujących sensów. Stwarzanie przez szkołę sytuacji umożliwiających dziecku zabranie głosu, wyrażenie swojego sprzeciwu, dezaprobaty, a także wysłuchanie go, kształtuje w młodym człowieku odwagę do bycia aktywnym podmiotem, który jest świadomy swoich decyzji i ich konsekwencji. Dostarczanie uczniowi doświadczeń krytycznego odnoszenia się do otaczającej go rzeczywistości sprzyja rozwojowi racjonalności krytycznej i świadomości ograniczeń narzuconych przez ideologie, w które uwikłany jest podmiot.

W opracowaniu podjęłam się zadania ukazania omówionego powyżej związku, przyjmując jako kanwę perspektywę pedagogiki oporu Petera McLarena, teorię obywatelskiego nieposłuszeństwa Hannah Arendt, koncepcję rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona i teorię działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa.

Celem książki jest przede wszystkim wzbudzenie refleksji, w szczególności nauczycieli i pedagogów oraz innych osób pracujących z dziećmi, nad znaczeniem poszanowania ich praw dla rozwoju podmiotowości młodego człowieka. Aby idea praw dziecka zakorzeniła się w codzienności szkolnej, musi przejść ze sfery narracji do sfery praktyki. Profesjonaliści pracujący z dziećmi powinni posiadać wiedzę na temat praw dziecka oraz stosować ją w codziennych interakcjach z młodymi ludźmi. Uczniowie zaś powinni być edukowani nie tylko o prawach dziecka, ale ich wychowanie i kształcenie powinno przebiegać z pełnym poszanowaniem tych praw.

Książka składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy rozdział porusza kwestię znaczenia praw człowieka i dziecka dla kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego. Ważność prawa do autoekspresji w tym kontekście jest bardzo istotna, ponieważ gwarantuje ono człowiekowi swobodę w wyrażaniu siebie, co stanowi podstawowy predyktor rozwoju sfery publicznej, na której bazuje współczesna koncepcja demokracji. W rozdziale tym ukazany jest również zarys historii i filozofii praw człowieka oraz kontrowersje charakterystyczne dla tego zagadnienia.

Rozdział drugi prezentuje pedagogiczne aspekty prawa do autoekspresji. Ukazane jest tu znaczenie omawianego prawa dla rozwoju człowieka jako autonomicznego podmiotu, a także jako aktywnego członka społeczeństwa obywatelskiego, ukształtowanego na bazie sfery publicznej w rozumieniu Habermasa[5]. Prawo do samoekspresji zostało również osadzone w pedagogice oporu, upatrującej w szkole miejsce walki o obowiązujący kształt rzeczywistości. Jest to miejsce, w którym posłuszeństwo spotyka się z oporem i niezgodą. Miejsce, gdzie dokonuje się zarazem zniewolenie i wyzwolenie podmiotu.

[5] J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przekł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 95 i nast.

W tym rozdziale ukazane jest także znaczenie rytuałów oporu dla kształtowania się podmiotowości człowieka. Rozwojowy charakter rytuałów oporu wyraża się w demaskowaniu przez te działania obowiązującej w szkole struktury i ukazywanie jej arbitralności.

Kolejny rozdział książki prezentuje metodologiczne założenia badań. W rozdziale zaprezentowany jest przedmiot i cele przeprowadzonych badań, a także sposób operacjonalizacji zmiennych. Ukazana została również procedura doboru próby badanej. Opisane są w nim metody gromadzenia i analizy danych, a także powody ich wyboru.

Następne rozdziały przedstawiają analizę zgromadzonego materiału empirycznego. Rozdział czwarty prezentuje poziom respektowania prawa do autoekspresji w szkołach, w których prowadzone były badania. Ukazany jest poziom deklaratywny i rzeczywisty poszanowania tego prawa zarówno w środowisku nauczycieli, jak i uczniów. Zestawienie wskazanych poziomów wykazało rozbieżność między nimi, szczególnie wśród nauczycieli. Jednakże ostateczny poziom poszanowania prawa do samoekspresji w gimnazjach zdiagnozowano jako niski, co potwierdza w pewnym aspekcie zdemaskowany przez Marię Dudzikową funkcjonujący mit o szkole jako miejscu *wszechstronnego rozwoju* ucznia[6].

W rozdziale piątym zaprezentowany jest repertuar i skala rytuałów oporu przejawianych przez gimnazjalistów, którzy uczestniczyli w badaniu. Występujące zachowania oporowe o charakterze rytualnym zostały zdiagnozowane zarówno w sytuacjach poszanowania, jak i nieposzanowania prawa do autoekspresji. W tym kontekście ukazany jest aspekt rozwojowy aktów oporu, które występowały w sytuacjach, gdy prawo do samoekspresji uczniów było respektowane przez nauczycieli. Szczególna uwaga poświęcona jest rytuałom oporu, które noszą znamiona nieposłuszeństwa obywatelskiego. Jednakże tego typu zachowania występowały bardzo rzadko w szkołach, w których prowadzone były badania.

W szóstym rozdziale ukazany jest związek zachodzący między poszanowaniem prawa do autoekspresji a charakterem rytuałów oporu przejawianych przez gimnazjalistów. Zdiagnozowany repertuar rytuałów jest zaprezentowany w kontekście znajomości, rozumienia, akceptacji, a także zapisu omawianego prawa w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkół, w których prowadzone były badania.

* * *

Niniejsza książka oparta jest na rozprawie doktorskiej napisanej pod kierunkiem pani prof. Marii Czerepaniak-Walczak w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Niektóre jej fragmenty były publikowane lub znajdują się w trakcie procesu wydawniczego.

[6] M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2004.

Rozdział 1
Prawa człowieka i dziecka jako fundament społeczeństwa obywatelskiego

Współczesna koncepcja praw człowieka opiera się na następujących wartościach: godność, wolność, równość i sprawiedliwość[7]. Wskazane wartości stanowią również fundament społeczeństwa obywatelskiego, które rozumiem za Jürgenem Habermasem jako przejaw funkcjonowania sfery publicznej[8]. Sfera publiczna jest przestrzenią komunikacji opartej na racjonalności komunikacyjnej i przejawiające się w działaniu komunikacyjnym. Sfera publiczna to sfera obywatelska, *(...) w której ustalenia normatywne ulegają uniwersalizacji i kształtują się na podstawie zasad racjonalnego dyskursu*[9]. Nie ma tu mowy o jednej i obowiązującej prawdzie. W sferze obywatelskiej istnieje wiele prawd, które powstają w wyniku ścierania się poglądów. Jest to przestrzeń, w której ludzie mogą swobodnie wyrażać swoje poglądy i dyskutować nad ich zasadnością[10]. W wyniku toczonych dyskusji dokonuje się również uprawomocnienie władzy.

Ukazana powyżej bardzo pobieżna charakterystyka społeczeństwa obywatelskiego wskazuje na doniosłość poszanowania prawa do autoekspresji dla rozwoju moralnego i społecznego człowieka. Umiejętność wyrażania siebie stanowi predyktor osiągania podmiotowości i stawania się pełnoprawnym uczestnikiem demokratycznego państwa. Współczesna idea demokracji opiera się na funkcjonowaniu społeczeństwa obywatelskiego, które jest zdolne przejawiać obywatelskie nieposłuszeństwo w imieniu dobra wspólnego. Wymaga ono jednak aktywnego uczestnictwa obywateli, zdolnych do posługiwania się *własnym głosem* w celu realizacji ponadjednostkowych interesów.

Szkoła odgrywa niezmiernie istotną rolę w kształtowaniu postaw obywatelskich, a co za tym idzie – w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Brak poszanowania prawa do autoekspresji w jej środowisku przyczynia się do rozwoju ludzi biernych

---

[7] M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka i system ich ochrony. Zarys wykładu,* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2004, s. 25-28.

[8] J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, *dz. cyt*., s. 95 i nast., J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. II, przekł. A. M. Kaniowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 144-148, 500.

[9] M. R. Kaczmarczyk, *Nieposłuszeństwo obywatelskie a pojęcie prawa*, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010, s. 401.

[10] L. Koczanowski, R. Włodarczyk, *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2011, s. 32-33.

i chętnie podporządkowujących się istniejącej strukturze dominacji. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest opisany przez Piotra Glińskiego fenomen polskiej demokracji nieuczestniczącej[11]. Z tego też względu istotnym zadaniem wydaje się zwrócenie uwagi na stan poszanowania prawa do autoekspresji w polskich szkołach.

1.1. Społeczeństwo obywatelskie jako warunek i skutek osiągania podmiotowości

Instytucja społeczeństwa obywatelskiego sięga swoimi korzeniami czasów starożytnej Grecji. Jeden z wybitnych reprezentantów tego okresu, Arystoteles, utożsamiał społeczeństwo z państwem[12]. Według niego, tworzone przez wolnych ludzi społeczeństwo obywatelskie było identyczne ze społeczeństwem zaangażowanym w aktywność polityczną[13]. Brak rozdziału państwa od społeczeństwa był typowy dla wczesnej myśli społecznej. Jednak w XVII wieku John Locke dokonał rozdziału tych dwóch bytów. Dla Locke'a społeczeństwo jest bytem autonomicznym i prymarnym wobec państwa, które powstaje w wyniku umowy społecznej wolnych obywateli. Decyzja o nałożeniu na obywateli „(...) okowy społeczeństwa obywatelskiego"[14] podyktowana jest koniecznością zapewnienia bezpieczeństwa na poziomie politycznym, społecznym, ekonomicznym i psychicznym we wspólnocie ludzi[15]. Państwo z jednej strony ogranicza naturalną wolność człowieka, z drugiej zaś jest niezbędne do zaspokojenia jego potrzeb.

Kolejny myśliciel, Alexis de Tocqueville, rozwinął liberalną koncepcję społeczeństwa obywatelskiego. Dla zobrazowania swojej idei posłużył się przykładem społeczeństwa amerykańskiego, które według niego było ostoją wolności obywatelskiej. Wolność ta przejawiała się poprzez różne stowarzyszenia, za pomocą których obywatele realizowali swoje zamierzenia oraz sprawowali kontrolę nad rządem[16]. Stowarzyszenia dają obywatelom podlegającym rządom możliwość rządzenia[17], co stanowi sedno demokracji.

W swoich rozważaniach filozoficznych nad kwestią społeczeństwa obywatelskiego pochylili się również między innymi: Adam Ferguson, Jan Jakub Rousseau, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karol Marks, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier,

[11] P. Gliński, *Demokracja bez partycypacji. O konieczności zaangażowania obywatelskiego uczniów*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. IV, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 173-194.

[12] Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, w: *Dzieła wszystkie,* tenże, t. I, Warszawa: PWN, 2003, s. 7.

[13] S. Kowalczyk, *Teorie społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Nowoczesność, ponowoczesność. Społeczeństwo obywatelskie w Europie Środkowej i Wschodniej*, t. I, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007, s. 11.

[14] J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, przekł. Z. Rau, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, II § 95, s. 231.

[15] Tamże.

[16] A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce,* tłum. B. Janicka, M. Król, Kraków, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 1996.

[17] L. Koczanowicz, R. Włodarczyk, *Współczesna filozofia społeczna…, dz. cyt.*, s. 81.

a także Jürgen Habermas. Ze względu na ramy tego opracowania nie będę zajmowała się poszczególnymi koncepcjami społeczeństwa obywatelskiego. Pokrótce omówię tylko założenia Hegla i Habermasa w tej kwestii, ponieważ są one istotne dla dalszych rozważań teoretycznych i analiz empirycznych.

Swoje poglądy na kwestię społeczeństwa obywatelskiego Hegel wyłożył w książce „Zasady filozofii prawa". Według niego, społeczeństwo obywatelskie było całością złożoną z działań i stosunków indywidualnych oraz grupowych, które spontanicznie zachodziły między ludźmi. Było ono bytem pośrednim między rodziną a państwem[18], w ramach którego dochodziło do regulacji zewnętrznych stosunków międzyludzkich. Istotnym problemem był fakt, że cele, jakie posiadali obywatele, nie zawsze pokrywały się z dążeniami państwa. Dlatego też istotne dla Hegla było zniesienie opozycyjności celów indywidualnych i państwowych. Cele państwowe powinny stać się celami indywidualnymi i na odwrót[19].

Jak podkreśla w swoim opracowaniu Stanisław Kowalczyk[20], Hegel traktował społeczeństwo jako fenomen przejściowy, który został stworzony przez państwo. Przypisanie państwu roli istotniejszej od społeczeństwa było opozycyjne do koncepcji zaproponowanej przez Locke'a. W ujęciu Hegla państwo stanowiło ziemską postać idei bożej. Nie powstawało w wyniku umowy między obywatelami, jak twierdził Locke.

Interesujące ujęcie społeczeństwa obywatelskiego zaprezentował J. Habermas. Przeciwstawił się Marksistowskiej wizji tego społeczeństwa, w której główną rolę odgrywała sfera rynku oraz wymiana dóbr i usług[21]. Podkreślił on znaczenie sfery publicznej dla konstytuowana się społeczeństwa obywatelskiego. Habermas stwierdza: *Jądro społeczeństwa cywilnego tworzy wieź stowarzyszeniowa, która instytucjonalizuje dyskursy nakierowane na rozwiązywanie problemów w postaci kwestii powszechnego zainteresowania, w ramach zorganizowanych sfer publicznych*[22]. Społeczeństwo obywatelskie (cywilne) jest przestrzenią polityczną, społeczną i kulturową, w której legitymizowana jest władza[23].

Według Habermasa, sfera publiczna jest zatem wpisana w społeczeństwo obywatelskie, ponieważ, jak twierdzi Rafał Wonicki, stanowi swoistą scenę dla prezentacji

[18] G. W. F. Hegel, *Zasady filozofii prawa*, przekł. A. Landman, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969, s. 397.
[19] Tamże, s. 188.
[20] S. Kowalczyk, *Teorie społeczeństwa obywatelskiego…*, *dz. cyt*., s. 12-13.
[21] N. Bobbio, *Społeczeństwo obywatelskie*, w: *Ani książę, ani kupiec: Obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej,* red. J. Szacki, Kraków – Warszawa: Wydawnictwo Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, 1997, s. 67.
[22] J. Habermas, *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, przekł. A. Romaniuk, R. Marszałek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005, s. 386.
[23] J. Habermas, odwołując się do Hannah Arendt, uważa, że władza wymaga uprawomocnienia, czyli legitymizacji. Szerzej o tym w: H. Arendt, *O przemocy. Obywatelskie nieposłuszeństwo*, tłum. A. Łagodzka, W. Madeja, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 1999, s. 7-57, J. Habermas, *Faktyczność i obowiązywanie…, dz. cyt.*, s. 349-407, M. R. Kaczmarczyk, *Nieposłuszeństwo obywatelskie…, dz. cyt.*, s. 51-58.

działań tego społeczeństwa[24]. Umożliwia ona prowadzenie dialogu opartego na racjonalnej argumentacji i egalitarności podmiotów komunikacji. Działające komunikacyjnie jednostki stają się aktywnymi podmiotami, zorientowanymi na osiągnięcie konsensusu. Za pośrednictwem illokucyjnych aktów mowy współtworzą one rzeczywistość. Zatem według Habermasa bycie obywatelem oznacza bycie aktywnym podmiotem, który jest współodpowiedzialny za otaczającą go rzeczywistość społeczną, polityczną, gospodarczą.

Społeczeństwo obywatelskie jest współcześnie ujmowane jako przestrzeń praktycznej realizacji demokratyczno-liberalnych zasad współżycia obywateli. Powstaje ono w wyniku samoorganizacji obywateli, którzy pragną bronić swoich indywidualnych i publicznych interesów lub dokonać zmian w otaczającej ich rzeczywistości. Przyczynia się to do rozwoju trzeciego sektora, w którym podmioty prywatne realizują cele publiczne[25]. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera posiadanie przez jednostki świadomości politycznej i społecznej, które określane są mianem *obywatelskości*[26]. Postawa taka jest wynikiem kreowania pozytywnej więzi między obywatelem a państwem, czego wynikiem jest postrzeganie przez jednostki instytucji państwa i prawa w kategoriach dobra wspólnego. Z obywatelskością związane jest również posiadanie przez podmioty samoświadomości obywatelskiej, stanowiącej przeciwwagę dla politycznego pluralizmu[27]. Samoświadomość ta odgrywa istotną rolę w działaniu społeczeństwa obywatelskiego, ponieważ umożliwia przejawiane aktów obywatelskiego nieposłuszeństwa w sytuacjach budzących moralny sprzeciw podmiotu.

Dobrym obywatelem jest człowiek poważający wspólnie podjęte decyzje, zobowiązania, a także prawo. W swoim postępowaniu kieruje się krytyczną refleksją, w szczególności nad poczynaniami osób sprawujących władzę. Mimo iż jednostka taka kieruje się postawą obywatelską i nastawiona jest na wspólne dobro, to jest to podmiot autonomiczny moralnie, który ma prawo i obowiązek zgłosić sprzeciw w sytuacjach moralnie niejednoznacznych. Artur Szutta[28] uważa, że taki sprzeciw nie musi oznaczać zerwania współpracy. Powinien być raczej rozpatrywany jako próba nawiązania dialogu i ponownego działania między obywatelami[29].

Jak już wcześniej wspomniałam, w postawę obywatelską wpisany jest również sprzeciw wobec niegodnych poczynań władzy, który określany jest mianem *obywa-*

[24] R. Wonicki, *Spór o demokratyczne państwo prawa. Teoria Jürgena Habermasa wobec liberalnej, republikańskiej i socjalnej wizji państwa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Instytut Studiów Politycznych PAN, 2007, s. 156.

[25] M. Jastrzębski, *Społeczeństwo obywatelskie…*, *dz. cyt.,* s. 51.

[26] C. Calhoun, *Nacjonalizm i społeczeństwo obywatelskie: demokracja, zróżnicowanie i samookreślenie*, w: *Ani książę, ani kupiec…, dz. cyt.*, s. 229-234.

[27] M. Jastrzębski, *Społeczeństwo obywatelskie…*, *dz. cyt.,* s. 51-52.

[28] A. Szutta, *Obywatelskie nieposłuszeństwo. Próba określenia pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 2011, s. 41.

[29] Tamże, s. 41.

telskiego nieposłuszeństwa. Terminu tego użył po raz pierwszy Henry David Thoreau w swoim eseju pod tytułem „*Obywatelskie nieposłuszeństwo*". Stwierdził on, że: *Wszyscy ludzie uznają prawo do rewolucji, to znaczy prawo do odmowy posłuszeństwa oraz prawo do występowania przeciwko rządowi, kiedy jego tyrania lub nieudolność przybierają zbyt wielkie rozmiary i stają się nie do zniesienia*[30]. Zatem każdy obywatel ma prawo przeciwstawić się bezprawnym i nagannym działaniom rządu. Thoreau nie przymuszał jednak obywateli do czynnego nieposłuszeństwa, ale zobowiązywał ich do świadomego odstąpienia od takiej formy działania[31]. A zatem istotna dla niego była krytyczna refleksja nad postępowaniem rządzących. Brak działania wyrażać się może w aktach biernego oporu, o których pisał Peter McLaren, które również mogą ukazać arbitralność i niemoralność władzy.

Obywatelskie nieposłuszeństwo jest działaniem otwartym i wolnym. Jego podstawą jest brak przemocy. Może przybierać formę działań bezprawnych lub sprzeciwiających się danemu prawu albo postanowieniu. Znacząca jest w tym kontekście gotowość do zmierzenia się z konsekwencjami takiego postępowania. Było to znaczące dla H.D. Thoreau[32]. Jednak Hannah Arendt[33] odstępuje od tego wyznacznika obywatelskiego nieposłuszeństwa. Według autorki, aktu obywatelskiego nieposłuszeństwa nie usprawiedliwia gotowość do poniesienia kary. Kluczowe jest tu pragnienie przywrócenia sprawiedliwości i zniwelowanie zła, wyrządzonego przez podmioty sprawujące władzę.

Według Arendt, obywatelskie nieposłuszeństwo występuje wtedy, gdy znaczna liczba obywateli uznaje, że typowe kanały dokonywania zmian nie działają prawidłowo. Nieposłuszeństwo może pojawić się także wtedy, gdy rząd pragnie dokonać zmian, lecz przy pomocy nielegalnych lub niezgodnych z konstytucją sposobów. Wówczas obywatele mają prawo wyrazić niezgodę na tego typu działania[34].

Celami obywatelskiego nieposłuszeństwa mogą być: *przeprowadzenie koniecznych i pożądanych zmian lub konieczne i pożądane zachowanie lub przywrócenie status quo*[35]. Zatem obywatelskie nieposłuszeństwo sprowadza się do drobnych lub gruntownych przemian w prawnej rzeczywistości. Jednak, jak słusznie zauważa John Rawls[36], nawet niewielkie modyfikacje mogą doprowadzić do całkowitej zmiany konkretnego przepisu lub decyzji rządu.

Arendt[37] twierdzi, że jednostki przejawiające obywatelskie nieposłuszeństwo

[30] H.D. Thoreau, *Obywatelskie nieposłuszeństwo*, przekł. H. Cieplińska, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006, s. 22.
[31] Tamże, s. 29., H. Cierpiałkowska, *Przedmowa*, w: *Obywatelskie nieposłuszeństwo… dz. cyt.*, H. D. Thoreau, s. 6-7.
[32] H. D. Thoreau, *Obywatelskie nieposłuszeństwo…*, *dz. cyt.,* s. 38 i in.
[33] M. Cohen (1969) za: H. Arendt, *O przemocy…*, *dz. cyt.,* s. 160.
[34] H. Arendt, *O przemocy…*, *dz. cyt.,* s.169-170.
[35] Tamże, s. 170.
[36] J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, przekł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 524.
[37] H. Arendt, *O przemocy…*, *dz. cyt.,* s. 171, 199.

stawiają dobro grupy, społeczności, ponad prywatne interesy. Kwestionują, a nawet odrzucają prawo i autorytety ze względu na rozbieżność opinii i ich znaczenie dla dobra wspólnego. Akt obywatelskiego nieposłuszeństwa ma charakter jawny i otwarty, co odróżnia go od nieposłuszeństwa przestępczego. Brak stosowania przemocy do osiągnięcia zamierzonych celów ma tu również kluczowe znaczenie, ponieważ obywatelska niezgoda jest aktem komunikacji dążącym do osiągnięcia konsensusu, a nie działaniem opartym na przemocy, które ma na celu poniżenie, wyrządzenie krzywdy lub zniszczenie oponenta.

Opisane powyżej wyznaczniki obywatelskiego nieposłuszeństwa mogą być spełnione pod warunkiem realizowania przez podmiot jego prawa do autoekspresji. Sytuacja ta będzie możliwa, jeżeli dziecko będzie miało możliwość swobodnie wyrażać siebie zarówno w domu, jak i w szkole. Jest to fundamentalny warunek *właściwego procesu kształcenia*[38]. Prawo do autoekspresji odgrywa istotną rolę w kształtowaniu postaw wobec samego siebie, jaki i innych ludzi oraz otaczającego świata. Odważne wygłaszanie własnych poglądów, myśli, emocji i otrzymywanie informacji zwrotnej na temat sposobów i środków, które zostały do tego celu użyte, stanowi znaczący element rozwoju indywidualnego i społecznego człowieka.

* * *

W tym podrozdziale zostało ukazane znaczenie społeczeństwa obywatelskiego, które wyrasta na gruncie demokratycznego państwa, a także waga obywatelskiego nieposłuszeństwa, stanowiącego pokłosie postawy obywatelskiej. Zagwarantowana przez państwo równość i wolność obywateli jest predyktorem ich indywidualnego rozwoju oraz wspólnego dbania o dobro innych członków społeczeństwa. Społeczeństwo obywatelskie jest zarazem warunkiem, jak i skutkiem osiągania podmiotowości. *(...) drugi człowiek nie jest jedynie „negatywną granicą" dla mojej wolności, nie zawsze jest jej zagrożeniem i agresorem, lecz w pewien sposób jest on potrzebny do poszerzenia mojej wolności, a tym bardziej do nadania jej konkretnych i realnych wymiarów oraz ścisłego złączenia wolności z odpowiedzialnością, ze społecznymi zobowiązaniami*[39].

W społeczeństwie obywatelskim wolność podmiotu postrzegana jest jako *wolność do*. Przejawia się ona nie tylko w aktach legitymizacji, ale także oporu, kontestacji wobec władzy. Działania rządzących oceniane są przez pryzmat moralny oraz dbania o dobro wszystkich obywateli. Jeżeli obywatel zauważy nieprawidłowości lub nadużycia ze strony sprawujących władzę, ma prawo przeciwstawić się takim praktykom nawet za cenę złamania prawa. Jednak postawę odważnego sprzeciwiania się wobec niemoralnych działań kształtować można w środowisku stwarzającym warunku do

[38] E. Czyż, *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 1996, s. 33.

[39] J. Szymczyk, *Idea wolności a partycypacja w życiu społecznym w ujęciu Stanisława Ossowskiego*, w: *Społeczeństwo obywatelskie*, red. E. Balawajder, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007, s. 331.

stawiania czynnego oporu w imię poszanowania dobra wspólnego. Dlatego istotne jest, aby młodemu człowiekowi umożliwić autoekspresję, ponieważ za jej pośrednictwem nauczy się on szacunku wobec siebie i innych.

1.2. Perspektywa historyczno-filozoficzna praw człowieka i praw dziecka

Zarówno pojęcie, jak i sama historia praw człowieka związana jest nierozerwalnie z filozofią. Z tego też powodu trudno byłoby te dwie perspektywy omawiać oddzielnie. Nowe teorie i działania w zakresie praw człowieka czerpały z dorobku myślicieli okresów wcześniejszych, a także z doświadczeń poprzednich pokoleń. Historia ludzkości stanowi historię praw człowieka. Prawa przyznawane jednostce lub grupom są pokłosiem różnorodnych koncepcji i realnych działań, które dokonywały się na przestrzeni wieków[40].

Idea praw człowieka, mimo iż zajmuje obecnie ugruntowaną pozycję zarówno w myśli politycznej, jak i społecznej, nadal stanowi koncepcję kontrowersyjną. Posiada ona swoich zagorzałych zwolenników (John Locke, John Steward Mill, Thomas Pain, Wiktor Osiatyński), jak i przeciwników (Edmund Burke, Jeremy Bantham, Karol Marks, Leszek Kołakowski). Toczą się akademickie spory na temat uniwersalności tych praw, ich legitymizacji, koherencji, a także kwestii kulturowych z nimi związanych. Jednakże problematyka praw człowieka to nie tylko kwestia teoretyczna, akademicka, ale przede wszystkim życiowa, funkcjonująca w codzienności. Jak słusznie zauważył Michael Freeman: *Prawa człowieka nabierają znaczenia dla zwykłych ludzi, kiedy względne bezpieczeństwo codziennego życia znika lub zostaje drastycznie przerwane. Często mówi się, że prawa człowieka są najbardziej potrzebne wtedy, kiedy są najmocniej łamane. Tam, gdzie się ich powszechnie przestrzega, zwykle nie zastanawiamy się nad ich istnieniem, biorąc je za oczywistość, a w rezultacie nie doceniając ich znaczenia*[41]. Również Wiktor Osiatyński we wstępie do swojej książki, zatytułowanej *„Prawa człowieka i ich granice*", podkreśla wagę tych praw dla każdej jednostki ludzkiej, przytaczając przypadek czarnoskórego mężczyzny, który wiele lat spędził w więzieniu, będąc torturowanym i zastraszanym. Dla niego istnienie praw człowieka było oczywistością, a kwestia uniwersalności tych praw – niekwestionowaną koniecznością.

W procesie kształtowania się praw człowieka można wyróżnić trzy główne etapy. Pierwszy etap obejmuje okres od starożytności do XVIII wieku. Z racji tego, iż panujący wówczas ład społeczny oparty był na trwale przypisanej jednostce roli,

[40] L. Koba, R. Zydel, *Dzieje, charakter i treść praw człowieka*, w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Wacławczyk, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009, s. 13.

[41] M. Freeman, *Prawa człowieka*, przekł. M. Fronia, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007, s. 9-10.

określone prawa przysługiwały osobie należącej do danej grupy[42]. Inne prawa posiadał wolny mężczyzna, odmienne kobieta, a jeszcze inne niewolnik, który ich w ogóle nie posiadał, ponieważ był *narzędziem*[43].

Początkowo prawa człowieka przysługiwały tylko wybranym, czyli osobom należącym do grup uprzywilejowanych. Charakter oraz zakres tych praw uzależniony był od społeczności lub władzy państwowej, która posiadała przywilej ich nadawania bądź też odbierania. Prawa, jakie posiadała jednostka, były zależne od jej uczestnictwa w życiu politycznym. Udział ten był zróżnicowany ze względu na panujący podział na swoich i obcych. W tym okresie pojawiły się zaczątki myślenia o prawach indywidualnych, o wolności i równości ludzi[44].

Zalążki myślenia o prawach upatrywać można już w starożytności. Starożytni Grecy znali pojęcie władzy i jej nadużywania, czyli tyranii[45]. Starożytne rozumienie praw obywatela sprowadzało się przede wszystkim do ochrony człowieka przed nadużyciami ze strony władzy państwowej[46]. Filozofia stoicka najbardziej zbliża się do współczesnego ujęcia praw człowieka. Posługuje się ona kategorią godności, która była pojmowana jako ogół cech i właściwości moralnych jednostki, stanowiących jej wewnętrzną wartość. Godność jest bezwzględna i przysługuje każdemu człowiekowi, niezależnie od czasu i miejsca, w którym żyje. Jej istotną cechą jest brak zależności od warunków społecznych. Jak pisze Eugeniusz Jarra: *Nikt nie może godności jednostki pozbawić, chyba że ona sama to uczyni*[47].

W stoickiej filozofii wszyscy ludzie podlegają prawu naturalnemu w równy sposób, jak zwierzęta podlegają prawu natury. Prawo naturalne według stoików było nadrzędne wobec prawa pozytywnego. Istotny jest również fakt odseparowania praw jednostek ludzkich od ich praw obywatelskich. Doskonałą egzemplifikacją poglądów stoików na kwestie praw przynależnych człowiekowi są słowa Cycerona, który twierdził, że: *Mniejsza z tym, jak określimy ludzkość; każda definicja odnosi się do wszystkich, a to wystarczający dowód, że w obrębie gatunku między poszczególnymi osobnikami praktycznie nie ma różnicy (...)*[48] oraz że: *Kto (...) zgodnie z naturalnym porządkiem rzeczy posiada rozum, ma także poczucie sprawiedliwości, a zatem i świadomość prawa naturalnego, które ujmuje sprawiedliwość w nakazy i zakazy; skoro tak, poznał również prawo stanowione; każdy ma rozum, toteż wszyscy znają prawo*[49].

Doktryna wczesnochrześcijańska przypisuje człowiekowi rangę indywiduum

[42] L. Koba, R. Zydel, *Dzieje, charakter i treść praw człowieka …*, *dz. cyt*., s. 14.
[43] Arystoteles, *Polityka*…, *dz. cyt*., s. 7.
[44] L. Koba, R. Zydel, *Dzieje, charakter i treść praw człowieka …*, *dz. cyt*., s. 14.
[45] Pojęcie tyranii jako ustroju państwowego porusza w swoich rozważaniach zarówno Platon, jak i Arystoteles.
[46] M. Freeman, *Prawa człowieka*…, *dz. cyt*., s. 24.
[47] E. Jarra, *Człowiek i władza*, Londyn: Polska Misja Katolicka w Londynie, 1950, s. 32.
[48] Cyceron, *O państwie, o prawach,* przekł. I. Żółtowska, Kęty: Wydawnictwo „Antyk", 1999, s. 109.
[49] Tamże, s. 110.

stworzonego na obraz i podobieństwo Boga. Akt Stwórcy czyni ludzi wolnymi i równymi w prawach – chodzi tu o prawa indywidualne przynależne człowiekowi z racji bycia istotą ludzką. Prawo naturalne stanowi odzwierciedlenie prawa Bożego. Czyni ono zatem człowieka autonomicznym w sferze wyborów[50]. Tomasz z Akwinu nadał również jednostce ludzkiej prawo przeciwstawiania się władcy. Pisał on: *(...) jeśli jakaś społeczność ma prawo ustanawiać króla, nie jest niesprawiedliwe, że może go również obalić, gdy on po tyrańsku nadużywa władzy królewskiej*[51]. Prawo do oporu zostało zatem wpisane w istotę człowieka już we wczesnym chrześcijaństwie. Stawianie oporu jest więc naturalną własnością bytu ludzkiego, z tego też względu stanowi ono istotną kategorię analityczną szczególnie dla nauk o wychowaniu.

Ukonstytuowanie się prawa człowieka do sprzeciwu wobec władcy w średniowieczu przyczyniło się do powstania Wielkiej Karty Swobód (*Magna Charta Libertatum*) w 1215 r. Dokument ten stanowi symbol pierwszych praw przynależnych człowiekowi jako indywiduum, jak i jako obywatelowi. Był on również gwarantem praw, które władca musiał zabezpieczyć, aby uchronić się przed wystąpieniem ludu[52]. Warto zaznaczyć, iż dokument ten rozszerzał prawa podstawowe poza klasę magnatów i kładł duży nacisk przede wszystkim na prawa własnościowe. W praktyce jednak Karta nie była respektowana[53].

Drugi etap ewolucji praw człowieka przypada na wiek XVII i XVIII, kiedy to nastąpił szczególny progres idei prawa natury. Jednostce przysługiwały prawa człowieka nie z racji uprzywilejowanego miejsca, jakie zajmowała ona w strukturze społecznej, lecz z faktu bycia istotą ludzką. We wczesnych ujęciach prawnonaturalnych bazowano na założeniu, że prawa człowieka są pierwotne względem państwa, a ich ukonstytuowania należy doszukiwać się w woli Boga. Zapis praw człowieka w formie prawa stanowionego wynika tylko z niedoskonałości istoty ludzkiej[54]. Rozwój idei prawa natury, jak pisze Jerzy Szacki[55], spowodował jego sekularyzację i stopniowe odłączenie od prawa Boskiego (Hugo Grocjusz[56]). Nowożytna doktryna prawa naturalnego koncentruje się na jednostce jako indywiduum. Według Szackiego, z rozważań antropologicznych na temat człowieka znika pojęcia grzechu pierworodnego. Człowiek przestaje być istotą, która na mocy sił nadprzyrodzonych jest powołana do jakiegoś celu, z tego też względu do badań natury ludzkiej można stosować metody nauk przyrodniczych.

[50] K. Rogaczewska, *Prawa człowieka i obywatela do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, w: *Historia i filozofia praw człowieka,* red. A. Florczak, B. Bolechow, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006, s. 24-26.

[51] Tomasz z Akwinu, *O władzy*, w: *Dzieła wybrane*, Kęty: Wydawnictwo „Antyk", 1999, s. 236.

[52] K. Rogaczewska, *Prawa człowieka..., dz. cyt*., s. 27.

[53] M. Freeman, *Prawa człowieka…*, *dz. cyt*., s. 26.

[54] M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka i system ich ochrony..., dz. cyt.*, s. 21.

[55] J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 62-64.

[56] H. Grotius, *Trzy księgi o prawie wojny pokoju, w których znajdują wyjaśnienie prawo natury i prawo narodów, a także główne zasady prawa publicznego,* t. 1, tłum. R. Bierzanek, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957, s. 92.

Rozwój koncepcji liberalnych miał znaczny wpływa na określenie statusu jednostki jako indywiduum. Liberałowie akcentowali szczególnie wolność oraz prawo do samodecydowania, które przysługiwało każdej jednostce. Duże znaczenie przypisywali oni takim wartościom, jak: wolność osobista, wolność sumienia i wyznania połączone z tolerancją religijną, wolność słowa, a także w późniejszym czasie wolność zrzeszania się[57] (co wpisuje się w zakres prawa do autoekspresji). W tym kontekście znamienne były słowa Johna Locke'a, który stwierdził, iż „*Naturalna wolność" człowieka sprowadza się do bycia wolnym od jakiejkolwiek nadrzędnej władzy na ziemi i niepodlegania w zasadach swego postępowania woli bądź władzy ustawodawczej żadnego człowieka, a tylko prawu natury*[58]. To wola Boga zapewnia ludziom prawa naturalne, które są niezbywalne. Egzystując w stanie natury, ludzie są sobie równi i wolni. Locke ujmuje stan wolności jako stan, w którym jednostka nie może czynić, co jej się żywnie podoba. Granice wolności wyznacza drugi człowiek. Człowiek jest wolny o tyle, o ile przestrzega praw natury[59]. Jednakże ludzie w stanie natury posługują się dwoma rodzajami władzy. Pierwszy z nich sprowadza się do ochrony swojego życia, wolności i własności. Drugi zaś do karania przestępców, którzy dopuszczą się gwałtu na prawach podmiotowych[60]. Dysponowanie tą władzą może przyczynić się do jej nadużywania, co z kolei wywoła stan chaosu i zamieszania. Z tego też względu musi istnieć system prawa pozytywnego, który będzie funkcjonował w społeczeństwie i chronił obywateli przed wszelkimi wykroczeniami. Dla Locke'a stan natury jest tożsamy ze stanem społecznym, który umożliwiał wspólne życie jego członków i ochronę ich interesów. Filozof ten uważał, że człowiek jest z natury istotą społeczną i dlatego też dąży do życia w społeczności. Społeczeństwo obywatelskie według Locke'a stworzone jest w celu ochrony interesów jednostek. Ochrona sprawowana jest poprzez wyspecjalizowane instytucje, które działają na zasadach określonych w prawie pozytywnym. Według Locke'a: *(...) ludzie jednoczą się w społeczeństwach, w których mogą tak połączyć swe siły, aby całe społeczeństwo zabezpieczało i chroniło ich własność, ustanawiało określające ją „obowiązujące prawa", by każdy mógł wiedzieć, co do niego należy*[61]. Warto w tym miejscu podkreślić, iż prawo naturalne nie przestaje obowiązywać w państwie. To prawo pozytywne opiera się na założeniach prawa naturalnego[62].

Z punktu widzenia rozpatrywanej tematyki znamienite są słowa Johna Locke'a,

[57] M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka i system ich ochrony.., dz. cyt.*, s. 22.

[58] J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie…*, *dz. cyt*., II, § 22, s. 178.

[59] Tamże, § 4-§ 14, s. 165-173.

[60] P. Łyżwa, *Obywatel w teoriach prawa natury*, w: *Historia i filozofia praw człowieka*, red. A. Florczak, B. Bolechow, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006, s. 63.

[61] J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie…, dz. cyt.*, II, § 136, s. 260.

[62] Locke wywodzi prawo pozytywne z prawa naturalnego, co stanowi nawiązanie do tomistycznej hierarchii praw. Na jej szczycie stało prawo wieczyste. Jego odzwierciedleniem było prawo naturalne, zaś prawo ludzkie (pozytywne) stanowiło odpowiednią do okoliczności konkretyzację prawa naturalnego. Obowiązywało ono o tyle, o ile było zgodne z prawem naturalnym. Więcej na ten temat w: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, *dz. cyt*., s. 43-46.

które zawarł w swoim słynnym dziele, zatytułowanym *„Dwa traktaty o rządzie*". Napisał tam, iż: *Nie ma bowiem nic bardziej oczywistego niż to, że istoty tego samego rzędu i gatunku, które rodzą się, by wykorzystać takie same udogodnienia natury i takie same zdolności, powinny być także równe między sobą bez podporządkowania i podległości (...)*[63]. Z racji faktu, iż wszyscy ludzie są z natury równi, wynika, iż żaden człowiek nie może posiadać drugiego na własność i traktować go jak niewolnika. Takie ujęcie równości i wolności wszystkich ludzi różni się od starożytnej idei praw naturalnych, które posiadali tylko prawowici obywatele miasta-państwa. Jednakże Locke twierdził, iż jeden człowiek może oddać się w niewolę drugiemu w zamian za ocalenie życia. Taka sytuacja występuje wówczas, gdy wolny człowiek dopuści się aktu naruszającego wolność innego człowieka, czyli wejdzie z nim w *stan wojny*[64], który jest uosobieniem chaosu.

Według Zbigniewa Raua[65], Locke wyraźnie zaznacza, że wszyscy ludzie posiadają prawa natury, ale nie wszyscy potrafią się nimi posługiwać. Stan natury jest moralną kondycją człowieka, która przynależy wszystkim istotom. Występujące w tym stanie stosunki społeczne precyzowane są przez wolność, równość i brak jakiejkolwiek naturalnej zależności między jednostkami.

Koncepcja Johna Locke'a miała znaczny wpływ na kształt angielskiego Kodeksu Praw z 1689 roku[66]. Nawiązywał do niej również Thomas Paine, który wprowadził pojęcie prawa człowieka (*rights of man*[67]). Według Paine'a, prawa człowieka są prawami przysługującymi jednostce z samej racji tego, że istnieje. Wywodzą się one z praw naturalnych, do których filozof ten zaliczył przede wszystkim: prawo do wolości myśli i prawo do pokoju oraz szczęścia jednostki[68]. Podkreślić należy, że prawo do poszukiwania i pozyskiwania pokoju i szczęścia kończy się w momencie naruszenia praw naturalnych pozostałych osób. Zatem granice praw naturalnych jednego człowieka stanowią prawa naturalne drugiego.

Każda jednostka rodzi się wolna i równa w prawach z pozostałymi osobami. Paine[69] twierdzi, że prawa przysługujące człowiekowi nie są zmienne i nie zależą od momentu historycznego, w jakim przyszło danej jednostce egzystować. Owa niezmienność wynika z wpisania w istotę ludzką jej praw.

---

[63] J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie…*, *dz. cyt*., II, § 4, s. 165.

[64] Tamże, § 17-§ 21, s. 174-177.

[65] Z. Rau, *Wstęp*, w: *Dwa traktaty o rządzie…, dz. cyt.,* s. XL-XLI.

[66] L. Koba, R. Zydel, *Zarys historii praw człowieka…, dz. cyt*., s. 23.

[67] T. Paine wprowadził pojęcie *the rights of man* na określenie praw indywidualnych, które przysługują każdej jednostce ludzkiej z racji tego, że jest człowiekiem. Szerzej o tym: T. Paine, *The Rights of Man*, www.ushistory.org/paine/rights, 15.09.2011.

[68] T. Paine, *O ograniczeniach prawa konstytucyjnego i prawach człowieka*, przekł. M. Libura, M. Tański, w: *Historia idei politycznych. Wybór tekstów*, t. II, red. S. Filipowicz, A. Mielczarek, K. Pieliński, M. Tański, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2002, s. 157-158.

[69] Tamże, s. 157.

Przytaczając poglądy Paine'a w kwestii praw natury, warto nadmienić, iż autor ten wyprowadza z owych praw prawa obywatelskie. Według niego, społeczeństwo jest naturalną konsekwencją istnienia człowieka, będącego z natury jednostką społeczną. Człowiek odczuwa szereg potrzeb, których nie może samodzielnie zaspokoić: *Żaden człowiek nie jest zdolny, bez pomocy społeczności, nasycić swoich pragnień. (...) Miłość społeczna nie gaśnie w żadnej chwili życia. Rodzi się ona i umiera wraz z nami*[70].

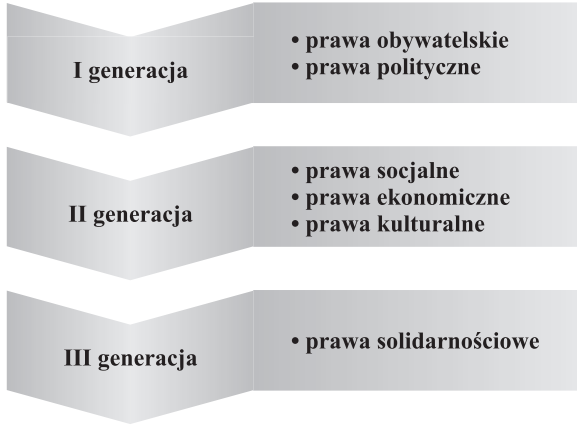
W wieku XVIII zapoczątkowany został proces kodyfikacji praw człowieka oraz tworzenia instytucji, których zadaniem było chronienie tych praw. Pierwszym aktem prawnym nawiązującym do idei praw człowieka była Deklaracja Niepodległości Stanów Zjednoczonych z 1776 r., w której zawarty został następujący zapis: *Uważamy następujące prawdy za oczywiste: że wszyscy ludzie stworzeni są równymi, że Stwórca obdarzył ich pewnymi nienaruszalnymi prawami, że w skład tych praw wchodzi życie, wolność i swoboda ubiegania się o szczęście – że w celu zagwarantowania tych praw wyłonione zostały wśród ludzi rządy, których sprawiedliwa władza wywodzi się ze zgody rządzących. Zatem jeżeli kiedykolwiek jakakolwiek forma rządu uniemożliwiałaby osiągnięcie tych celów, to naród ma prawo taki rząd zmienić lub obalić*[71]. Prawa zawarte w Deklaracji Niepodległości w gruncie rzeczy dotyczyły tylko białych, wolnych ludzi. Oznacza to, iż wykluczona została znaczna część społeczeństwa reprezentowana przez czarnoskórych, Indian, a także przedstawicieli innych grup[72]. Podobny wydźwięk miała francuska Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela z 1789 r., która nie gwarantowała praw kobietom-obywatelkom. Zmianę tę przyniosła dopiero Deklaracja Praw Kobiet i Obywatelek[73] (1791) autorstwa Olimpii de Goudes. Akt ten zrównał w prawach kobietę i mężczyznę, obywatelkę i obywatela, aczkolwiek tylko w prawach politycznych.

Kolejny etap rozwoju idei praw człowieka zapoczątkowany został przemówieniem prezydenta Franklina Delano Roosevelta do Kongresu USA, które miało miejsce 6 stycznia 1941 r. W tej przemowie wymienił on swobody dotyczące zarówno człowieka, jako indywiduum (wolność słowa, wolność religii), jak również grup ludzi (wolność od biedy, wolność od wojny)[74]. Termin *human rights*, typowy dla trzeciego etapu rozwoju praw człowieka, zawiera w sobie prawa indywidualne i zbiorowe. Po raz pierwszy został on użyty w Karcie Narodów Zjednoczonych z 1945 r., a następnie w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1984 r.[75]

[70] Tamże, s. 163.
[71] Deklaracja Niepodległości Stanów Zjednoczonych z 4 lipca 1776 r., www.odn.zce.szczecin.pl, 29.03.2010.
[72] P. Hayden, *The Philosophy of Human Rights,* St. Paul: Paragon Hause, 2001, s. 343.
[73] O. de Goudes, *Deklaracja Praw Kobiety i Obywatelki*, „Biuletyn OŚKA" 2000, nr 8.
[74] R. J. Rummel, *Human Rights*, w: *Protest, Power, and Change: An Encyclopedia of Nonviolence Action from Act-up to Women Suffrage*, red. W. Vogele, R. Powers, Hamden, CT: Garland Publishing, 1996, www.hawaii.edu/powerkills/RIGHTS.HTM, 15.05.2010.
[75] L. Koba, R. Zydel, *Zarys historii praw człowieka…, dz. cyt*., s. 27.

Analizując rozwój koncepcji praw człowieka Karel Vasak wyróżnił trzy generacje[76] tych praw. Zostały one zaprezentowane na rycinie nr 1.

Rycina 1. Trzy generacje praw człowieka



Źródło: M. Nowak, *Trzy generacje praw człowieka, ich znaczenie w świetle przesłanek ideowych i historycznych oraz w świetle ich genezy,* w: *Prawa człowieka – geneza, koncepcje, ochrona,* red. B. Banaszak, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1993, s. 106.

Pierwsza generacja praw człowieka obejmuje prawa indywidualne, które ukonstytuowały się na przełomie XVIII i XIX wieku, w wyniku rewolucji burżuazyjnych. Prawa te bazują przede wszystkim na wartości, jaką jest wolność. Druga generacja natomiast wyłoniła się na podstawie rewolucji socjalnych i socjalistycznych, które miały miejsce pod koniec XIX i w XX wieku. W tym przypadku nadrzędną wartością jest równość. Są to prawa jednostki wobec państwa, które przyjmują postać roszczeń. Ostania generacja praw człowieka zaś opiera się na prawach solidarnościowych. Stanowią one pokłosie pro-

[76] Koncepcja trzech generacji i praw człowieka została skrytykowana przez Cezarego Mika w książce: *Zbiorowe prawa człowieka. Analiza krytyczna koncepcji*, Toruń: Wydawnictwo Mikołaja Kopernika, 1992. Autor ten wysuwa trzy zarzuty przeciw trzem generacjom praw Vasaka. Krytykuje samo posłużenie się terminem generacja, gdy według Mika słowo to sugeruje następstwo, zanikanie starszych wartości pod naporem nowych. Użycie tego terminu sugeruje, że klasyfikacja dokonana przez Vasaka nie jest skończona, bo zawsze może pojawiać się czwarta i kolejne generacje praw. Następny zarzut tyczy się uporządkowania tych generacji. Dla omawianego autora generacje te mogą występować w odmiennej kolejności w różnych kulturach.

Ujęcie historycznego rozwoju praw w generacje powoduje, że ludzie i państwa o określonych poglądach będą faworyzowali jedne prawa kosztem drugich. Na przykład liberałowie bardziej będą cenić prawa pierwszej generacji, gdyż one odnoszą się do wolności człowieka, niż prawa drugiej i trzeciej generacji, które wyrastają na podłożu kolektywistycznych, socjalistycznych doktryn filozoficznych.

cesów dekolonizacyjnych, które miały miejsce w drugiej połowie XX wieku. Są to prawa ludności wobec wspólnoty międzynarodowej. Zaliczyć tu można prawo narodów do samostanowienia, do czystego środowiska czy też prawo do pokoju[77].

Prawo do autoekspresji, które stanowi główny obiekt rozważań w tej pracy, zawiera się w prawach indywidualnych, należących do pierwszej generacji. Bazuje ono na wolności każdego człowieka do swobodnej ekspresji samego siebie zarówno w sferze werbalnej, jak i niewerbalnej. Jest więc warunkiem realizacji praw II i III generacji.

Obecnie idea *human rights* obejmuje zasięgiem cały świat. Istnieje wiele dokumentów międzynarodowych i wewnątrzpaństwowych regulujących kwestie praw człowieka kompleksowo lub koncentrując się na jednym bądź kilku prawach osób należących do pewnej grupy[78]. Obok aktów prawnych funkcjonują również mechanizmy ochrony tych praw, między innymi: sądy, instytucja ombudsmana, Europejski Trybunał Praw Człowieka, Organizacja Narodów Zjednoczonych, itp. Istnieje także szereg organizacji międzynarodowych i regionalnych zajmujących się ochroną i monitoringiem przestrzegania praw człowieka. Do takich organizacji należą m.in.: Human Rights Watch, Amnesty International, Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

Reasumując powyższe rozważania, można przytoczyć najbardziej ogólną definicję praw człowieka. Prawa te zatem są to uprawnienia przysługujące każdej jednostce ludzkiej z racji faktu, że jest ona człowiekiem; z racji jej człowieczeństwa[79]. Jednakże trudno jest jednoznacznie określić istotę oraz składowe tego człowieczeństwa.

Współczesne rozumienie praw człowieka sprowadza je do kwestii regulacji stosunków między jednostką a państwem. Z tego też względu pełnią one następujące funkcje. Po pierwsze, prawa człowieka mają zabezpieczyć przed nadmierną ingerencją państwa lub jego funkcjonariuszy w życie prywatne poszczególnych ludzi. Po drugie, państwo ma za zadanie zapewnić ochronę każdemu człowiekowi przed naruszeniem jego praw ze strony innych jednostek i podmiotów prawa. Ostatnia zaś funkcja sprowadza się do stworzenia i zabezpieczenia przez państwo sprawnie działających procedur i mechanizmów, których zadaniem jest umożliwienie realizacji przysługujących jednostce uprawnień, a także wynikających z nich świadczeń i roszczeń[80].

Jak pisze Marek Nowicki, prawa człowieka we współczesnym rozumieniu należy rozpatrywać w ich wertykalnym wymiarze, który sprowadza się do relacji jednostka – państwo, a nie jednostka – jednostka. Prawa te są prawami indywidualnymi a nie zbioro-

[77] K. Vasak, *A 30-year struggle. The sustained efforts to give force of low to the Universal declaration of human Rights*, w: "*The UNESCO Courier"*, November 1977, s. 29, M. Nowak, *Trzy generacje praw człowieka…, dz. cyt.,* s. 107-116, K. Przybyszewski, *Uniwersalność praw człowieka pod ostrzałem krytyki,* w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia…, dz. cyt.*, s. 34-35, P. Bała, A. Wielomski, *Prawa człowieka i ich krytyka. Przyczynek do ideologii czasów ponowożytnych,* Warszawa: Fijorr Publishing, 2008, s. 68-89.

[78] L. Koba, R. Zydel, *Zarys historii praw człowieka…, dz. cyt*., s. 27.

[79] K. Motyka, *Prawa człowieka. Wprowadzenie. Wybór źródeł*, Lublin: Wydawnictwo Verba, 2004, s. 115.

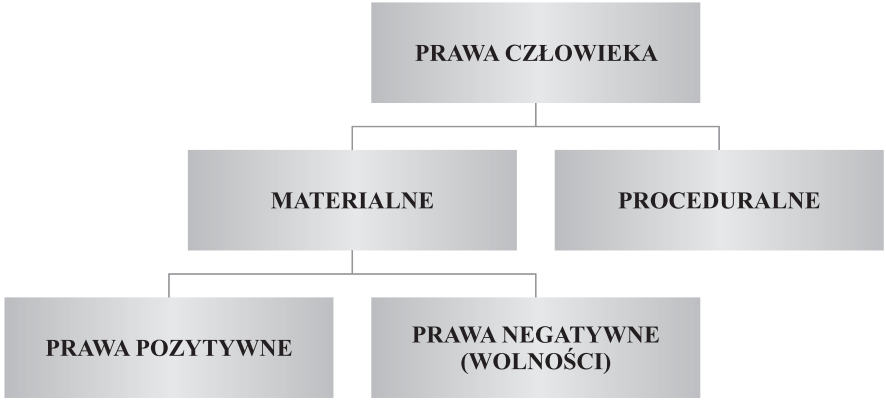
[80] M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka i system ich ochrony…, dz. cyt.,* s. 61.

wymi, to znaczy, że nie regulują one kwestii na przykład mniejszości narodowych. W obrębie ich działań natomiast znajdują się osoby należące do mniejszości narodowych[81].

W obrębie praw człowieka można wyróżnić dwie grupy tych praw: prawa materialne i proceduralne (rycina nr 2).

Prawa materialne zawierają w sobie jasno określone wolności i prawa, które posiada człowiek. Zalicza się do nich wolność słowa, wyznania, autoekspresji oraz prawo do nauki. Prawa pozytywne zaś, które znajdują się w grupie praw materialnych, to obowiązki państwa wobec obywateli. Przykładem może być prawo do nauki, w kontekście którego państwo ma obowiązek zapewnić każdemu obywatelowi swobodny dostęp do rzetelnej edukacji. Natomiast wolności (prawa negatywne) to obowiązujące rządzących zakazy ingerowania w pewne obszary jednostkowej egzystencji[82]. Do tej grupy praw zalicza się chociażby prawo do swobody wypowiedzi. Prawo do autoekspresji należy zatem do praw materialnych, negatywnych.

Rycina 2. Wewnętrzne zróżnicowanie praw człowieka



Źródło: M. Nowicki, *Co to są prawa człowieka?*, w: *Szkoła Praw Człowieka. Teksty wykładów,* Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa: Wydawnictwo EXIT, 1996, s. 8-9.

Prawa proceduralne gwarantują natomiast człowiekowi, przy pomocy odpowiednich instytucji i sposobów działania, wyegzekwowanie od państwa przestrzegania i realizacji swoich praw jako istoty ludzkiej. Przykładem istnienia takiego prawa jest funkcjonowanie instytucji ombudsmana, do którego jednostka może wystąpić, gdy łamane są jej prawa jako obywatela.

[81] M. Nowicki, *Co to są prawa człowieka?..., dz. cyt*., s. 8.
[82] Tamże, s. 8-9.

Zarówno Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, jak i Konwencja o Prawach Dziecka są fundamentalnymi dokumentami, na których bazuje idea *human rights*. Konwencja jest szczególnym dokumentem, który strzeże praw dziecka. Inicjatorką i pomysłodawczynią jej powstania była Polska, a sam dokument został uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku. Nasz kraj ratyfikował ten dokument w 1991 roku. Znaczenie Konwencji uwypukliły Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka, pisząc: *Dziecku (...) nie jest już potrzebny status zwierzęcia. Ma własny status, osoby, z jednej strony, słabszej i narażonej na okrucieństwo ze strony silniejszych, z drugiej zaś strony zdolnej do racjonalnego myślenia (...) i do posiadania własnych sądów o rzeczywistości*[83].

Źródła praw dziecka i praw człowieka znajdują się w godności i niepowtarzalności istot ludzkich[84]. Przynależą one każdemu niezależnie od tego, czy i w jakim stopniu wypełnia swoje obowiązki. Są one przyrodzone, niezbywalne i nienaruszalne i mogą być ograniczone wyłącznie w pewnych warunkach, które precyzują odpowiednie ustawy[85]. Prawa te są rozpatrywane w relacji władza – obywatel.

* * *

Rekapitulując powyższe rozważania, można stwierdzić, że ewolucja praw człowieka i dziecka dokonuje się nadal. Mimo istnienia rozlicznych mechanizmów ich krzewienia i obrony, nadal są one łamane, a nierzadko również uznawane za ideologię[86], która zawładnęła współczesnym światem Zachodu. Przez wielu nierespektowane i wyśmiewane, są one dzisiaj szczególnie potrzebne, aby pomóc ludziom odnaleźć i zrozumieć siebie oraz Innego w czasach, używając określenia Zygmunta Baumana, płynnej nowoczesności. Stanowią one jeden z głównych filarów społeczeństwa obywatelskiego, w którym wszyscy ludzie są *władni posługiwać się własnym głosem* i nie boją się przeciwstawiać nieprawidłowo sprawowanej władzy.

Według Romana Kuźniara, ewolucja praw człowieka dokonuje się obecnie w trzech wymiarach, a mianowicie: idealizacji, pozytywizacji i realizacji. Wymiar idealizacyjny polega na przechodzeniu od praw indywidualnych jednostki do praw człowieka egzystującego w społeczeństwie. Obywatel posiada nie tylko prawa, ale także obowiązki. Jego prawa zaś ulegają relatywizacji w zależności od doktryny. Kolejny wymiar przejawia się w przechodzeniu od negatywnego statusu człowieka wobec władzy państwowej do obywatela posiadającego wiele uprawnień, który może domagać się od

[83] M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata,* Warszawa: Oficyna Naukowa, 1999, s. 158.

[84] E. Czyż, *Prawa dziecka*, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2002, s. 5-8.

[85] Przesłankami ogólnymi, które uzasadniają ograniczenie poszczególnych wolności i praw, są: bezpieczeństwo państwa, bezpieczeństwo publiczne, ochrona dobrobytu gospodarczego kraju, ochrona porządku i zapobieganie przestępstwom, ochrona zdrowia i moralności oraz ochrona wolności i praw osób trzecich. Szerzej o tym w: M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka i system ich ochrony…, dz. cyt*., s. 67.

[86] P. Bała, A. Wielomski, *Prawa człowieka i ich krytyka…, dz. cyt.*

państwa ich realizacji. Zwiększeniu ulega nie tylko katalog praw, ale też i osób, którym one przysługują. Ostatni wymiar natomiast przejawia się w coraz większym uznawaniu w sferze międzynarodowej, kompetencji prawa międzynarodowego, które chroni prawa zarówno jednostek, jak i grup[87].

1.3. Prawo do autoekspresji

Z punktu widzenia poruszonej w książce tematyki na szczególną uwagę zasługują art. 12, 13 i 14 Konwencji o Prawach Dziecka oraz art. 19 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Zgodnie z tymi zapisami dziecko ma prawo do *swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach jego dotyczących* (art. 12 KoPD) oraz do swobodnej wypowiedzi, przy czym prawo to ma zawierać *swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej bądź z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według swojego wyboru* (art. 13 KoPD). Natomiast art. 14 tego dokumentu wyraźnie stwierdza, iż dziecko ma prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania. Prawo do autoekspresji zagwarantowane jest również art. 19 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, który stwierdza, iż: *Każdy człowiek ma prawo do wolności opinii i wyrażania jej; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnej opinii, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkimi środkami, bez względu na granice*.

Prawo do swobody wyrażania siebie zapewnione jest w Polsce również przez Konstytucję RP. Art. 54 ustęp 1 mówi, iż: *Każdemu zapewnia się wolność wyrażania swoich poglądów oraz pozyskiwania i rozpowszechniania informacji*.

Zawarcie prawa do swobodnego wyrażania siebie we wskazanych wyżej dokumentach świadczy o jego znaczeniu dla rozwoju człowieka jako samodzielnego podmiotu, krytycznie oceniającego otaczającą go rzeczywistość. Według Marii Czerepaniak-Walczak[88], umiejętność wyrażania siebie jest podstawowym warunkiem samodzielnego osiągania dojrzałości. Zatem jest to istotna kwestia, nad którą w procesie wychowania i socjalizacji powinni pochylić się rodzice i nauczyciele.

Autoekspresja jest swobodną ekspresją myśli i uczuć, która dokonuje się przy pomocy werbalnych i niewerbalnych zachowań[89]. W tego typu zachowania wpisana

[87] R. Kuźniar, *Prawa człowieka – prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000, s. 33-34.

[88] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji jako szansa doświadczania samego siebie*, w: *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* red. A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, 1997, s. 106.

[89] H. S. Kim, D. Ko, *Culture and Self-Expression*, University of California Santa Barbara, www.psych.ucsb.edu/labs/kim/Site/.../Kim%26Ko.Frontier.pdf, 12.02.2011.

jest konieczność weryfikacji otrzymywanych informacji zwrotnych od jednostek będących odbiorcami treści nadawanych przekazów. Jeżeli zachodzi taka potrzeba, nadawca może zmienić formy i sposoby własnej autoekspresji. R. May wskazuje na to, że odbiór komunikatu zwrotnego jest kluczowy dla procesu *stawania się* osoby[90]. Wyrażanie siebie oparte o Habermasowskie roszczenia ważności stanowi nie tylko możliwość refleksji nad samym sobą, ale przyczynić może się także do modyfikacji form swobodnej ekspresji w taki sposób, aby były one bardziej zrozumiałe dla odbiorców[91]. Zatem autoekspresja związana jest ze samoświadomością jednostki, która wyrażając siebie, zdaje sobie sprawę z konsekwencji własnych wyborów. Jednak zaakceptowanie tego typu zachowań jest często trudne dla dorosłych[92], którzy ograniczają tę wolność poprzez manipulowanie jej zakresem w zależności od arbitralnie przyjętych reguł. W tym kontekście prawo do autoekspresji staje się raczej przywilejem, który może być przyznany za odpowiednie zachowanie.

Prawo do autoekspresji posiada szczególne znaczenie dla ludzi znajdujących się w okresie adolescencji, w którym to niezmiernie istotne jest wyrażanie siebie. Jest to okres trudny, jednakże ważny z punktu widzenia kształtowania się tożsamości człowieka[93]. Z tego też względu poszanowanie prawa do samoekspresji młodzieży szczególnie przez osoby dorosłe, ale także przez rówieśników, stwarza możliwości urozmaicania doświadczeń w wyrażaniu siebie, kształtowania kompetencji komunikacyjnych, a także umiejętności posługiwania się znaczeniami symbolicznymi. Respektowanie tego prawa stanowi również środek rozumienia i oceny słów oraz czynów innych osób[94].

Jak już wcześniej wskazałam, omawiane prawo nasuwa wiele kontrowersji, jeżeli chodzi o relacje dziecko[95] – dorosły. Problematyczne jest wyznaczenie granic, w obrębie których autoekspresja mogłaby zachodzić. Z jednej strony, zbytnie ograniczanie tego prawa naraża dorosłych na zarzut cenzurowania wypowiedzi, stroju, wyglądu młodej osoby. Może to skutkować próbami ominięcia za wszelką cenę tych ograniczeń i tym samym przyczynić się do utrwalenia podwójnej tożsamości młodej osoby. Z drugiej strony, bezgraniczne (niewłaściwe) korzystanie z tego prawa, wynikające z braku wiedzy o jego istocie, może być przyczyną pojawienia sie niekorzystnych społecznie zjawisk[96]. Jednak do takich samych skutków może dojść w wyniku zbytnie-

[90] R. May, *O istocie człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Rebis, 1995, s. 33.

[91] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt*., s. 105.

[92] M. W. Kowalski, M. Jasiński, *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań*, 2006, http://www.men.gov.pl/images/stories/prawa_dziecka/prawa_ucznia_w_szkole.pdf, 14.11.2011, M. John, *Poszanowanie poglądów dzieci*, w: *Prawa dzieci w edukacji*, red. S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Erikson, M. Flekkøy, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

[93] I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1996, s. 104-105.

[94] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt*., s. 107.

[95] Dziecko zgodnie z artykułem 1 KoPD to każda istota ludzka w wieku poniżej 18. roku życia.

[96] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt*., s. 108-109.

go ograniczania dziecku tego prawa. Z tego też względu istotne jest zwrócenie uwagi na dialog między podmiotami, który oparty jest o zasady niezakłóconej komunikacji. Dialog bazujący na sile argumentu, a nie argumencie siły, sprzyja ustalaniu konsensusu i uczy szacunku dla drugiego człowieka i jego poglądów oraz wolności, a także odpowiedzialności za swoje działania.

Kolejnym problemem związanym z respektowaniem przez dorosłych prawa dzieci do autoekspresji jest fakt przywiązywania niewielkiej uwagi do komunikatów wysyłanych przez tych drugich. Jak stwierdza Mary John[97], dorośli często udają, że słuchają młodych ludzi. Brak należytej uwagi skutkuje niejednokrotnie konfliktami i poczuciem niezrozumienia wśród dzieci. Nieprzywiązywanie uwagi do głosu dzieci wynika z faktu, iż: *(...) władza sprawowana w ciszy tym bardziej nie zna ograniczeń; cisza bowiem – choć czasami bardzo wymowna – rzadko stawia wyzwania. Język związany z władzą umożliwia osobom nieposiadającym tej władzy kwestionowanie jej. Bez języka, a szczególnie bez języka uznanego przez sprawujących władzę, ci, którzy chcą tę władzę kwestionować lub się jej przeciwstawiać, są bezsilni*[98]. Aby młody człowiek mógł być w pełni wolny i mógł kwestionować postulaty władzy, musi doświadczyć poszanowania przez dorosłych prawa do wyrażania siebie, do posługiwania się *własnym głosem*.

Wiele badań pokazuje (por. Ian Rivers i Helen Cowie[99], Adrian James i Sally McNamee[100], Ursula Kilkelly i inni[101], Elżbieta Czyż[102]), że prawa dzieci do wolności wyrażania swoich opinii, myśli, a także do decydowania o sobie są często łamane. Taki stan rzeczy przyczynia się do umacniania kultury ciszy wśród dzieci. Phil Jones i Sue Welch[103] uważają, że na pełny obraz ***cichego dziecka*** wpływają trzy czynniki: wartość głosu dziecka, drogi społecznej ekskluzji *cichego dziecka* i dominujące drogi komunikacji oraz podejmowania decyzji wyznaczone przez dorosłych. W tabeli nr 1 zostało przedstawione porównanie społecznej kreacji dziecka bez głosu i tego, które ten głos posiada.

---

97 M. John, *Poszanowanie poglądów dzieci..., dz. cyt*., s. 140-141.

98 M. Minow, *Interpreting Right: An Essay for Robert Covern,* "The Yale Law Journal" 1987, nr 8, s. 1864.

99 I. Rivers, H. A. Cowie, *Bullying and homophobia in UK school: A perspective on factors affecting resilience and recovery*, "Journal of Gay and Lesbian Issues in Education" 2006, 3(4), s. 11-43.

100 A. James, S. McNamee, *Can children's voices be heard in family proceedings? Family law and the construction of childhood in England and* Wales, "Representing Children" 2004, 16(3), s. 168-178.

101 U. Kilkelly, R. Kilpatrick, L. Lundy, L. Moore, P. Scraton, C. Davey, C. Dwyer, A. McAlister, *Children's Rights in Northern Ireland*, Belfast: NICCY and Queens' University of Belfast, 2005.

102 E. Czyż, *Prawa ucznia...*, *dz. cyt.*, E. Czyż, *Stan przestrzegania praw wychowanków domów dziecka,* Warszawa: Wydawnictwo IEG ACALTA, 1999, http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki ElzbietaCzyzPrawaWychowankowDomowDzieckaRaportZMonitoringu.pdf, 03.12.2010.

103 P. Jones, S. Welch, *Rethinking Children's Rights. Attitudes in Contemporary Society*, Continuum, 2010, s. 87.

Tabela 1. Cisza i głos dziecka

CISZA DZIECKA	GŁOS DZIECKA
Życie i doświadczenia dziecka nie są warte uwagi. W takich wymiarach życia jak prawo i edukacja główny nacisk położony jest na interesy dorosłych, rodziców. W dziedzinach takich jak legislacja i prawo punkt ciężkości położony jest na interesy dorosłych, rodziców, gdzie dziecko rozpatrywane jest jako zależne od nich, jako ich własność, a także jako jednostka posiadająca niższy status i wartość.	Życie dziecka jest warte uwagi i posiada wartość.
Dziecko jest postrzegane jako niezdolne do wypowiedzenia się na własny temat w sposób wartościowy. Dorośli reprezentują dzieci i ich *najlepsze interesy*: tylko opinia dorosłych o dzieciach i sposoby dorosłych określania przyszłości dzieci są wartościowe.	Dzieci są zdolne do reprezentowania samych siebie i do posiadania własnych opinii. Dzieci posiadają własny punkt widzenia, który może być odmienny od perspektywy dorosłych, ale jest on równie wartościowy.
Rolą dzieci jest słuchać i być pod opieką dorosłych, ponieważ to oni na podstawie własnych doświadczeń i osądów wiedzą, jakie są potrzeby dzieci i co jest najlepsze dla ich rozwoju i przyszłości. Usługi takie, jak edukacja i opieka zdrowotna czy socjalna, są konstruowane i dostarczane zgodnie z zamysłami stworzonymi wyłącznie przez dorosłych.	Dzieci są aktywnymi i uprawnionymi uczestnikami, zdolnymi do wydawania osądów. Posiadają własne opinie i są ekspertami w swoim własnym życiu.
Dzieci są niedojrzałe i to, co myślą oraz mówią, nie może być prawdziwe. Dorośli tworzą relacje i struktury organizacyjne, które zakładają i gwarantują, że dzieci postrzegają swoje własne pomysły i doświadczenia jako mniej wartościowe niż dorosłych.	Dzieci są zdolne i uprawnione do wdrażania sytuacji, które zachęcałyby je do rozwijania ich zdolności jako osób podejmujących decyzje i liczącego się współpracownika.

Źródło: tłumaczenie własne na podstawie P. Jones, S. Welch, *Rethinking Children's Rights…,* dz. cyt., s. 89.

Dorośli poprzez stosowanie praktyk ujarzmiania i odbierania dzieciom możliwości swobodnego wyrażania siebie wdrażają je do *treningu milczenia*. Sprzyja to kształtowaniu jednostek zniewolonych, uległych wobec osób sprawujących władzę i niewypowiadających się w istotnych dla siebie i społeczeństwa kwestiach z powodu

obawy przed konsekwencjami. Gotowość do ponoszenia konsekwencji swoich działań jest istotnym elementem kształtowania się kompetencji emancypacyjnych jednostki.

Maria Czerepaniak-Walczak[104], pisząc o prawach dziecka, zwróciła uwagę na zjawisko, które określiła mianem *pułapki izonomii rozwojowej*. Według autorki, ludzie bardzo łatwo mogą popaść w tę pułapkę, ponieważ nie musieli oni walczyć o swoje prawa jako istoty ludzkie. Prawa te zostały im nadane. W związku z tym podmioty praw mogą zacząć przejawiać następujące zachowania: zachłyśnięcie się wolnością, jaką dają im prawa człowieka, i bezrefleksyjne z nich korzystanie; prezentowanie roszczeń do realizacji danego prawa w warunkach, które zostały określone jako ograniczające to prawo; postrzeganie nadawców praw jako dobroczyńców lub unikanie sytuacji, w których można korzystać z praw. Natomiast popadnięcie w omawianą pułapkę przez dysponentów tych praw skutkować może ich instrumentalizacją, poczuciem wyższości i władzy, oczekiwaniem wdzięczności za nadane prawa lub traktowaniem osób obdarowanych prawami w sposób protekcjonalny.

Z wymienionych powyżej powodów istotne jest zbadanie poszanowania prawa do autoekspresji w środowisku wychowawczym szkoły oraz rytuałów oporu, które występują zarówno w wyniku jego respektowania, jak i nieprzestrzegania. Uzyskany w wyniku badań obraz sytuacji stanowić będzie bogate źródło wiedzy, znaczącej dla refleksji wychowawczej.

* * *

Respektowanie praw człowieka i dziecka sprzyja przerwaniu kultury ciszy jednostek i grup dyskryminowanych oraz uciskanych. Przestrzeganie tych praw ma szczególne znaczenie dla rozwoju młodych ludzi, którzy wychowywani w ich duchu, będą zdolni w sposób konstruktywny, czyli przy pomocy dialogu prowadzącego do osiągnięcia konsensusu, rozwiązywać problemowe sytuacje. Wyposażenie młodych ludzi w wiedzę na temat praw im przysługujących nie prowadzi wcale, jak sądzą niektórzy rodzice i nauczyciele[105], do anarchii i nieuznawania autorytetów wśród osób dorosłych. Wręcz przeciwnie, wiedza ta przygotowuje młode osoby do tworzenia i uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim, które oparte jest na Habermasowskiej teorii działania komunikacyjnego.

Prawo do autoekspresji zapewnia podmiotowi dowolność posługiwania się własnym głosem. To jednostka decyduje, w jakich sytuacjach zabierze głos, a w jakich zamilknie, i ona ponosi konsekwencje tych decyzji. Swoboda dokonywania wyboru w tej kwestii jest istotna dla kształtowania się tożsamości człowieka jako indywiduum odpowiedzialnego za swoje działania.

---

[104] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 212-217.

[105] E. Czyż, *Prawa dziecka…*, *dz. cyt.*

* * *

Poszanowanie praw człowieka, w tym szczególnie prawa do autoekspresji, stanowi istotny warunek kształtowania się człowieka, zarówno jako indywiduum, jak i obywatela, który czynnie uczestniczy w życiu społeczności lokalnej, a także całego społeczeństwa. Umiejętność *zabierania głosu* jest ważna dla rozwijania się demokracji, w której władza będzie legitymizowana w sferze publicznej poprzez komunikację nastawioną na osiąganie konsensusu. Przestrzeganie prawa do samoekspresji wiąże się z szacunkiem dla swobodnej ekspresji drugiego człowieka i wprowadza w relacje międzyludzkie aspekt racjonalności argumentów.

Prawo do autoekspresji wyposaża niejako jednostkę w *głos*, przy pomocy którego może ona zmieniać nieodpowiadające jej pod względem moralnym aspekty rzeczywistości. Czyni ją zdolną do aktów obywatelskiego nieposłuszeństwa, które stanowią nieodzowny element postawy obywatelskiej. Dobry obywatel to taki obywatel, który sprzeciwia się w sposób jawny niesprawiedliwości i złu czynionemu przez władzę. Działa na rzecz dobra wspólnego, a nie egoistycznego interesu, ponieważ czuje się współodpowiedzialny za istniejący ład społeczny. Obywatelskie nieposłuszeństwo wyrasta jednak z odwagi, która kształtuje się w wyniku pozytywnych doświadczeń człowieka związanych z autoekspresją.

Szkoła stanowi arenę, na której młodzi ludzie mają okazję kolekcjonować doświadczenia w swobodnej ekspresji siebie. Poszanowanie w tej instytucji prawa dziecka do samoekspresji może przyczynić się do jego rozwoju jako autonomicznego podmiotu, który będzie aktywnie uczestniczył w życiu społecznym. Nierespektowanie tego prawa natomiast może doprowadzić do ukształtowania zniewolonego człowieka, który nie będzie chciał brać udziału w kreowaniu otaczającej go rzeczywistości, ponieważ nie będzie dostrzegał sensu podejmowania tego trudu. Z tego też względu istotne jest ukazanie pedagogicznych kontekstów omawianego prawa, które zostaną zaprezentowane w kolejnym rozdziale.

Rozdział 2
Pedagogiczne konteksty prawa do autoekspresji

Prawo do autoekspresji stanowi ważne zagadnienie pedagogiczne, które z jednej strony wywołuje kontrowersje, z drugiej zaś jest tematem tabu, wokół którego krąży wiele mitów. Natomiast jego znaczenie dla refleksji pedagogicznej przejawia się przede wszystkim w szansie doświadczania przez podmiot samego siebie. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak: *To doświadczenie uwikłane jest w ustawiczną weryfikację, w sprawdzanie rozumienia sensu wyrażanych własnych idei. (...) Wyrażanie siebie, swoich poglądów i niepokojów jest zatem istotnym elementem stawania się podmiotem, świadomym i odpowiedzialnym sprawcą własnej sytuacji*[106]. Wymiana idei, poglądów następuje w procesie komunikacji, który oparty jest na obustronnym szacunku i równości partnerów. Jednostka dokonując aktu samoekspresji, doświadcza również siebie poprzez reakcje innych, co pozwala jej krytycznie ocenić zarówno swoje zachowania, jak i ekspresje drugiego człowieka. Poszanowanie prawa do samoekspresji jest zatem istotne dla kształtowania się tożsamości człowieka. Szczególnego znaczenia nabiera ono w okresie dorastania, w którym jednostka odczuwa silną potrzebę wyrażania siebie.

Omawiane prawo jest również znaczące w kontekście kształtowania się racjonalności komunikacyjnej, opartej na dążeniu do porozumiewania się. Swobodna ekspresja umożliwia zdobywanie przez podmiot umiejętności racjonalnej argumentacji swojego stanowiska, co przyczynia się do rozwoju krytycznego myślenia.

Opór, będąc świadomym sprzeciwem wobec praktyk ujarzmiania stosowanych przez kulturę dominującą, wpisany jest w omawiane prawo. Szkoła zatem, będąc areną walki o obowiązującą wizję rzeczywistości, jest również miejscem, w którym z różną intensywnością realizowane jest prawo do autoekspresji.

W tym rozdziale zostaną zaprezentowane teorie, przez pryzmat których w dalszej części książki będę dokonywała analizy zgromadzonego materiału empirycznego.

---

[106] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji..., dz. cyt*., s. 104.

2.1. Wyrażanie siebie jako warunek pokonania kryzysu tożsamości – rozwój psychospołeczny w ujęciu E. H. Eriksona

Przegląd literatury z zakresu psychologii osobowości dostarcza wielu różnych możliwości interpretacji omawianego zagadnienia. W literaturze poświęconej tożsamości człowieka istnieje wiele ujęć tego pojęcia. Tomasz Leszniewski[107], powołując się na Richarda Robinsena i Zbigniewa Bokszańskiego, wyróżnia cztery zasadnicze modele tożsamości. Są to model zdrowia tożsamości (E. H. Erikson), model interakcyjny tożsamości (G. H. Mead, M. Kuhn, S. Stryker, R. H. Turner, E. Goffman), model światopoglądowy tożsamości (P. L. Berger, T. Luckmann, A. Touraine) i model egologiczny tożsamości (Z. Bokszański). Do analizy wyników badań przyjęłam koncepcję Erika Homburgera Eriksona, ponieważ, moim zdaniem, koncepcja ta w najbardziej adekwatny sposób ukazuje specyfikę okresu dorastania, w którym kształtuje się tożsamość człowieka. Krystalizuje się ona w wyniku oddziaływania zarówno cech jednostkowych (tożsamość jaźni), jak i elementów środowiska, w którym żyje człowiek (tożsamość ego). Tożsamość zaś jest kluczowym warunkiem uczestniczenia w życiu społecznym i obywatelskim. Jest także podstawą wyrażania siebie.

W swojej koncepcji psychoanalizy Erikson uwypuklił znaczenie ciała, psychiki i życia społecznego dla rozwoju jednostki zarówno jako bytu indywidualnego, jak i członka społeczeństwa[108]. Autor ten twierdzi, że: *Człowiek jest zatem zawsze organizmem, ego oraz członkiem społeczeństwa naraz i włączony zostaje w te trzy procesy organizacji*[109]. Istotne miejsce w jego koncepcji zajmuje konflikt. Jest to element towarzyszący człowiekowi na każdym etapie jego życia. Przechodzenie przez poszczególne stadia wiąże się z rozwiązaniem konfliktu, a jego pozytywne lub negatywne rozstrzygnięcie ma znacznie dla dalszych losów jednostki. Bardzo ważny, z punktu prowadzenia tu rozważań, jest fakt, iż teoria Eriksona ukazuje również problem powstawania oporu na płaszczyźnie kreacji tożsamości lub jej zamętu[110]. Wskazane powyżej cechy teorii Eriksona są niezmiernie istotne dla analizy wyników badań, ponieważ przy ich pomocy będę mogła wykazać znaczenie środowiska wychowawczego dla rozwoju tożsamości ucznia, który osadzony jest w kontekście swobody aktów autoekspresji.

Koncepcja Erika H. Eriksona obejmuje całe życie człowieka, które składa sie z ośmiu faz rozwojowych. Jak już wskazałam powyżej, rozwój odbywa się za pośrednictwem rozwiązywania kryzysów, u podstaw których znajduje się dążenie do progresu

[107] T. Leszniewski, *Tożsamość jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008, s. 63.
[108] E. H. Erikson, *Identity, youth and crisis*, New York: Norton, 1994, s. 264-267.
[109] E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997, s. 38.
[110] E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2003, s. 105.

lub regresu. Warto jest podkreślić, że kryzys ma tu znaczenie „normatywne". Poprzez rozwiązanie kryzysu przypisanego do każdej fazy rozwoju człowiek może osiągnąć względne zdrowie lub zacząć przejawiać zaburzenia o charakterze psychospołecznym. Pozytywne rozwiązanie kryzysu wyposaża jednostkę w energię, dającą jej siłę do wejścia w kolejne stadium i rozwiązanie nowego kryzysu[111].

Erikson uważa, że aby osiągnąć pełnię rozwoju osobowości, jednostka musi pozytywnie rozwiązać konflikty pojawiające się w każdym ze stadiów. Według niego, dla rozwoju człowieka kluczowe są trzy okresy: niemowlęctwo, dojrzewanie i dorosłość. Do każdego z nich przyporządkowane są określone fazy rozwoju, siły witalne, etosy i rytualizmy. Te ostatnie pojawiają sie w wyniku fiksacji człowieka na danym etosie. Omawiane zestawienie prezentuje tabela nr 2.

Okres niemowlęctwa obejmuje trzy pierwsze fazy rozwoju. Jeżeli progres postępuje prawidłowo, to powinny wykształcić się potrzeby: ufności, autonomii i przejawiania inicjatywy. Każdy z kryzysów rozwojowych, typowych dla dzieciństwa, może być pokonany poprzez autoekspresję albo zablokowany przy jej braku. Wskazuje to na jej doniosłą rolę dla kształtowania się sił życiowych młodego człowieka, a co za tym idzie, ma istotne znaczenie dla jego rozwoju.

Tabela 2. Kluczowe okresy życia według E. H. Eriksona

okres życia	odpowiadające fazy rozwoju	jakość ego (siła witalna)	etos	rytualizm
niemowlęctwo	I-III	nadzieja	moralny	moralizm
dojrzewanie	IV-V	wierność	ideologiczny	totalizm
dorosłość	VI-VIII	troska	etyczny	autorytaryzm

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. H. Erikson, *Dopełniony cykl życia…, dz. cyt.,* s. 67-75 i L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona,* Toruń: Wydawnictwo WAREX, 2003, s. 40-42.

Charakterystyczny dla okresu dzieciństwa jest stan zrównoważenia wyobraźni dziecka[112]. Stan ten jest osiągnięty, kiedy jednostka zintegruje sieć zakazów narzuconych przez społeczeństwo. Ukształtowany w ten sposób etos moralny wyznacza sposób postrzegania świata zewnętrznego jako bazujący na ustanowionych zakazach. Przykładanie zbyt dużej wagi do tych zakazów i związanych z nimi negatywnych sankcji może prowadzić do moralizmu.

[111] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia…, dz. cyt.,* s. 34.
[112] Tamże, s. 40-42.

Kolejnym okresem życia jest dojrzewanie, dla którego charakterystyczne są dwie fazy rozwoju. Pierwsza przypada na czas wdrażania do wykonywania pewnych zadań, takich jak pisanie czy czytanie[113]. Na tym etapie dziecko uczy się wykonywać czynności od początku do końca i powoli wypiera zachcianki związane z zabawą. Satysfakcję zaczyna sprawiać dziecku ukończona praca, dzięki której zdobywa uznanie innych. Jednak nieumiejętność skupienia uwagi na zadaniu i dokończeniu rozpoczętych działań może doprowadzić do pojawienia się poczucia niższości lub niestosowności. Może to z kolei skutkować porzuceniem nadziei na opanowanie pewnych umiejętności. Dla tego stadium rozwoju podstawową siłą życiową jest kompetencja. Może się ona ukształtować wtedy, gdy dziecko będzie miało możliwość wykonywania zadań adekwatnych do jego umiejętności. Patologią tego okresu jest natomiast inercja, czyli niechęć do podejmowania działań z obawy przed doświadczaniem niepowodzeń[114].

Najważniejsza, ze względu na podejmowaną w niniejszej książce problematykę, jest faza V rozwoju psychospołecznego człowieka. Jest ona drugim stadium okresu dojrzewania. W tym czasie jednostka zaczyna interesować się swoim obrazem w oczach innych ludzi. Poszukuje nowego poczucia ciągłości i tożsamości. Tożsamość ego wyłania się z połączenia stadiów wczesnego dzieciństwa i późniejszych. Według Eriksona, jej funkcjonowanie oparte jest na ufności, charakterystycznej dla pierwszego stadium oralnego[115].

Budowa tożsamości w stanie poczucia jej braku lub też nieadekwatności identyfikacji wyniesionych z dzieciństwa opiera się na stereotypach oraz uproszczonych schematach. Umiejętność stosowania się do nich stanowi kryterium akceptacji siebie i swojego otoczenia. W tym stadium rozwoju młodzi ludzie oburzają się, potępiają lub wręcz wykluczają wszystkich i wszystko, co nie pasuje do obowiązujących schematów[116]. Trudno jest im czasem zaakceptować siebie i swoje zachowania, które nie mieszczą sie w narzuconych standardach. Występowanie *nietolerancji dla odmienności* jest mechanizmem obrony typowym dla tego etapu życia, którego zadanie sprowadza się do ochrony jednostki przed tożsamościowym zamętem i w konsekwencji rozproszeniem tożsamości[117]. Młodzi ludzie pomagają sobie nawzajem przejść przez ten trudny okres, wiążąc się okresowo w grupy (np. subkultury), które posiadają określone ideały, zasady, a nawet wrogów. Młodzież, tworząc grupy, bada także swoją wierność wobec wyznawanych przez członków określonej grupy zasad. Wierność natomiast jest siłą życiową, która wykształca się w tym stadium.

[113] E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*…, *dz. cyt*., s. 269,
[114] Tamże, s. 269-271.
[115] E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia,* przekł. M. Żywiecki, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004, s. 87.
[116] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*…, *dz. cyt*., s. 49-50.
[117] E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*…, *dz. cyt*., s. 87-88.

Dorastający człowiek znajduje się w okresie moratorium. W tym czasie ma prawo popełniać błędy i nie ponosić konsekwencji swoich zachowań. Jest to czas, w którym jednostka może eksperymentować i dookreślać własną niepowtarzalność. Okres moratorium stanowi, wpisany w cyklu rozwoju psychospołecznego, kryzys normatywny, który jednostka musi rozwiązać[118].

Rozwiązanie kryzysu tożsamości zależne jest od jakości puli ról, które społeczeństwo oferuje młodemu człowiekowi. Odpowiedni wachlarz propozycji jest niezbędny, aby adolescent nie doznał rozproszenia roli, które jest podstawowym niebezpieczeństwem występującym w tym okresie. Rozproszenie roli to nieumiejętność zdefiniowania własnej roli przy jednoczesnym odrzuceniu społecznej oferty w tym zakresie.

Dla procesu kreacji tożsamości adolescenta duże znaczenie ma powstawanie tożsamości negatywnej. Wyraża się ona w poczuciu posiadania zbyt wielu bezwartościowych i złych cech. Negatywny obraz siebie niwelowany jest poprzez fantazjowanie na swój temat, co prowadzi do kreacji fałszywego obrazu siebie. Występowanie dużej rozbieżności między *„ja" rzeczywistym* a *„ja" idealnym* stanowi przyczynę tego stanu rzeczy[119]. Podkreślenia wymaga jednak fakt, iż tożsamość negatywna nie musi zawsze wystąpić w cyklu rozwojowym. Jej występowanie związane jest ze zbyt ubogą pulą ról społecznych. Niemożność zaoferowania zestawu interesujących ról społecznych może, zdaniem Eriksona[120], doprowadzić do nagłej regresji i konfliktów nawiązujących do najwcześniejszych doświadczeń poczucia *ja*. Aby uporać się z zaistniałym kryzysem, młody człowiek zaczyna poszukiwać najłatwiejszych rozwiązań. Może na przykład zacząć budować swoją tożsamość na podstawie zniekształconych składników kultury. Wchodzi wtedy w rolę osoby naznaczonej społecznie, zbuntowanej i wykluczonej. Przyjęcie etykiety narzuconej przez najbliższe otoczenie skutkuje reinterpretacją obrazu własnej osoby. Jednostka zaczyna zachowywać się zgodnie z treścią przypisanej jej etykiety, która staje się składnikiem jej tożsamości[121].

Dla okresu dorastania typowe jest wykształcenie się etosu ideologicznego. Według Lecha Witkowskiego[122], Erikson rozumiał ideologię jako system głównych idei, który tworzy całość, opierając się na utopijnych przekonaniach i totalistycznej logice. Warto zaznaczyć, że młodzi ludzie nie poszukują wnikliwie podstaw, na których opiera sie przyjęta przez nich ideologia. Posługują się czymś, co Erikson określił mianem *samooczywistej prawdy*[123]. Zbyt silne i bezkrytyczne przywiązanie do pewnych idei może spowodować pojawienie się totalizmu, który jest rytualizmem typowym dla tej fazy rozwoju.

[118] E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*…, *dz. cyt*., s. 274.
[119] E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły…, dz. cyt., s.131.*
[120] E. H. Erikson, *Dopełniony cykl życia…, dz. cyt*., s. 92.
[121] E. Bilińska-Suchanek, *Czy naznaczenie jest możliwe we współczesnej szkole*, w: *Edukacyjne wątpliwości*, red. taż, L. Preuss-Kuchta. Słupsk: Wydawnictwo WSP, 1998, s. 32 i nast.
[122] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*…, *dz. cyt*., s. 41.
[123] E. H. Erikson, *Reflection on the dissent of contemporary youth*, "Daedalus" 1970, nr 1, s. 162.

W okresie dorastania młody człowiek potrzebuje akceptacji. Poszukuje jej głównie w środowisku rówieśniczym. Jest to czas, w którym dorastający chcą być z jednej strony odmienni od innych, a z drugiej, identyfikują się z wybraną grupą młodzieżową. Silna potrzeba demarkacji i odrzucenie inności stanowią ważne elementy procesu kreacji tożsamości. Autoekspresja odgrywa tu również znaczącą rolę, ponieważ jej przejawy są nieustannie oceniane i regulowane przez otoczenie jednostki. Zaspokojenie potrzeby autokreacji i autoekspresji sprzyja pozytywnemu rozwiązaniu kryzysu przypadającego na V fazę rozwoju psychospołecznego.

Okres dorosłości obejmuje ostatnie trzy stadia rozwoju. W tym czasie człowiek skupia się bardziej na innych i ich potrzebach. Rozwija się tu harmonijne poczucie etyczne, które bazuje na powszechnie uznawanych wartościach. Niebezpieczeństwem tego okresu jest autorytaryzm, który uwidacznia się w przyjmowaniu jedynej słusznej definicji obowiązujących zasad etycznych[124].

* * *

Podsumowując teorię Eriksona, należy podkreślić, iż rozwój osoby naznaczony jest wieloma kryzysami. Pozytywne ich rozwiązywanie powoduje przechodzenie jednostki na wyższe poziomy złożoności osobowości. Szczególnie istotnym momentem jest stadium krystalizacji tożsamości. Wówczas człowiek udziela sobie odpowiedzi na pytanie: kim jest? Ważną rolę w tym procesie odgrywa najbliższe otoczenie społeczne, które powinno dostarczać dorastającemu człowiekowi bogatej oferty ról społecznych oraz zapewnić poczucie stabilizacji i klarowności. Jasne reguły funkcjonowania rzeczywistości społecznej ułatwiają mu wejście w świat dorosłych. Erikson[125] przypisywał istotne znaczenie dla poszerzającego się w trakcie życia kręgu interakcji społecznych, które od wczesnych kontaktów z matką przechodzą w ostatnim stadium do relacji z innymi przedstawicielami gatunku ludzkiego. Otaczające jednostkę osoby i sytuacje tworzą kontekst dla nowych sposobów reagowania. Uniwersalizacja kontekstu w cyklu życia ludzkiego stanowi warunek uniwersalizacji własnego *ja*.

Człowiek znajdujący się w okresie moratorium powinien mieć możliwość eksperymentowania, jeżeli chodzi o różne role społeczne. Jest to istotne z tego względu, że prowadzi zazwyczaj do wyboru odpowiedniej dla adolescenta roli, której będzie on wierny. Wszelkie akty samoekspresji, które występują w tym okresie życia, mają na celu zbadanie reakcji otoczenia, szczególnie grupy rówieśniczej, na fakt wyrażania siebie w określony sposób przez jednostkę. Te formy autoekspresji, które spotkają

[124] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*…, *dz. cyt*., s. 41-42.

[125] E. H. Erikson, *Dopełniony cykl życia…, dz. cyt*., s. 36, L. Witkowski, *Problem uniwersalizacji tożsamości (Habermas – Kohlberg – Erikson),* w: *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z percepcji Jürgena Habermasa w Polsce,* red. tenże, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990, s. 281-282.

się z aprobatą grupy, będą najprawdopodobniej kontynuowane, zaś te nieakceptowane przez grupę, będą wygaszane. Z tego też powodu zbadanie poszanowania prawa do autoekspresji w szkole jest szczególnie ważne dla teorii oraz praktyki pedagogicznej. Jego respektowanie bądź łamanie w szkole będzie miało znaczący wpływ na tożsamość ucznia. Występowanie rytuałów oporu, które są przejawiane zarówno w wyniku poszanowania, jak i nierespektowania tego prawa, mają zasadnicze znaczenie rozwojowe, jeżeli są uświadomione i spełniają roszczenia ważności lub jeżeli noszą znamiona nieposłuszeństwa obywatelskiego.

Pojawiający się w okresie dorastania opór stanowi typowy element rozwoju człowieka. Jest on konieczny do prawidłowego rozwoju jednostki, która dokonując świadomych lub nieuświadomionych aktów oporu, dostrzega, że może zmienić bądź naruszyć zastaną rzeczywistość. Zachowania oporowe pozwalają młodemu człowiekowi na odkrywanie tego, kim jest i jakie jest jego miejsce w świecie. Opór i permanentne konflikty stanowią esencję egzystencji ludzkiej, która dzięki zmaganiu się z nimi nieustannie się rozwija.

W zależności od kontekstu społecznego, w jakim funkcjonuje człowiek, przejawy oporu i autoekspresji mogą mieć znaczenie rozwojowe bądź też regresowe. Dlatego też tak dużą doniosłość przypisywał środowisku życia E. H. Erikson, a za nim także Jürgen Habermas, tworząc własną koncepcję tożsamości i działania komunikacyjnego.

2.2. Racjonalność komunikacyjna jako predyktor uwzględniania siebie i Innego – koncepcja J. Habermasa

Przedstawiciele szkoły frankfurckiej (György Lukács, Theodor Wiesengrund Adorno, Max Horkheimer, Jürgen Habermas) kładli nacisk na wychowanie sprzyjające wykształceniu się u wychowanka racjonalności krytycznej. Tylko szczera i konsekwentna niezgoda na opresję umożliwia człowiekowi wyzwolenie się spod jarzma ucisku. Wolność ekspresji stanowi predyktor stania się wolnym podmiotem[126]. Przedstawiciele teorii krytycznej podkreślali także istnienie pozornej wolności jednostki egzystującej w ramach dominującej ideologii.

Max Horkheimer i Theodor W. Adorno ukazali w książce *„Dialektyka oświecenia”* mitotwórczą funkcję kultury oświeceniowej, która tworzy ułudę panowania człowieka nad naturą i nad samym sobą. *Narzędzia panowania, które mają stosować się do wszystkich, język, broń, a w końcu maszyny, muszą być takie, by wszyscy też mogli je stosować. W ten sposób w panowaniu moment racjonalności zaznacza się jako coś różnego od panowania. Przedmiotowość środków, która sprawia, że można nimi uniwersalnie*

[126] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznych*, przekł. G. Woroniecka, J. Szmatka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 639-646.

dysponować, ich „obiektywność" dla wszystkich, implikuje zarazem krytykę panowania, choć pierwotnie myślenie miało być jego środkiem. Na drodze od mitologii do logistyki myślenie zatraciło element autorefleksji, a maszyny czynią dziś ludzi kalekami, nawet jeśli zarazem ich żywią[127]. Dominujący system tak bardzo omamił człowieka poprzez wyposażenie go w wiedzę i różne udogodnienia techniczne, iż stał się on zniewolonym konsumentem, który nieświadomy jest swojego położenia. Narzędzia, zasady, reguły postępowania, które mają ułatwić okiełznanie rzeczywistości, jednocześnie zniewalają. Sprawiają, iż człowiek bezrefleksyjnie podąża za obowiązującymi trendami. Narzucone przez dominującą kulturę normy i zasady są racjonalizowane i sprawiają, iż osoba *porusza się* i myśli w ramach wyznaczonych przez system. Horkheimer i Adorno wyraźnie wskazali, iż *rozum instrumentalny*[128], który umożliwił człowiekowi kontrolę nad ujarzmioną przyrodą, stał się jednocześnie przyczyną *(...) niekontrolowanej dyktatury najprymitywniejszych sił i żywiołów „gołej przyrody" w samym człowieku i jego życiu społecznym, które brutalnie ujarzmia wszelkie człowieczeństwo*[129].

Rozwijając powyższe założenia, Jürgen Habermas[130] dowiódł istnienie obok rozumu instrumentalnego również rozumu komunikacyjnego, który nie pozwala na bezsprzeczne podporządkowanie się[131]. Jednostki tylko w akcie niezmąconej komunikacji, która spełnia roszczenia ważności, mogą osiągnąć konsensus i jednocześnie w sposób swobodny wyrazić swoje zdanie. Tak rozumiana racjonalność może stać się podstawą emancypacji.

Podstawowym warunkiem wyrażania siebie i jednocześnie uwzględniania Innego jest racjonalność komunikacyjna. Stanowi ona fundament teorii działania komunikacyjnego, stworzonej przez Jürgena Habermasa. Autor wyróżnia cztery typy działania: teleologiczne, normatywne, dramaturgiczne oraz komunikacyjne[132], które prezentuje poniższa tabela.

[127] M. Horkheimer, T. W. Adorno, *Dialektyka oświecenia*, przekł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo IFI PAN, 1994, s. 53-54.

[128] M. Horkheimer i T. W. Adorno posługiwali się terminem *rozum instrumentalny* w rozumieniu Immanuela Kanta.

[129] M. J. Siemek, *Posłowie*, w: *Dialektyka oświecenia*…, dz. cyt., s. 294.

[130] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, przekł. A. M. Kaniowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 597-651, A. Szahaj, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 188-197.

[131] A. Szahaj, *O komunikacyjnym zwrocie w teorii krytycznej Jürgena Habermas*, w: *Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją..., dz. cyt.*, s. 139.

[132] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego…,* t. I, *dz. cyt.* s. 159-162.

Tabela 3. Modele działania i ich odniesienia do istotnych kategorii w teorii działania komunikacyjnego J. Habermasa

model działania	centralna kategoria	świat	roszczenia	sposób postrzegania języka jako medium
teleologiczne	decyzja	obiektywny	prawdziwość proporcjonalna	służące do oddziaływania na kontrpartnera w celu skłonienia go do realizacji zamierzeń istotnych z punktu widzenia mówiącego
normatywne	stosowanie się do norm	społeczny	normatywna słuszność	służące do transmisji wartości kulturowych, przyczyniających się do reprodukcji systemu
dramaturgiczne	samoprezentacja	subiektywny	subiektywna szczerość	służące autoinscenizacji
komunikacyjne	interpretacja	obiektywny, społeczny, subiektywny	prawdziwość proporcjonalna, normatywna słuszność, subiektywna szczerość	służące dochodzeniu do porozumienia

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*…, t. I, *dz. cyt*.

Działanie teleologiczne zmierza do osiągnięcia określonego stanu, realizacji zamierzonego celu poprzez dobór i zastosowanie odpowiednich środków. Istotną, z punktu widzenia tego działania, jest kategoria decyzji, która jest podejmowana przez aktora po dokonaniu interpretacji zaistniałej sytuacji. Kolejny typ działania to działanie regulowane przez normy. W tym przypadku nacisk położony jest na członków grupy społecznej, którzy ukierunkowują swoją aktywność zgodnie z obowiązującymi normami i wartościami. Istniejące w grupie reguły zapewniają bezpieczeństwo jej członkom, ponieważ określają one możliwą do przewidzenia aktywność pozostałych osób. Stosowanie się do norm oznacza *spełnienie zgeneralizowanego oczekiwania co do zachowań*[133]. Działanie dramaturgiczne nawiązuje natomiast, według Habermasa, do uczestników interakcji, którzy są dla siebie wzajemnie publicznością. Takie ujęcia działania dramaturgicznego jest bliskie podejściu opisanemu przez Ervinga Goffmana[134]. Aktor

[133] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*…, t. I, *dz. cyt*., s. 161.

[134] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego,* przekł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008.

pragnie wywołać u publiczności określony obraz siebie poprzez manipulację swoim wizerunkiem. Podkreślić należy, iż autoprezentacja jest zawsze stylizowana ze względu na rodzaj obserwatorów, przed którymi jest dokonywana. Działanie komunikacyjne zaś jest to interakcja zachodząca między co najmniej dwoma podmiotami, które zdolne są do mówienia i działania. Dążą one do osiągnięcia konsensusu za pośrednictwem środków werbalnych i niewerbalnych. Jednak nie osiągnięcie konsensusu jest tu najważniejsze. Istotny jest sam proces uzgadniania znaczeń i dochodzenia do porozumienia. Znaczącą rolę odgrywa interpretacja sytuacji, w jakiej znajdują się działające podmioty. Temu celowi służy język, który J. Habermas uważa za: *medium dochodzenia do porozumienia drogą nie na skróty (...)*[135]. Intersubiektywność jest kategorią kluczową dla działania komunikacyjnego, ponieważ jest ono nastawione na uzgodnienie wspólnego sensu przez podmioty wchodzące ze sobą w interakcje. Wymaga to od uczestników wzajemnego słuchania się, przedstawiania racjonalnej argumentacji własnego stanowiska oraz szacunku dla Innego i jego świata życia.

Działanie komunikacyjne umożliwia tworzenie uprawomocnień[136] poprzez porozumienie między podmiotami interakcji. Jak już wcześniej zaznaczyłam, język ma tu bardzo duże znaczenie, ponieważ umożliwia ukazanie i komunikowanie sobie nawzajem wiedzy, która uprawomocnia postępowanie podmiotów. Językowy konstrukt wiedzy składa się z następujących warstw: perspektywa myślowa (podmiotowe definicje sytuacji), normy postępowania (zasady, reguły, którymi kierują się uczestnicy interakcji) i uzasadnienie perspektywy myślowej oraz norm postępowania (argumenty, do których odwołują się podmioty, aby uzasadnić swoje stanowisko). Odpowiadają im trzy poziomy uprawomocnień. Na pierwszym poziomie porozumienie rozpatrywane jest z perspektywy uzgadniania intersubiektywnego sposobu oglądu sytuacji. Na drugim poziomie porozumienie ujmowane jest jako uzgadnianie wspólnych norm postępowania. Ostatni poziom zaś określa porozumienie jako uzgodnienie kolektywnie podzielanych uzasadnień definicji sytuacji i norm postępowania.

Wskazane formy porozumienia przejawiają się w trzech poziomach działania komunikacyjnego. Na pierwszym poziomie podmioty interakcji występują w roli uczestników i posługują się mową performatywną. Fundamentem tego poziomu jest założenie, że każdy z uczestników postrzega świat na swój własny sposób. Dlatego też dopiero określenie perspektywy partnera umożliwia zweryfikowanie zakresu i treści możliwych konsensusów. Na drugim poziomie uczestnicy działania komunikacyjnego mogą połączyć performatywne nastawienie uczestnika z propozycjonalnym nastawieniem, typowym dla

[135] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*…, t. I, *dz. cyt*., s. 179.

[136] Uprawomocnienie to wiedza praktyczno-moralna precyzująca motywy działania, określająca wzajemne oczekiwania jednostek wobec siebie nawzajem, a także wyznaczająca sankcje za zachowania naruszające zasadę wzajemnych zobowiązań. Szerzej o tym w: R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólne,* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2007, s. 56.

obserwatora. Powoduje to, że podmioty zaczynają brać pod uwagę nie tylko odmienną perspektywę spojrzenia partnerów interakcji, ale również odmienność konwencji, które regulują ich zachowania. Ostatni poziom zaś łączy w sobie dwa poprzednie, dodając do nich perspektywę krytyka, który posługuje się mową argumentatywną, opartą o roszczenia ważności. W tym miejscu uzgadniane jest również uzasadnienie[137].

W dojrzałym działaniu komunikacyjnym nie jest możliwe oddzielenie od siebie powyżej wskazanych poziomów. Uczestnik interakcji występuje tu w trzech rolach jednocześnie. Jest zarówno uczestnikiem wydarzenia, jego obserwatorem, jak i krytykiem. Analiza poszczególnych poziomów tego działania umożliwia, jak twierdzi Kwaśnica[138], zaobserwowanie zmian intencji podmiotów, rodzaju, a także treści podejmowanych przez nich pytań oraz snutych refleksji. Odmienność przejawia się zatem w obszarze dyskursu i w zakresie możliwego porozumienia.

Przedstawione powyżej modele działania zakładają istnienie różnych światów. Habermas, opisując teorię działania komunikacyjnego, posługuje się, bazując na rozwoju moralnym Jeana Piageta, Lawrence'a Kolhberga i koncepcji trzech światów Karla Poppera, kategorią: świata obiektywnego, społecznego i subiektywnego. Świat obiektywny jest to świat faktów. Zawierają się w nim przedmioty fizyczne i systemy podejmowania decyzji. Istnienie takiego świata zakłada działanie teleologiczne, które opiera się na kognitywnym wymiarze funkcjonowania jednostki, co jest konieczne do podejmowania decyzji. Świat społeczny zaś wznosi się na fundamencie norm i wartości podzielanych przez daną zbiorowość. W ten świat uwikłane jest działanie normatywne, dla którego centralną kategorią jest przestrzeganie norm. Aktor przynależy do tego świata, ponieważ to on jest adresatem obowiązujących w nim norm. Natomiast świat subiektywny jest typowy dla działania dramaturgicznego, zbudowany jest on z wewnętrznych przeżyć jednostki, przez co staje się typowy dla konkretnego człowieka. Subiektywnych przeżyć jednostki nie można jednak rozpatrywać jako przeżyć mentalnych czy też zdarzeń wewnętrznych. Chodzi bardziej o założony przez aktora sposób prezentacji swoich życzeń i uczuć publiczności. Widzowie zaś, obdarzając aktora zaufaniem, przypisują owym uczuciom i życzeniom subiektywny charakter. Działanie komunikacyjne jest jedynym modelem działania, które odnosi się do wszystkich trzech światów[139]. Sytuacja ta przekłada się, jak słusznie zauważa Jonathan H. Turner[140], na postrzeganie tego działania jako potencjalnie bardziej racjonalnego niż pozostałe. Działanie komunikacyjne przejawia się w aktach mowy, które zapewniają respektowanie uniwersalnych roszczeń ważności, czyli zrozumiałości, prawdziwości proporcjonalnej,

[137] J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, przekł. M. Łukasiewicz, Z Krasnodębski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1983, s. 504-505, R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności…, dz. cyt.,* s. 62-63.

[138] R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności…, dz. cyt.,* s. 62.

[139] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego…,* t. I, *dz. cyt.*, s. 134-136, 163-190.

[140] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*..., *dz. cyt*., s. 660.

normatywnej słuszności subiektywnej szczerości. Omawiane akty mowy wskazują, iż wypowiedzi są po pierwsze prawdziwe, jeżeli chodzi o przekaz treściowy lub świat obiektywny; po drugie – słuszne w odniesieniu do kontekstu normatywnego bądź też świata społecznego i po trzecie szczere oraz stanowiące egzemplifikację wewnętrznego świata intencji i przeżyć aktora.

Działanie komunikacyjne sprowadza się do interakcji zachodzących w społeczeństwie, które przyjmują pewne podstawowe założenia i zasoby wiedzy, określane przez Habermasa jako *świat życia*. Obok świata życia w społeczeństwie funkcjonują również procesy systemowe, które skupiają się wokół materialnych warunków utrzymania i przetrwania gatunku. Harmonia występująca między procesami systemowymi a procesami świata życia jest głównym predyktorem integracji społeczeństwa[141].

Posługując się koncepcją świata życia, Jürgen Habermas odwołuje się do założeń Edmunda Husserla oraz Alfreda Schütza dotyczących tej kwestii. Świat życia pojmowany jako świat przeżywany, codzienny, stanowi byt zastany, którego istnienie nie jest poddawane w wątpliwość. Istotną jego cechą jest intersubiektywność, ponieważ według Habermasa świat ten nie jest własnością jednostki, lecz stanowi twór wspólnotowy. *Świat życia dany jest przeżywającemu podmiotowi „jako coś, czego nie poddaje się w wątpliwość*"[142]. Z tego też względu świat ten nie może się stać problematyczny dla jednostki, ponieważ jego składniki nie mają statusu faktów, typowych dla świata obiektywnego, norm, będących fundamentem świata społecznego, czy też przeżyć, typowych dla świata subiektywnego. Według niemieckiego filozofa, świat życia może się jedynie załamać.

Świat życia jest komplementarny z działaniem komunikacyjnym, ponieważ konstytuuje dla niego kontekst. Stanowi on niejako tło dla racjonalnego dyskursu, a tym samym do urzeczywistniania się roszczeń ważności. *Struktury świata życia wyznaczają formy intersubiektywności możliwego porozumienia. Im to uczestnicy komunikacji zawdzięczają pozaświatową pozycję zajmowaną wobec tego, co wewnątrzświatowe i co do czego mogą dochodzić do porozumienia. Świat życia jest poniekąd miejscem transcendentalnym, gdzie spotykają się ze sobą mówiący i słuchający*[143]. Świat życia wyznacza podmiotom działania podzielany przez nich obszar interpretacji. Określa, czego mogą oni dowiedzieć się w świecie, co do jakich kwestii mogą się porozumiewać, a także z czego mogą się uczyć[144]. To tutaj dochodzi do porozumiewania się wobec czegoś istniejącego w świecie obiektywnym, społecznym i subiektywnym.

Strukturalnymi komponentami świata życia są: kultura, społeczeństwo oraz osobowość. Kulturę dla Habermasa tworzy zbiór wiedzy dostępny zbiorowości, do

[141] Tamże, s. 662.

[142] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*…, t. II, *dz. cyt*., s. 231.

[143] Tamże, s. 223-224.

[144] J. Habermas, *Pojęcie racjonalności komunikacyjnej w świetle teorii aktów mowy*, w: *Rozumność i racjonalność,* red. T. Buksiński, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1997, s. 73.

której odnoszą się uczestnicy interakcji. Społeczeństwem nazywa zaś filozof mechanizmy normujące solidarność i regulujące przynależność do poszczególnych grup społecznych. Natomiast osobowość to kompetencje umożliwiające jednostce uczestnictwo w procesach prowadzących do osiągnięcia porozumienia i tym samym utwierdzających jej tożsamość[145]. Istotny jest fakt, iż wskazane komponenty ustanawiają granice działania komunikacyjnego, a także tworzą sferę prywatną i publiczną.

Omówione powyżej komponenty świata życia odnoszą się do potrzeb społecznych, czyli reprodukcji kulturowej, integracji społecznej oraz konstruowania osobowości (tabela nr 4). Procesy reprodukcji przyczyniają się do podtrzymywania strukturalnych komponentów świata życia.

Tabela 4. Znaczenie procesów reprodukcji w utrzymaniu strukturalnych komponentów świata życia

Procesy reprodukcji	Komponenty strukturalne		
	kultura	społeczeństwo	osobowość
reprodukcja kulturowa	schematy interpretacji, co do których możliwe jest osiągnięcie konsensu *(prawomocna wiedza)*	uprawomocnienie	działające kształcąco wzory zachowań, cele wychowania
integracja społeczna	zobowiązania	prawowicie uporządkowane stosunki interpersonalne	przynależność społeczna
socjalizacja	dokonania interpretacyjne	motywacja do działań respektujących normy	zdolności interakcyjne (tożsamość indywidualna)

Źródło: J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*…, t. II, *dz. cyt*., s. 251.

Habermas, opisując relacje zachodzące między światem życia a systemem, podejmuje również temat reprodukcji społecznej[146]. Według tego niemieckiego filozofa, gdy uczestnicy interakcji próbują osiągnąć porozumienie w określonej sytuacji, odwołują się do pewnej tradycji kulturowej. Z jednej strony posługują się ową tradycją, a drugiej zaś przyczyniają się do jej reprodukcji. Z podobną sytuacją mamy do czynienia, gdy *(...) uczestnicy interakcji koordynują swoje działania za pośrednictwem intersubiektywnego uznawania poddawanych krytyce roszczeń ważnościowych, opierając się na przynależ-*

[145] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*…, t. II, *dz. cyt*., s. 244.
[146] Tamże, s. 250-251.

ności do grup społecznych i równocześnie wzmacniają ich integracje; kiedy dorastający młodzi ludzie uczestniczą w interakcjach z kompetentnie działającymi osobami stanowiącymi dla nich odniesienie, internalizują podzielane w swej grupie społecznej ukierunkowania na wartości oraz nabywają uogólnionych zdolności do działania[147].

Jak już wcześniej pisałam, procesy systemowe są powiązane z procesami zachodzącymi w świecie życia. Jednakże modernizacja systemu spowodowała duże jego zróżnicowanie (powstały m.in. gospodarka, państwo, prawo, rodzina) i przyczyniła się do kolonizacji świata życia, który przestał być równorzędną strukturą, a stał się jednym z wielu podsystemów. Mechanizmy systemowe zaczęły się coraz bardziej uniezależniać od struktur społecznych służących integracji. Powiązania między tymi systemami odbywają się za pośrednictwem pozajęzykowych mediów, takich jak pieniądz i władza[148]. Ewolucja systemu, jak pisze J. H. Turner[149], stanowi wynik produkcji materialnej, a co za tym idzie – zwiększającej się stosowalności technologii. Prowadzi to do dewaluacji jednej z funkcji świata życia, która sprowadza się do podtrzymywania integracji społecznej. Należy podkreślić, że wskutek kolonizacji świata życia zachwiana została nie tylko integracja społeczna, ale również świadomość potoczna. Została ona pozbawiona swojej mocy syntetyzującej i poddana znaczącej fragmentaryzacji. Sfragmentaryzowana świadomość jest wysoce problematyczna, ponieważ uniemożliwia rozpoznawanie mechanizmów zniewolenia[150]. Z tego też względu istotne jest, aby teoria krytyczna dążyła do rekonstrukcji racjonalności komunikacyjnej i odsłaniania mechanizmów kolonizacyjnych. Działania te mają na celu mobilizację ludzi do prób odtworzenia równowagi między systemem a światem życia.

Warto w tym miejscu jeszcze pokrótce zaznaczyć, iż świat życia może być postrzegany jako wielkość lub układ elementów. W pierwszym znaczeniu świat ten traktowany jest jako miejsce, w którym zachodzą procesy kontynuacji, aktualizowania, a także konstruowania nowych jego elementów. W tym ujęciu świat życia jawi się jako intersubiektywnie podzielana przez jego członków wiedza, zaś uczestniczenie w nim sprowadza się do interpretowania sytuacji i urzeczywistniania w niej pewnych planów działania[151].

Postrzeganie świata życia jako układu elementów wymaga uprzedniego zdefiniowania sytuacji. Sytuację zaś definiuje J. Habermas jako *wycinek świata życia wydzielony ze względu na pewien temat. Temat pojawia się w związku z interesami i celami działania (przynajmniej) jednego z uczestników*[152]. Jak pisze M. Czerepaniak-Walczak[153], takie ujęcie sytuacji stanowi warunek oraz środek rozumienia przez jednostkę

147 Tamże, s. 243.
148 A. Szahaj, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej…, dz. cyt.,* s. 154-160.
149 J. H. Turner, *Struktura teorii socjologiczne…, dz. cyt.,* s. 663.
150 J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego…*, t. II, *dz. cyt*., s. 636-637.
151 Tamże, s. 223.
152 Tamże, s. 225-226.
153 M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna…, dz. cyt.,* s. 103.

własnego położenia, jak również jego intencjonalnej zmiany w interakcji z pozostałymi elementami tego świata.

W kontekście powyższych ujęć świata życia istotne jest poszerzanie wiedzy. Zakres posiadanej przez człowieka wiedzy wyznacza granice świata życia, ponieważ jest ona podstawą zdobywania nowych doświadczeń i pól wolności. Za jej pośrednictwem możliwa jest zmiana obowiązujących norm oraz przekraczanie ustalonego porządku[154].

W koncepcji Habermasa wiedza łączy się z racjonalnością, definiowaną jako właściwość zdolnego do mówienia i działania podmiotu. Przejawia się ona w umiejętności zdobywania wiedzy oraz użytkowania jej. Racjonalne ekspresje poddawane są obiektywnej, intersubiektywnej ocenie. Jednostka jest racjonalna, jeśli swoje działania uprawomocnia poprzez odnoszenie się do kontekstów normatywnych. Habermas wyróżnia dwa typy racjonalności. Pierwsza to racjonalność komunikacyjno-instrumentalna. Wyraża się ona w panowaniu nad warunkami otoczenia i umiejętności przystosowania się do nich. Jest ona związana z produkcją i technologią[155]. Wiedza przez pryzmat tej racjonalności postrzegana jest jako prawomocna wtedy, gdy poddaje się empirycznej weryfikacji. Edukacja zaś jest tu postrzegana jako środek służący do osiągania określonych celów[156].

Egzemplifikacja istoty racjonalności kognitywno-instrumentalnej zawarta jest w następujących słowach: *Aktor, który osiągnął skutek, działał tylko wtedy racjonalnie, jeśli (a) wie, dlaczego osiągnął skutek (lub dlaczego mógłby zrealizować postawiony cel w normalnych warunkach) i (b) jeśli ta wiedza motywuje aktora (przynajmniej częściowo) tak, że wykonuje on działania w oparciu o podstawy, które jednocześnie mogą wyjaśnić potencjalny skutek*[157].

Drugim typem racjonalności wyróżnionym przez Habermasa jest racjonalność komunikacyjna. Przejawia się w konsolidacyjnej sile mowy, zorientowanej na porozumiewanie się[158]. Według niemieckiego filozofa[159], określa ona porozumiewającym się podmiotom intersubiektywnie podzielany świat życia. Uczestnicy komunikacji dążą do osiągnięcia konsensusu, który z perspektywy działania komunikacyjnego postrzegany jest jako uzgadnianie poglądów. Chodzi tu nie tylko o uzgadnianie kwestii spornych, lecz także tych, które nie są wspólnie rozumiane. Jest to dyskursywne tworzenie woli

[154] Tamże.

[155] J. Habermas, *Teoria działania…,* t. I, *dz. cyt*., s. 33, 54.

[156] G. Evert, *Habermas i edukacja (Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną),* w: *Nieobecne dyskursy,* cz. III, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993, s. 123.

[157] J. Habermas, *Pojęcie racjonalności komunikacyjnej…, dz. cyt*., s. 56.

[158] Warto zaznaczyć, iż Habermas odróżnia pojęcie *zgody* od pojęcia *porozumiewanie się*. Zgodę według autora osiąga się wtedy, gdy podmioty działania mogą akceptować pewne roszczenia ważności na tych samych podstawach. Z porozumiewaniem się zaś mamy do czynienia wówczas, gdy jeden z aktorów dostrzega, że drugi w świetle własnych preferencji w określonych warunkach posiada słuszne powody dla swojego celu. Chodzi tu o powody, które dla drugiego aktora są dobre. Jednakże pierwszy aktor nie musi ich przyjmować ani akceptować. Szerzej o tym w: J. Habermas, *Pojęcie racjonalności komunikacyjnej…, dz. cyt*., s. 62.

[159] Tamże, s. 57.

społecznej, czyli kreowanie porządku społecznego za pośrednictwem dyskursu.

W racjonalności krytycznej wyróżnić można dwa typy interesów konstytuujących poznanie, a mianowicie: interes praktyczny i emancypacyjny. Pierwszy z nich przejawia się w dążeniu podmiotów interakcji do zrozumienia i do uzgadniania znaczeń. Interes emancypacyjny zaś sprowadza się do wyzwolenia podmiotu od ograniczeń ku autonomii i odpowiedzialności[160].

Habermas przeciwstawia racjonalność komunikacyjną racjonalności kognitywno-instrumentalnej. Drugi typ racjonalności niesie ze sobą niebezpieczeństwo ujmowania społeczności ludzkiej jako zbiorowości przyrodniczej sterowanej instrumentalnie. Aby zapobiec takiej sytuacji, należy dokonać racjonalizacji komunikacyjnej struktur społecznych. Polegałoby to na odblokowaniu komunikacji i wskrzeszeniu sfery publicznej[161], czyli przestrzeni wolnej od nacisków dyskusji nad normami, wartościami i regułami konstytuującymi życie społeczne.

Podstawowym warunkiem emancypacji jest niezakłócona komunikacja. Definiuje się ją jako idealną sytuację mowy, która może zajść, gdy wymiana argumentów i podejmowanie decyzji oparte jest na pełnej wymienialności ról partnerów w dyskursie[162]. Niezakłócony racjonalny dyskurs charakteryzuje się następującymi cechami:

- brak sprzeczności między ekspresjami, działaniami oraz gestami;
- komunikacja jest publiczna, w związku z tym stosuje się ona do standardów kulturowych, które określają to, co właściwe;
- umiejętność odróżniania przez aktorów cech typowych dla języka jako takiego, od zjawisk i procesów opisywanych przez niego;
- wzajemne rozumienie przez aktorów swoich stanów subiektywnych oraz wytwarzanie sensu podzielanych wspólnie znaczeń kolektywnych;
- konceptualizację czasu i przestrzeni rozumiane przez aktorów jako coś innego, gdy są doświadczane z zewnątrz, a zupełnie coś innego, kiedy są odbierane subiektywnie podczas interakcji[163].

W sytuacji niezakłóconej komunikacji muszą zostać spełnione cztery roszczenia ważności, to znaczy: prawdziwość, skuteczność, zrozumiałość i szczerość. Prawdziwość przejawia się w umiejętności uzasadnienia swojego sądu (wypowiedzi) i *odnosi się ono do istnienia w świecie stanów rzeczy*[164]. Skuteczność wyraża się w przekonaniu o adekwatności zastosowanych środków do osiągnięcia zamierzonych celów. Roszczenie do zrozumiałości przejawia się w zgodności z przyjętymi w społeczeństwie normami. W tym przypadku osoba działająca wnosi roszczenie co do tego, że jej zachowanie

[160] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2005, s. 244-245.
[161] J. Habermas w: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej…, dz. cyt.*
[162] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania…, dz. cyt.,* s. 247.
[163] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej…, dz. cyt.,* s. 653.
[164] J. Habermas, *Teoria działania…,* t. I. *dz. cyt.*, s. 31.

jest słuszne z uwagi na istniejący kontekst normatywny. Roszczenie do szczerości, natomiast, jest to zgodność między ekspresją stanów wewnętrznych przez jednostkę a jej rzeczywistymi odczuciami. Cechą wspólną wszystkich tych roszczeń jest to, iż można je uzasadnić i poddać krytyce[165].

Uczestnicy interakcji komunikacyjnej mogą przyjąć lub odrzucić wymienione powyżej roszczenia do ważności. Jeżeli je odrzucają, to następuje krytyka, dyskusja, debata oraz korekta komunikacji. W sytuacji, gdy uczestnicy komunikacji ustanawiają roszczenia poprzez przedstawianie *argumentów za* oraz *argumentów przeciw*, mamy do czynienia, według J. Habermasa, z racjonalnym dyskursem. Aby tego typu dyskurs mógł zaistnieć, konieczne jest zapoznanie ludzi z ukrytymi mechanizmami opresji, stosowanymi przez struktury władzy i system oświaty. Powodują one zakłócenia w komunikacji między podmiotami, co przyczynia się do podtrzymywania stanu zniewolenia jednostek. Wskazana sytuacja może ulec zmianie, jeżeli w procesie edukacji większą wagę zacznie przykładać się do kształcenia historycznego i społeczno-politycznego, które jak twierdzi B. Śliwerski[166], w swojej ostatecznej formie sprowadzają się do kształcenia moralnego.

Pedagogika krytyczna bazuje na przekonaniu, że kształcenie osobistego i społecznego upełnomocniania jest pod względem etycznym istotniejsze niż wykształcenie doskonałych umiejętności technicznych. Te ostatnie wynikają z *logiki rynku* i w żaden sposób nie nawiązują do kwestii moralnych, tak istotnych z punktu widzenia krytycznej refleksji prowadzącej do emancypacji[167].

* * *

Teoria działania komunikacyjnego J. Habermasa jest istotna z punktu widzenia poruszanej w książce tematyki. Wskazuje ona na ważność języka i umiejętności dyskutowania dla rozwoju człowieka. Jednostka, podejmując interakcje z Innymi, uczy się precyzyjnej prezentacji własnych opinii, a także zdobywa umiejętność ich racjonalnej argumentacji. Wprawia się również w przybieraniu perspektywy oglądu rzeczywistości, norm i sposobów uzasadniania stanowiska drugiego człowieka. Nieustanna konieczność rewidowania poglądów i przekonań własnych i innych osób zmusza jednostkę do przybrania krytycznego oglądu sytuacji, co uławia rozpoznawanie ukrytych mechanizmów opresji, a także wyzwalanie się z nich.

Szkoła jest miejscem ścierania się różnych kultur, gdzie ideologia dominacji walczy z ideologią opozycji i na odwrót[168]. Jednak to w tej instytucji tkwi potencjał

[165] J. Habermas, *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, „Kultura i Społeczeństwo" 1986, t. 30, nr 3, s. 38-39.

[166] B. Śliwerski, *Współczesne teorie…, dz. cyt.,* s. 251.

[167] P. McLaren, *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości,* w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1991, s. 39.

[168] E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły*…, *dz. cyt*., s. 48.

do wyzwolenia uczniów. Za pośrednictwem procesu edukacji szkoła może wyposażyć uczniów w wiedzę, która jest niezbędna do rozwoju racjonalności emancypacyjnej, opartej na racjonalności komunikacyjnej. Dlatego też centralne miejsce w codzienności szkolnej powinien zajmować racjonalny dialog, w którym uczestniczyliby równorzędni partnerzy – nauczyciele i uczniowie.

2.3. Prawo do autoekspresji w perspektywie pedagogiki oporu[169]

Pedagogika oporu, jako jedna z pedagogik krytycznych, dostarcza ważnej, z punktu widzenia omawianego w tej pracyksiążce zagadnienia, perspektywy teoretycznej i aparatury pojęciowej. Utworzyła się na założeniach szkoły frankfurckiej, która kwestionowała konformizm na rzecz sprzeciwu i oporu.

Teoria oporu demaskuje rzeczywistość szkolną poprzez ukazanie jej antystruktury[170]. Szkoła stanowi z jednej strony instytucję zniewolenia i reprodukowania struktury społecznej, z drugiej zaś – jest miejscem, w którym dokonuje się prezentacji kulturowych przeciwieństw, poznaje świat oraz zjawiska we wzajemnym uwarunkowaniu i rozwoju, a także uczy umiejętności dyskutowania, pojmowanej jako dochodzenie do konsensusu[171].

Szkoła jest instytucją, która odgrywa istotną rolę w życiu większości ludzi, ponieważ (na przykład w Polsce) zgodnie z Ustawą o systemie oświaty, dzieci w wieku od 7. roku życia do ukończenia gimnazjum, lecz nie dłużej niż do 18. roku życia, mają obowiązek uczęszczać do szkoły. Dokument ten nakłada na młode osoby także obowiązek nauki, który trwa do ukończenia 18. roku życia[172]. Szkoła zatem stanowi instytucję, do której przymusowo uczęszcza przez pewien okres życia większość ludzi. Warto zaznaczyć, iż jest to okres szczególnie istotny dla rozwoju człowieka, który w tym czasie zdobywa wiedzę o samym sobie, jako indywidualnym bycie ludzkim, a także jako członku większej grupy społecznej. Szkoła ma za zadanie wyposażyć ucznia w wiedzę i umiejętności niezbędne do jak najlepszego rozwoju i życia społecznego. Jako instytucja stworzona przez społeczeństwo ma za zadanie szerzyć i wpajać uczniom normy, wartości i reguły, które w nim obowiązują. Tym samym reprodukuje ona system społeczny i istniejące w nim nierówności, niszcząc jednocześnie indywidualność jednostki. Jak twierdzi Klaus Jurgen Tillmann, dziecko uczęszczając do szkoły przestaje

[169] Poszerzona wersja tego podrozdziału znajduje się w książce A. Babicka-Wirkus, *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015.

[170] P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Edition. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999.

[171] E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły…, dz. cyt.*

[172] Art. 15.1 i art. 15.2. Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

być istotą *naturalną*. Staje się zaś produktem obowiązującej ideologii[173]. Instytucja ta uczy pasywności i podporządkowania wobec osób posiadających władzę: rodziców, nauczycieli, pracodawców itp. W szkole uczniów nie traktuje się jak *uczestników* procesu edukacyjnego, ale jak *widzów*. Oczekuje się od nich, aby byli biernymi konsumentami i przekaźnikami wiedzy, a nie jej wytwórcami[174].

Szkoła stanowi niejako, używając terminologii Ervinga Goffmana, instytucję totalną[175]. Jest miejscem oderwanym od codziennego życia uczniów, co w interesujący sposób ukazał w swojej książce pt. *„Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures" Peter McLaren*. Według autora, uczniowie funkcjonują w dwóch światach: szkolnym (*student state*) i pozaszkolnym (*streetcorner state*). Te dwa stany są wobec siebie opozycyjne, a normy, wartości i reguły życia obowiązujące w jednym nie mają racji bytu w drugim. Dzieci, przekraczając próg szkolny, *wkraczają* do innego świata, w którym znajdują się pod kuratelą nauczycieli, wymuszających na uczniach podporządkowanie się ustalonym regułom. Świat pozaszkolny (uliczny) jest ciekawszy, otwarty i umożliwiający autoekspresję jednostki. W nim uczniowie czują się swobodnie. Pełni on w stosunku do świata szkolnego funkcję katarktyczną[176].

Jednakże pedagodzy krytyczni dostrzegają również inne oblicze szkoły, jako instytucji wyposażającej jednostki w narzędzia umożliwiające rozwój krytycznego myślenia i odwagi cywilnej w przezwyciężaniu opresji. Ostro krytykują ujmowanie szkoły tylko jako miejsca, w którym reprodukuje się wyłącznie system społeczny. Henry A. Giroux[177] zarzuca teoretykom reprodukcji społecznej (takim jak Louis Althusser, Samuel Bowles i Herbert Gintis) i kulturowej (Pierre'owi Bourdieu, Basilemu Bernsteinowi), iż nie ukazali oni związku zachodzącego między władzą, ideologią i oporem, co skutkowało brakiem opisu i wyjaśnienia zachowań opozycyjnych występujących w szkołach.

[173] K. J. Tillman, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie,* Warszawa 1996, s. 114.

[174] E. Bilińska-Suchanek, *Przygotowanie nauczycieli do zmian edukacyjnych*, w: *Przyszłość – Szkoła – Twórczość – Ekologia*, red. A. Suchora-Olech, M. Szczepańska, Słupsk: WSP, 1995, s. 42.

[175] E. Goffman scharakteryzował instytucję totalną jako miejsce, w którym człowiek wykonuje wszelkie codzienne czynności. W trakcie ich wykonywania nieustannie ktoś jemu towarzyszy. Istotną cechą tej instytucji jest również to, iż codzienne czynności są ściśle wyznaczone i zaplanowane w taki sposób, że każda z nich prowadzi do następnej. W instytucjach totalnych występują dwie grupy ludzi: zarządzający i zarządzani. Pierwsi z nich określają zasady i reguły postępowania, natomiast drudzy muszą się im podporządkować. W tego typu instytucjach specyficzny jest również stosunek pensjonariuszy do pracy, którzy często są niezmotywowani, ponieważ brak jest owej motywacji lub jest ona nieadekwatna do potrzeb, z tego też względu często osobom przebywającym tam towarzyszy nuda.
Mimo, iż Goffman nie zalicza szkoły do grupy instytucji totalnych (zalicza tu szkoły z internatem), to trudno nie zauważyć pewnych cech wspólnych występujących między tymi instytucjami. Należą tu między innymi: występowanie dwóch grup osób: zarządzających i zarządzanych; ściśle określony schemat codziennych czynności; brak odpowiedniej motywacji do pracy oraz występowanie nudy. Szerzej o tym w: E. Goffman, *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych,* przekł. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.

[176] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 85-92.

[177] H. A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja*, w: *Edukacja i sfera publiczna…, dz. cyt*., s. 111-122.

Położenie nacisku wyłącznie na mechanizm dominacji i biernego podporządkowania się jednostek władzy sprawiło, iż pominięty został problem występowania zachowań opozycyjnych względem prymarnej ideologii. Wyżej wskazani autorzy nie wyjaśnili mechanizmów powstawania oporu ani jego specyfiki, co według Giroux stanowiło poważną lukę w ich teorii.

Szkoła, będąc instytucją przemocy symbolicznej (P. Bourdieu), jest jednocześnie jedyną szansą jednostki na przezwyciężenie przypisanej jej pozycji społecznej. Paradoksalnie zatem edukacja stanowi narzędzie zniewolenia i wyzwolenia. Odrzucenie więc instytucjonalnej edukacji więzi człowieka na jego *wyjściowej pozycji społecznej* i sprzyja reprodukcji systemu. Egzemplifikacją tej sytuacji są, już dobrze w Polsce znane, słowa Paula Willisa: *Working class kids get working class jobs*[178], czyli dzieci robotników dostają pracę robotników. Brak uczestnictwa w systemie edukacji sprawia, że jednostka staje się Innym w znaczeniu *subaltern*[179]. Jest więc wykluczona i nie posiada prawa głosu, z tego też względu nie może w adekwatny sposób uczestniczyć w życiu społecznym. Dlatego też zwrócenie uwagi przez pedagogów radykalnych na wyzwalającą funkcję szkoły jest bardzo ważne i napawa optymizmem, jeżeli chodzi o kwestie rozwoju jednostki.

Szkoła jest instytucją dynamiczną, polem walki, w obrębie którego następuje definiowanie znaczeń i legitymizacja wiedzy. Stanowi ona miejsce ideologicznej i kulturowej wojny, z której korzyści przede wszystkim czerpią osoby zamożne, płci męskiej i należące do rasy białych, czyli warstwy uprzywilejowane[180]. Jest ona areną dla konstruowania projektu możliwości, gdzie głosy grup nieuprzywilejowanych mogą również być słyszalne[181]. W jej obrębie dochodzi do konfrontacji przemocy i oporu. Wychowanie w szkole wytwarza u uczniów określony obraz społeczeństwa i świata. Proces kształcenia i wychowania pozwala na poznanie możliwości, jak również sposobów zachowania się w sytuacjach konfliktu i opresji. Umożliwia także nabywanie umiejętności wyzwalania się oraz przewidywania konsekwencji osiąganych stanów[182]. Szkoła uczy, jak być wolnym, a także rozpoznawać szanse na uwolnienie oraz uświadamianie zakresu ryzyka związanego z korzystaniem z osiągniętych praw. Rozwija także zdolność do bycia podmiotem w demokratycznym społeczeństwie[183].

Pedagogika oporu kreuje *język możliwości i nadziei*. Dostrzega ona w szkole miejsce otwarcia na konflikt, kontestacji, a także możliwości. Ta perspektywa pedago-

[178] P. Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York: Columbia University, 1977.
[179] G. Ch. Spivak, *Can the Subaltern Speak? Speculations on Widow-Sacrifice*, "Wedge" 1985, No. 7/8
[180] S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling,* South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985, s. 133.
[181] P. Freire, H.A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia…, dz. cyt.*
[182] M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 1994, s. 77.
[183] E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły…, dz. cyt., s.* 48-49.

giczna proponuje odejście od deterministycznego myślenia, gdyż upatruje w nim *alibi dla pasywności i impotencji pedagogicznej*[184]. Pedagogika oporu krytykuje i odrzuca ujmowanie podstawowego celu edukacji jako służenie gospodarczej efektywności. Odchodzi się tu od ekonomicznego postrzegania funkcji szkoły[185]. Pedagogika krytyczna bazuje na przekonaniu, że kształcenie osobistego i społecznego upełnomocniania jest pod względem etycznym istotniejsze niż wykształcenie doskonałych umiejętności technicznych. Te ostatnie wynikają z *logiki rynku* i w żaden sposób nie nawiązują do kwestii moralnych, tak istotnych z punktu widzenia krytycznej refleksji prowadzącej do emancypacji[186].

W potocznym rozumieniu pojęcia takie, jak: *przeciwstawianie się, zachowania opozycyjne* czy też *opór,* są postrzegane przede wszystkim jako trudności wychowawcze. Rozumiane są one również jako brak przystosowania się oraz adaptacji do wymogów środowiska. Są to zachowania niezgodne z wymogami i oczekiwaniami innych osób, tj.: nauczycieli, wychowawców, rodziców. Taki sposób postrzegania oporu nie dziwi, ponieważ, jak podkreśla w swoich publikacjach Lech Witkowski[187], problematyka oporu w edukacji jest w Polsce nadal marginalizowana. Polskimi badaczami zajmującym się kwestią oporu w edukacji są między innymi: Lech Witkowski, Ewa Bilińska-Suchanek, Bogusław Śliwerski, Zbigniew Kwieciński. W swoich publikacjach do kategorii oporu edukacyjnego nawiązują również: Tomasz Szkudlarek[188] i Zbyszko Melosik[189].

Omawiana kategoria jest pomijana w słownikach i encyklopediach pedagogicznych. Z tego stanu rzeczy można zatem wnioskować, co zresztą potwierdza L. Witkowski, iż opór nie jest kategorią znaną w pedagogice. Jest często kojarzony, szczególnie przez praktyków, z buntem i przekorą wobec nauczyciela. Potocznie jest również asocjowany z dziećmi, przejawiającymi symptomy niedostosowania społecznego. Jednakże jak słusznie podkreśla E. Bilińska-Suchanek, zachowania opozycyjne manifestują zarówno uczniowie *dobrzy*, jak i *źli*. Jednakże zachowania

[184] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne: (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną),* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1994, s. 54.

[185] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2000.

[186] P. McLaren, *Język, struktura społeczna…, dz. cyt.*

[187] L. Witkowski, *W kwestii oporu w pedagogice polskiej (preliminaria w oczekiwaniu na przełom),* w: *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2006, L. Witkowski, *Jak zyskać na oporze? Nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako trzy generatory twórczego oporu*. w: *Kreatywność oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym",* w: *Edukacja i sfera publiczna…, dz. cyt.*

[188] T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna,* w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: PWN, 2003; T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.

[189] Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne…, dz. cyt,* Z. Melosik, *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu,* w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: Wydawnictwo EDYTOR, 1993.

tego typu przejawiają się u przedstawicieli obu grup nieco odmiennie[190]. Dokonując analizy polskiego stanu wiedzy na temat oporu, nie sposób nie wspomnieć o książce *„Filozofia i opór*", której autorem jest Adam Dubik. Autor dokonuje przenikliwej analizy dzieł wybranych filozofów, którzy w swoich rozważaniach nawiązywali do kategorii oporu i próbowali ukazać jego ważność dla rozwoju człowieczeństwa. Kategoria oporu została już wnikliwie doprecyzowana i wyjaśniona przez takich badaczy zagranicznych, jak na przykład Paul Willis, Henry A. Giroux czy Peter McLaren. Badania P. Willisa[191] wniosły duży wkład w teorię oporu. Z przeprowadzonych przez niego badań wynikało, iż uczniowie pochodzący z klasy robotniczej, którzy przejawiają zachowania oporowe wobec istniejących w szkole struktur opresji, często popadają w pułapkę. Owa pułapka polega na tym, o czym wcześniej już wspomniałam, iż przeciwstawiając się opresji, reprodukują ją jednocześnie. Tworzy się w ten sposób zamknięty krąg, z którego nie mogą się wydostać. Wywodząc się z klasy robotniczej, pozostają jej członkami nadal w życiu dorosłym, ponieważ nie skorzystali z możliwości, jakie niosła ze sobą edukacja szkolna.

Prace Willisa miały znaczący wpływ na teorię oporu H. A. Giroux, którą wyłożył przede wszystkim w swojej książce, zatytułowanej *"Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition (Critical Studies in Education and Culture Series)*". Według niego opór jest zachowaniem opozycyjnym, u podstaw którego leży interes emancypacyjny. Ten interes może być jednostkowy lub zbiorowy. Istotnym wyznacznikiem oporu jest kontekst historyczny i kulturowy, na gruncie którego powstał. Giroux podkreśla, iż nie każde zachowanie opozycyjne jest zachowaniem oporowym. Przestrzega również przed zbyt powierzchownym analizowaniem tego typu zachowań, ponieważ wówczas wiele działań, które nawet nie są opozycyjne, lecz wręcz ujawniają lenistwo czy też niechlujstwo, mogą być błędnie przyporządkowane do oporu[192]. Opór, według tego autora, posiada funkcję wydobywania na jaw, odsłaniania ukrytych mechanizmów opresji. Zachowanie oporowe niesie ze sobą również krytykę panowania i dostarcza możliwości do autorefleksji i do walki.

Giroux wyraźnie zaznacza, że opór ma naturę dialektyczną. Z jednej strony jest on kojarzony z interesami specyficznymi dla grup uciskanych ze względu na przynależność klasową, płciową czy też rasową, z drugiej zaś może wyrażać i prezentować momenty represji, które są wpisane w kulturę dominującą bardziej niż te, które są skierowane przeciwko jej istnieniu. Opór stanowi istotny konstrukt teoretyczny i ideologiczny,

[190] E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły…*, *dz. cyt.*

[191] P. Willis, *Learning to Labor…, dz. cyt.*

[192] Przywoływany przez Giroux przykład błędnego przypisana zachowania nauczycieli, którzy spieszą się do domu po skończonej pracy lub którzy nie przygotowują się rzetelnie do pracy. Takie zachowania są przejawem lenistwa, a nie oporu. Szerzej o tym w: H. A. Giroux, *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, 2001, s. 109.

który odrzuca tradycyjne wyjaśnienia szkolnych niepowodzeń. Opór w tym przypadku redefiniuje znaczenia zachowań oporowych przez dowodzenie, iż mają one niewiele wspólnego z logiką dewiacji, indywidualnej patologii, a także wyuczonej bezradności. Istotne znaczenie mają one natomiast w kontekście logiki moralnego i politycznego oburzenia[193]. Centralnymi kategoriami uwidaczniającymi się przy analizowaniu problematyki oporu są: intencjonalność, świadomość, znaczenie zdrowego rozsądku, a także natura i wartość zachowań niedyskursywnych[194]. Formy oporu mogą być jawne lub utajone, jednakże muszą one stanowić świadomą lub półświadomą reakcję polityczną na wytwarzane stosunki dominacji. Giroux twierdzi, iż największym potencjałem radykalnego przewodnictwa moralnego i intelektualnego wykazują się te jednostki, które z jednej strony odrzucają ideologię dominacji, z drugiej zaś rozumieją potrzebę funkcjonowania w ramach narzuconych praktyk społecznych. Za pośrednictwem tych praktyk mogą one przyswoić wiedzę niezbędną do *krytykowania, a także organizowania się wokół zasad indywidualnej i społecznej strategii samostanowienia*[195].

Z ujęciem zaproponowanym przez Girouxa zgadza się inny radykalny pedagog – Peter McLaren. Oporem określa wszelkie zachowania uczniów noszące znamiona symboliczne, historyczne oraz symptomy zachowań przeżywanych. Przeciwstawiają się one władzy, prawomocności, a także przewadze kultury szkolnej nad tzw. kulturą uliczną, która jest typowa dla uczniów[196]. Zachowania oporowe kwestionują zasadność, znaczenie oraz siłę kultury dominującej. Ich zadaniem jest obnażenie kodu klasowo-lekcyjnego, który prowadzić ma do uświadomienia sobie przez uczniów jego arbitralności. Złamanie kodu powoduje osłabienie jego siły oddziaływania[197].

Według McLarena, zachowania oporowe powinny być umieszczone w dyskursie, który służyłby perspektywom zarówno etnicznym (rodzimym), jak i etycznym (kulturowy punkt widzenia outsidera). Analiza oporu zatem dokonywać powinna się poprzez zmierzenie subiektywnych przyczyn, dla których uczniowie przejawiają zachowania oporowe, i osadzenie ich w kontekście historycznym. Takie postępowanie umożliwi wyselekcjonowanie tych zachowań, które stanowią rzeczywisty i formalny opór, oraz tych, które są oporem pozornym, mieszczącym się w ramach dominującej ideologii kapitalistycznej. Opisane zachowania McLaren określa mianem **symbolicznej inwersji**. W przypadku tego rodzaju oporu możliwe jest uzyskanie jedynie pewnego marginesu swobody, który akceptowany jest przez kulturę dominującą. Władza stwarza pozór negowania tego typu zachowań oporowych, umożliwiając tym samym jednostce fałszywe poczucie sprawstwa i wolności[198]. Wtórnie jednak proces ten może

[193] Tamże, s. 107.
[194] H. A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. w: *Edukacja i sfera publiczna…, dz. cyt.*, s. 134.
[195] Tamże, s. 131.
[196] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 146-147.
[197] P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, w: *Nieobecne Dyskursy,* cz. I, *dz. cyt*., s. 68.
[198] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009, s. 177.

doprowadzić do powstania płaszczyzny *metadyskursu*, stanowiącego bazę do krytycznego zdystansowania się od dominującej kultury szkoły[199]. Ten rodzaj oporu różni się od opisywanego przez H. A. Giroux oporu emancypacyjnego, który nie bazuje na buncie, odrzuceniu instytucji i zaprzeczeniu dominacji. Opór w tym ujęciu wiąże się z krytyczną świadomością przekraczającą granice logiki dominacji. Opór emancypacyjny wymaga przede wszystkim odwagi cywilnej i gotowości do poniesienia konsekwencji własnych decyzji. Jest on działaniem świadomym i zdroworozsądkowym[200].

Poruszając kwestię zachowań oporowych, należy zaznaczyć, iż istnieje wiele różnorodnych klasyfikacji i typologii próbujących ująć złożoność tego typu aktywności. W swojej książce, zatytułowanej *„Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu"*, Ewa Bilińska-Suchanek prezentuje wielość ujęć klasyfikacyjnych odnoszących się do analizowanej tu kategorii. Za autorką przytoczę niektóre z tych klasyfikacji, czyli rozróżnienie zaproponowane przez Andrzeja Janowskiego, Irenę Obuchowską, Henry'ego A. Giroux i samą autorkę.

Interesującą listę zachowań antynauczycielskich zaproponował Andrzej Janowski. Autor zaliczył do nich: zadawanie *głupich* pytań; udzielanie mylnych informacji; wydłużanie wypowiedzi przez bezzasadne ich rozbudowywanie; *odpyskowywanie*; zachowanie noszące znamiona bezczelności, zuchwalstwa czy też tupetu; traktowanie nauczyciela jak trzeciej osoby – uczniowie udają w trakcie rozmowy, iż nie zauważają nauczyciela; rozmawianie i niezwracanie uwagi na nauczyciela; głośne lub półgłośne komentowanie wypowiedzi nauczyciela; zadawanie nauczycielowi takich pytań, na które odpowiedź jest dla niego krępująca; wygłupy, szyderczy śmiech; robienie min, hałasu, a także dramatyczne gesty[201]. Wymienione zachowania mogą być uświadomionymi lub nieuświadomionymi aktami oporu.

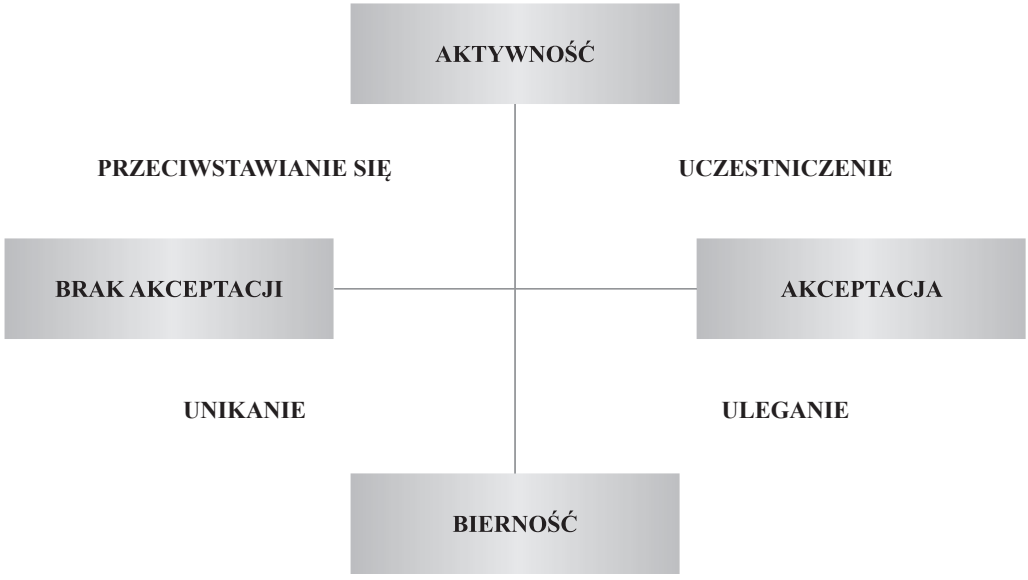
Kolejną klasyfikację zachowań opornych zaprezentowała Irena Obuchowska. Autorka, uwzględniając dwa wymiary: akceptację/brak akceptacji i aktywność/bierność, wyłoniła cztery grupy zachowań problemowych. Są to: uczestniczenie, uleganie, przeciwstawianie się i unikanie. Poniższa rycina prezentuje rozmieszczenie tych zachowań na osi.

[199] T. Szkudlarek, *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, w: *Nieobecne Dyskursy,* cz. II, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1992, s. 47.

[200] H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education…, dz. cyt*.

[201] A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989, s. 217-218.

Rycina 3. Zachowania problemowe według I. Obuchowskiej



Źródło: opracowanie własne na podstawie I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców,* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1996, s. 160.

Uczestniczenie przejawia się w formach zachowań takich, jak *bycie prymusem, maskotką* czy też *błaznem klasowym*. Jednakże nie zgodziłabym się z autorką, że rola błazna klasowego sprowadza się do aktywnej akceptacji kultury szkoły. Wręcz przeciwnie, poprzez swoje zachowanie błazen klasowy podważa zasady panujące w klasie. Przez to zaliczyłabym tego typu zachowania do grupy **przeciwstawiania się**, ponieważ tu dominują działania przekorne. Pojawia się złość, zarozumiałość, a także zachowania ludyczne[202].

Kolejne dwie grupy zachowań sytuują się bliżej bieguna **bierność**. Są to **uleganie** i **unikanie**. Pierwsze z nich polega na biernej akceptacji systemu. Formy zachowań należących do tej grupy polegają na zwróceniu na siebie uwagi i pozbyciu się poczucia winy. Natomiast aktywności typowe dla **unikania** to pozorowanie działań, lenistwo oraz zachowania niesamodzielne[203].

[202] I. Obuchowska, *Drogi dorastania…, dz. cyt.*, s. 160-177.
[203] Tamże, s. 177-185.

E. Bilińska-Suchanek również wykorzystuje typologię zaproponowaną przez H. A. Giroux. Wspominałam już o niej pokrótce, relacjonując poglądy tego radykalnego pedagoga na temat oporu, jednakże teraz przedstawię ją szerzej. Giroux tworząc swoją typologię, wziął pod uwagę stosunek ucznia do szkoły (S) i jego zachowanie w szkole (Z). Wszelkie możliwe kombinacje tych dwóch wymiarów prowadzą do wyłonienia czterech typów zachowań oporowych, które zaprezentowane są w poniższej tabeli.

Tabela 5. Typologia oporu według H. A. Giroux

TYP	S	Z
1	-	+
2	-	-
3	+	-
4	+	+

Źródło: H. A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja…, dz. cyt.*, s. 32.

Pierwszy typ oporu jest według Giroux najistotniejszy, ponieważ ma on największy potencjał dla radykalnego przewodnictwa zarówno w sferze prywatnej, jak i intelektualnej. Prezentują go uczniowie, którzy odrzucają ideologię szkoły, ale też rozumieją konieczność funkcjonowania w jej ramach, aby nabyć kompetencje niezbędne do krytycznego myślenia i wyzwolenia. **Drugi i trzeci typ** oporu natomiast przejawiają tzw. pokazowi buntownicy, którzy nie rozumieją związku zachodzącego między wiedzą a władzą i odrzucając go, pozbawiają się możliwości emancypacji. **Czwarty zaś typ** odnosi się do postawy konformistycznej. Jednostki akceptują ideologię szkoły i zachowują się zgodnie z jej wyznacznikami[204].

Zaproponowana przez H. A. Giroux typologia została rozwinięta przez dodanie trzeciego wymiaru, którym jest zaangażowanie w opór. W ten sposób zostały wyłonione przez E. Bilińską-Suchanek cztery typy oporu wobec szkoły, którymi są opór transformatywny, akomodacyjny, bierny i agresywny.

[204] H. A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja…, dz. cyt*., s. 131.

Tabela 6. Typy oporu wobec szkoły

Typ oporu	Zaangażowanie w opór	Stosunek do szkoły	Reakcje zewnętrzne
transformatywny	duże (+)	krytyczny (-)	pozytywne (+)
akomodacyjny	małe (-)	zróżnicowany (+/-)	pozytywne (+)
bierny	małe (-)	obojętny (0)	opozycyjne (-)
agresywny	duże (+)	negatywny (-)	opozycyjne (-)

Źródło: E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły…, dz. cyt.,* s. 86.

Opór transformatywny przejawia się poprzez zaangażowanie w działania oporowe, których celem jest dokonanie zmiany. Poziom zaabsorbowania stanowi wynik krytycznego stosunku wobec szkoły. Reakcje zewnętrzne zaś są poprawne, a ich celem nie jest wywołanie konfliktu, lecz osiągnięcie konsensusu, w rozumieniu Habermasowskim. Wyraża się on w zgodzie na dyskurs, przy zachowaniu podmiotowości obu stron. Istotny jest fakt, iż opór ten jest działaniem transgresyjnym, co wyraża się w przekraczaniu przez podmiot swoich granic i tworzeniu nowej jakości. *Opór transformatywny ucznia, ujawniający się poprzez zaangażowanie intelektualne i emocjonalne w formy i treści kształcenia, to nie tylko umiejętność stawiania problemu, ujawniania roszczeń, ale przede wszystkim uczulenie na powierzchowność i fragmentaryczność wiedzy, oddzielenie prawdy od fałszu, głębi od frazesów, umożliwiające realizację autentycznej postawy*[205]. Ten typ oporu najbardziej nawiązuje do *pierwszego typu* zaproponowanego przez Giroux. Ma on największy potencjał do dokonania zmiany, a to według pedagogów radykalnych stanowi istotę oporu.

Kolejny typ oporu to **opór akomodacyjny**. Występuje tu niewielkie zaangażowanie w działania oporowe. Stosunek ucznia do szkoły jest natomiast chwiejny i uzależniony od sytuacji. Zachowania zewnętrzne zaś mają charakter dostosowawczy. Uczeń akceptuje normy, zasady i struktury obowiązujące w szkole. Jest on daleki od zachowań, które mogłyby powodować zmiany w tych strukturach, ponieważ mogłyby tym samym przyczynić się do naruszenia jego pozycji[206].

Dla **oporu biernego** typowe jest niewielkie zaangażowanie w działania oporowe. Wobec szkoły zaś demonstrowana jest postawa bierna i obojętna, co sprawia, iż zachowania ucznia przejawiającego tego typu opór nie są zbyt wyraziste. Bilińska-Suchanek zwraca uwagę na fakt, iż ten opór najczęściej wyraża się w bierności sytuacyj-

[205] E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły..., dz. cyt.*, s. 88.
[206] Tamże, s. 88-90.

nej. Typowe zachowania, które można byłoby zaliczyć do omawianego typu zachowań oporowych, to: wycofywanie się, unikanie, ucieczka itp.[207]

Ostatni typ oporu – **agresywny** – cechuje się silnym zaangażowaniem w działania oporowe wobec szkoły. Reakcje zewnętrzne przejawiają wyrazisty, oporowy charakter. Akty agresji mogą przyjmować postać werbalną, fizyczną, a także psychiczną. Ten typ oporu ma charaktery destruktywny i przyczynia się do regresu jednostki[208].

Zaprezentowane powyżej typy oporu: transformatywny, akomodacyjny, bierny i agresywny są tak zwanymi typami idealnymi. W relacji do dominacji zewnętrznej mogą pojawić się typy ambiwalentne, które będą nosiły cechy dwóch różnych typów idealnych[209], na przykład akomodacyjnego i agresywnego. Taka rozbudowana typologia uwidacznia zróżnicowanie oporu i ukazuje obszar zajmowany przez działania oporowe w obrębie praktyk występujących w środowisku szkolnym.

Przedstawione różnorodne ujęcia rytuałów oporu ukazują wielowymiarowość tej kategorii. Zaprezentowane zostały typy oporu, które oparte są na silnym zaangażowaniu człowieka w działania opozycyjne i takie, które cechuje bierność i wycofanie. Jeżeli w pierwszym przypadku osobę przejawiającą opór cechuje krytyczny stosunek do szkoły, zachowanie oporowe będzie nosiło znamiona emancypacyjnego. W przeciwnym wypadku może być to opór agresywny, który zakończyć może się wycofaniem jednostki z życia szkolnego. Co skutkować będzie powieleniem istniejącej struktury.

Opór przejawia się poprzez akty autoekspresji. Zatem kwestia poszanowania prawa do autoekspresji stanowi kluczowy kontekst dla rozpatrywania przejawów oporu w szkole. W zależności od poziomu poszanowania tego prawa pojawiać się będą różnorodne typy oporu.

* * *

Podsumowując: opór stanowi istotną kategorię analizy rzeczywistości szkolnej. Jest jej nieodłącznym elementem, który posiada symboliczną, historyczną, a także aktualną treść. Kontestuje on władzę i obowiązującą w szkole strukturę kulturową[210].

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

[207] Tamże, s. 90-92.
[208] Tamże, s. 92-94.
[209] E. Bilińska-Suchanek, *Kreatywność oporu w edukacji. Proces indywidualizacji i nabywania kompetencji społecznych,* w: *Kreatywność oporu w edukacji*, red. taż, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 60-62.
[210] Z. Melosik, *Amerykańskie kontrowersje…, dz. cyt*.

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 strony umożliwia ona uczniom przejawianie oporu, nieposłuszeństwa wobec obowiązującego porządku.

Występujący w szkole opór może przybierać charakter rozwojowy lub nie. W pierwszym przypadku prowadzi on do emancypacji jednostki, w drugim natomiast jest on wyrazem nieuświadomionego buntu, który będąc przejawem symbolicznej inwersji, może przyczynić się do uzyskania pewnego tylko marginesu swobody, założonego przez dominująca kulturę. Ten drugi rodzaj oporu daje jednostce fałszywe poczucie sprawstwa. Zdaniem McLarena może on jednak stanowić podstawę do pojawienia się oporu o charakterze emancypacyjnym.

2.4. Dialektyka rytuału w przestrzeni szkoły

Pisząc o zachowaniach oporowych, Peter McLaren, przyjrzał się im z perspektywy kategorii rytuału. W związku z tym, że: *szkoła służy jako bogata przechowywalnia systemów rytualnych; rytuały odgrywają zasadniczą i niewymazywaną rolę w całej egzystencji uczniowskiej i różne wymiary procesu są właściwe dla wydarzeń i spraw życia instytucjonalnego oraz wątku i osnowy kultury szkolnej*[211], jest ona adekwatnym miejscem przejawiania również rytuałów oporu. Przeniesienie koncepcji rytuału na poziom rozważań edukacyjnych stanowi ważny wkład w rozwój współczesnej myśli pedagogicznej. Jak pisze w książce *Ritual and Identity; The staging and performing of rituals in the lives of young people*, Christoph Wulf, rytuały pełnią istotną funkcję w rozwoju młodych ludzi, ponieważ uczą ich współpracy, komunikacji i koherencji. Według tego autora rytuały są najbardziej efektywnymi formami ludzkiej komunikacji i interakcji, dlatego też nie można pominąć tej kategorii w studiach nad dzieciństwem i adolescencją. Wulf podobnie jak V. Turner i P. McLaren podkreśla dualizm rytuału, który z jednej strony stanowi narzędzie reprodukcji struktury społecznej, a z drugiej sprzyja jej zmianie.

Kategoria rytuału jest niezbędna, aby ukazać antystrukturę oporu i jego liminalny wymiar. Zarówno pojęcia antystruktury, liminalności, jak i rytuału McLaren zaczerpnął z prac znamienitego antropologa Victora Turnera[212].

[211] P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy,* w: *Nieobecne dyskursy*, cz. IV, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994, s. 6.

[212] Prowadząc swoje badania ludu Ndembu w północno-zachodniej Zambii, Victor Turner szczegółowo opisał różnego rodzaju rytuały i obrzędy, które odbywały się w tej wspólnocie, a także rozwinął van Gennepowską

Dla lepszego uchwycenia odmienności liminalności od systemu hierarchicznego V. Turner przedstawił je w formie binarnych opozycji, niektóre zaprezentowane zostały w poniższej tabeli.

Tabela 7. Różnice między liminalnością a systemem hierarchicznym

LIMINALNOŚĆ	SYSTEM HIERARCHICZNY
przejście	stan
homogeniczność	heterogeniczność
communitas	struktura
równość	nierówność
anonimowość	system nazewnictwa
brak własności	własność
brak statusu społecznego	status społeczny
sacrum	profanum
głupota, błaznowanie	roztropność, rozsądek
prostota	złożoność
bezinteresowność	egoizm
całkowite posłuszeństwo	posłuszeństwo tylko wobec starszych rangą

Źródło: V. Turner, *Proces rytualny…, dz. cyt.,* s. 124-125.

Reasumując: struktura to wszystko to, co podtrzymuje podziały między ludźmi. Jest ona pierwsza i nieredukowalna. Poprzez swoją stabilność zapewnia ona poczucie

koncepcję *rites de passage,* czyli obrzędów przejścia. *Rites de passage* to obrzędy, towarzyszące każdej zmianie miejsca, pozycji społecznej, wieku czy też stanu. Składają się one z trzech faz: separacji (odłączenie od grupy), marginalizacji (jednostka jest czasowo pozbawiona swojego statusu) i włączenia (przysposobienie sobie nowego statusu). Faza marginalizacji była szczególnie ważna dla Turnera, który ukazał ją chociażby w opisie rytuału *isoma* (rytuał przywracania płodności) czy też *wubwang* (rytuał wzmocnienia kobiety, która spodziewa się lub też urodziła bliźnięta). Liminalność jest to zatem pozostawanie w zawieszeniu. Jednostka przez pewien okres nie posiada swojego miejsca w strukturze grupy. Nie zajmuje już ona poprzedniej pozycji, ale nie wstąpiła jeszcze na nową. *Liminalność bywa często przyrównywana do śmierci, do pobytu w łonie matki, do bycia niewidzialnym, do ciemności, biseksualności, odludzia i zaćmienia słońca i księżyca* (V. Turner, *Proces rytualny*, tłum. E. Dżurak, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2010, s. 116). Te porównania dokonane przez autora miały na celu ukazanie istoty liminalności, czyli bycia pomiędzy, nieposiadania statusu czy też insygniów określających jednostkę. Sytuacja owa powoduje, iż człowiek znajduje się poza społeczeństwem, jest wykluczony z jego struktury, ponieważ nie można go nigdzie przyporządkować. W okresie liminalnym pojawia się model społeczeństwa, które pozbawione jest struktury bądź też posiada ją w szczątkowej formie. Stosunki społeczne oparte są na wspólnocie, a jednostki są sobie równe. Społeczeństwo w tej wersji nosi nazwę *communitas* i różni się od modelu strukturalno-hierarchicznego, gdzie jego członkowie zajmują pozycje według kryterium posiadania. *Communitas* tworzy homogeniczną całość w obrębie której jednostki pozostają w integralnych relacjach, więziach emocjonalnych nie wyznaczonych przez role i statusy, jakie pełniły w strukturze. Tworzy ona zatem bezpośrednią sieć spontanicznych zależności. Jest sferą mitów, symboli oraz wizji mających swoje eksplikacje w rytuałach i obrzędach.

bezpieczeństwa, ale i powoduje ujarzmienie[213]. Natomiast *communitas* jest antystrukturą, ponieważ zaciera 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[214]. 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 charaktery spiralny, ponieważ za pośrednictwem *communitas* nieustannie powstaje nowa struktura.

W kontekście omówionych powyżej pojęć istotnego znaczenia nabiera również rytuał. Termin ten bywa różnie rozumiany. W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć następujące ujęcia rytuału jako: działania, procesu, społecznej praktyki, formy symbolicznego działania, dramatu, przedstawienia gestykularnego, produkcji kultury za pośrednictwem sił przymusu, siły generującej, a także trójfazowego procesu. Istnieje wiele szkół rozumienia pojęcia *rytuał*. Jedni badacze rozpatrują je przez pryzmat semantyczny (A. Radcliffe-Brown), inni przez funkcjonalny (E. Durkheim, B. Malinowski), jeszcze inni przez psychoanalityczny (Freud) czy też fenomenologiczny (E. Cassirer)[215]. Szczególnie istotne zasługi dla wprowadzenia kategorii rytuału do kanonu pojęć związanych z naukami społecznymi mieli antropolodzy. Warto podkreślić tu prace Arnolda van Gennepa, Ronalda L. Grimesa oraz Victora Turnera.

Rytuał przestał być utożsamiany z rutyną i prostym, bezosobowym działaniem. Stał się zjawiskiem o złożonej budowie strukturalnej, który z jednej strony stanowi element podtrzymujący dany stan rzeczy, z drugiej zaś jest nieodłącznym czynnikiem zmiany. Przestał być kojarzony wyłącznie z magią i sferą mistyczną. Stał się procesem zachodzącym w codziennym życiu jednostek. *Rytuały są generującymi siłami, za pomocą których my, jako aktorzy społeczni, rozstrzygamy nasze instynktowne konflikty z otaczającą nas kulturą (...); jednocześnie są one formułującymi mechanizmami społecznej kontroli dosłownie „ustawiającej nas na właściwym miejscu"*[216]. Rytuał nie tylko odzwierciedla kulturę, ale on ją również formułuje.

[213] M. Mendel, *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007, s. 58.
[214] V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, przekł. W. Usakiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
[215] P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy…, dz. cyt.*
[216] P. McLaren *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 39-40.

W słownikach poświęconych pedagogice pojęcie rytuału występuje rzadko[217]. Zostało ono zdefiniowane w *„Słowniku pedagogicznym"* pod redakcją Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz. Pojęcie rytuału zostało tam wyjaśnione w szerszym i węższym rozumieniu. W szerszym znaczeniu rytuał to *powtarzanie określonego wzorca zachowania, z wykorzystaniem pewnych symboli, stanowiącego społecznie doniosłą formę ceremonii i innych uroczystych obrzędów*[218]. W węższym znaczeniu zaś rytuał kojarzony jest z ustaloną formą praktyk religijnych. Zaprezentowana definicja nie ujmuje sensu rytuału, który przyjmuję w tej pracy. Jest ona zbyt ogólna i lokuje znaczenie rytuału w uroczystych praktykach. Pomija ona również znaczenie rytuału dla codziennego życia człowieka.

Bliższa rozumieniu rytuału przyjętemu przeze mnie w książce jest definicja zawarta w *„Encyklopedii socjologii"*. Rytuał został tu zdefiniowany jako konstrukt, umożliwiający organizowanie ludzkich myśli i uczuć. Rytuał kreuje wizję ładu społecznego, która może być odmienna od obowiązującego porządku i przez to może postulować jego przeobrażenia. Uczestnicy rytuału mogą doświadczyć, podobnie jak w teatrze, innej rzeczywistości, którą postanowią wyprowadzić poza sferę rytualnego działania[219].

Ronald L. Grimes definiuje rytuał jako formę symbolicznego działania złożonego z gestów (aspekt dynamiczny) i póz (aspekt statyczny). Rytualne gesty posiadają formatywny charakter[220]. Badacz ten wyróżnia tak zwaną *twardą* i *miękką* definicję rytuału. Dla pierwszej typowe jest niejako zamrożone postrzeganie rytuału, ponieważ ujmuje tę kategorię w jej środkowej fazie, pomijając jej genezę i cel, jaki ma zostać osiągnięty za jej pośrednictwem. *Miękka* definicja skupia się natomiast na procesualnym wymiarze rytuału[221].

Odmienne spojrzenie na kategorię rytuału ugruntował Victor Turner, który wpisał rytuał w dramat społeczny. Ujęcie rytuału przez tego badacza jest istotne, ponieważ stanowiło ono podstawę do rozwoju koncepcji rytuału zaproponowanej przez Petera McLarena, na której opieram się w tej książce.

Turner uważał, że rytuały są rezerwuarami symboli, które odzwierciedlają wartości i wierzenia określonych grup. Z tego też względu istotne jest przyjrzenie się symbolicznej, stadialnej, procesualnej, dynamicznej i wykonawczej naturze rytuału. Sym-

[217] Taki stan rzeczy nie oznacza, iż polscy naukowcy nie prowadzą badań nad rytuałami w szkole. W literaturze dotyczącej rytuałów w przestrzeni edukacyjnej można wskazać między innymi dwie książki, które ukazały się niedawno i stanowią pokłosie badań, prowadzonych w ramach dysertacji doktorskich, nawiązujących tematyką do tej kwestii. Są to: praca Mariusza Dembińskiego pt.: *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne* i praca Joanny Szewczyk, zatytułowana: *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mistycznej podróży bohatera*.

[218] *Rytuał*, w: *Słownik pedagogiczny*, red. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 158.

[219] Z. Mach, *Rytuał*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. H. Domański i in., Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000, s. 357.

[220] R. L. Grimes, *Beginnings in Ritual Studies*, Washington. DC: University Press of America, 1982, s. 38-151.

[221] P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy..., dz. cyt*., s. 36-37.

bole są z jednej strony nośnikami społecznych i religijnych wartości. Z drugiej strony zaś mają potencjał do zmiany ludzkich postaw i zachowań[222].

Turner wyróżnił symbole dominujące i instrumentalne. Pierwsze charakteryzują się wysokim stopniem kondensacji i autonomii wobec systemu symbolicznego. Występują one w różnych kontekstach rytualnych. Symbole instrumentalne zaś osadzone są w kontekście holistycznego systemu symbolicznego, typowego dla danego rytuału. Odczytanie ich znaczenia jest możliwe tylko poprzez zestawienie ich z innymi symbolami występującymi w danym rytuale[223].

W swoich badaniach nad kategorią rytuału Turner mocno podkreślał temporalny i procesualny wymiar tego zjawiska. W tym aspekcie powoływał się na koncepcję rytuałów przejścia opisaną przez Arnolda van Gennepa. Rytuały przejścia wiążą się ze zmianą. Może ona dotyczyć miejsca, statusu, pozycji społecznej lub wieku[224]. A. van Gennep uważał, że rytuały składają się z trzech faz, które prezentuje poniższa rycina.

Rycina 4. Fazy rytuału przejścia wg A. von Gennepa

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. van Gennep, *Obrzędy przejścia…, dz. cyt.*

Każda z wymienionych faz może być też osobnym rytuałem. Dla egzemplifikacji tego stanu rzeczy przywołam za van Gennepem[225] przykład narzeczeństwa. Okres

[222] M. Deflem, *Rytuał, antystruktura i religia, czyli Victora Turnera procesualna analiza symboli*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa" 2002, LVI nr 1-2, s. 190.

[223] V. Turner, *Las symboli. Aspekty rytuałów u ludu Ndembu*, tłum. A. Szyjewski, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS", 2006, s.40-42.

[224] A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii,* przekł. Beata Biały, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006.

[225] Tamże, s. 37.

ten można rozpatrywać jako fazę liminalną rytuału małżeństwa bądź też jako rytuał narzeczeństwa, który zawiera w sobie szereg rytuałów wyłączenia, przejścia i włączenia.

Kolejnym badaczem zajmującym się kategorią rytuału jest Peter McLaren. Według niego rytuał jest produkcją kulturową, konstruującą zbiorowe odniesienia do symbolicznego i grupowego doświadczenia charakterystycznego dla określonej klasy społecznej. Rytuał jest procesem osadzonym w kontekście kulturowym i społecznym, przez co przekracza sferę *sacrum* i wkracza do świata *profanum*. Jest on zatem wpisany również w codzienną egzystencję człowieka, co poza McLarenem podkreśla w swoich pracach m.in. Christoph Wulf[226]. Rytuały, będąc istotną częścią codziennego życia społecznego, stają się również ważnym elementem kultury szkoły. W tym kontekście wyróżnić można ich ucieleśniony, performatywny, malowniczy, wyrazisty, spontaniczny oraz symboliczny aspekt[227]. Mają one zatem duże znaczenie dla kreacji szkolnej codzienności.

McLaren, odwołując się do koncepcji Grimesa, uważa, że rytuały odzwierciedlają się w metaforach ciała, czyli w gestach. Traktuje ciało jako magazyn kodów kulturowych. Jest ono cielesnym podmiotem, w którym wpisywane, konstruowane oraz rekonstruowane są znaczenia. Ten radykalny pedagog jest zdania, że ciało stanowi miejsce, które z jednej strony jest ucieleśnieniem podmiotowości, z drugiej zaś przestrzenią istnienia ideologicznej struktury społecznej[228]. Rytuały są zatem ucieleśnieniami gestykulacyjnymi dominujących metafor struktur społecznych i poznawczych oraz emocjonalnych stanów podmiotów.

Próbując stworzyć spójną definicję rytuału, Peter McLaren zaproponował *ścisłe* i *słabe* ujęcie tej kategorii, co jest podobne do rozróżnienia dokonanego przez Grimesa. Definicja *ścisła* określa właściwości i funkcje rytuału. Jako właściwości rytuału omawiany autor wskazał:

1. różnorodność form rytuału;
2. rytuał jako grupa symboli;
3. dramatyczny charakter rytuału;
4. rytuały jako istotne aspekty psychospołecznej integracji prowadzące do rozwoju osobowości;
5. religijny i świecki charakter rytuałów;
6. rytuał jako repertuar wyborów lub znaków zgromadzonych wokół specyficznych zasad;
7. rytualne kody (ograniczone i opracowane) związane ze strukturami rodzinnymi, które mogą być uwarunkowane podziałami klasowymi;

[226] Ch. Wulf and others, *Ritual and Identity; The staging and performing of rituals In the lives of young people*, trans. A. Lagaay, E. Hamilton, London: The Tufnell Press, 2010, s. vii.

[227] T. Werler, Ch. Wulf, *Hidden dimension of education: rhetoric, rituals and anthropology of education*, w: *Hidden Dimension of Education. Rhetoric, Ritualsand Anthropology*, red. T. Werler, Ch. Wulf, Münster: Waxmann, 2006.

[228] P. McLaren, *Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment*, "Journal of Education" 1988, Vol. 170. No. 3.

8. sześć sposobów przejawiania się rytuału: rytualizacja, formy towarzyskie, ceremonia, liturgia, magia i celebracja[229].

Wskazane powyżej właściwości rytuału ukazują wielowymiarowość i złożoność jego konstrukcji, co spowodowane jest jego obecnością zarówno w sferze życia świętego, jak i powszechnego. Z racji obecności rytuału w każdej sferze życia człowieka pełni on różnorodne funkcje:

1. tworzy ramę umożliwiającą interpretację jej zawartości;
2. potęguje holistyczne zaangażowanie w postaci *strumienia*;
3. komunikuje się z innymi rytuałami poprzez klasyfikacje informacji w różnych kontekstach;
4. posiada zdolność *przekształcania* społecznych statusów – zachodzi to głównie w liminalnej fazie rytuału;
5. *omawia* i *formułuje* znaczenia przy pomocy rytmów;
6. wywołuje aurę świętości poprzez swoje morfologiczne cechy;
7. doświadczenia rytualne wyposażają uczestnika w jednorodny typ *wiedzy rytualnej*;
8. język rytuału ma *moc sprawczą*, która może wywołać *konwencjonalne efekty*;
9. może powodować reifikacje rzeczywistości, w której funkcjonuje;
10. posiada zdolność odwracania norm i wartości typowych dla danego porządku społecznego;
11. umożliwia uczestnikom samodzielną interpretację procesów zachodzących w kulturze dominującej;
12. cechuje się występowaniem aspektu politycznego, przez co może pośredniczyć w przekazie ideologicznym;
13. umożliwia zdolność *fuzji* biegunowo odmiennych dziedzin doświadczenia[230].

Funkcje, jakie pełni dany rytuał, zależą od kontekstu, w którym został on ustanowiony. Zdzisław Mach[231] wyróżnił kilka charakterystycznych cech rytuału. Według niego, rytuał jest działaniem symbolicznym, które pełni funkcję komunikacyjną i jest aktywnym czynnikiem ładu społecznego. Jego znaczenie przejawia się również w nadawaniu symbolicznych, postrzegalnych i komunikowalnych wyrazów abstrakcyjnym ideom. Warunkiem niewystarczającym jest powtarzalność rytuału. Dwie cechy rytuału wskazane przez Macha są odmienne od charakterystyk zaproponowanych przez McLarena. Otóż Mach uważa, że rytuał zawsze musi być odprawiany w identyczny sposób, zgodnie z tradycyjnymi regułami. Autor ten podkreśla, że wskazany warunek nie oznacza, iż rytuał nie zmienia się w miarę rozwoju kultury. Kolejna cecha różniąca oba ujęcia sprowadza się do istnienia wzoru rytuału, czyli modelu *prawidłowego* jego

[229] P. McLaren, *Edukacja jako system…*, *dz. cyt*., s. 38.
[230] Tamże, s. 39-40.
[231] Z. Mach, Rytuał, w: H. Domański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.

przebiegu. Dla McLarena zaś rytuał stanowi otwarty zbiór znaczeń, przez co nie można mówić o istnieniu wypracowanego wzorca.

Słaba definicja natomiast brzmi następująco: *Rytualizacja jest procesem, który zawiera inkarnacje symboli, symbolicznych skupień, metafor i korzennych paradygmatów poprzez formatywny gest cielesny. Jako formy odtwarzanego znaczenia rytuały umożliwiają aktorom społecznym kształtowanie, negocjowanie i formułowanie swej fenomenologicznej egzystencji jako społecznych, kulturalnych i moralnych istot*[232]. W tym kontekście rytuał nie może być rozpatrywany jako zamknięty zbiór znaczeń. Aspekty ideologiczne procesu rytualizacji ulokowane są w relacji i obustronnej zależności symboli i znaczeń. Zaprezentowana słaba definicja rytuału stanowi podstawę opisanych w niniejszej rozprawie wyników badań.

Istotne dla zrozumienia procesu rytualizacji są poglądy E. Goffmana i V. Turnera w tej kwestii. Marek Czyżewski[233], przywołując Goffmanowskie ujęcie rytuału, stwierdza, że rytualizacja jest zjawiskiem służącym utrwaleniu zastanych i powtarzalnych wzorów działania. Victor Turner[234] z kolei postrzega rytualizację jako proces wymagający transcendencji poza utrwalone struktury społeczne. Wiąże on również rytualizację z okresem liminalnym rytuału przejścia.

Mariusz Dembiński[235], odwołując się do poglądów McLarena, Turnera i Goffmana na temat rytualizacji, opisał ją jako trzecią strukturę rytuału (rycina 5). Według niego jest ona zarówno formą, jak i procesem. Jako forma, rytualizacja zmierza do zachowania znaczeń zawartych w strukturach ukrytych rytuałów. Znaczenie te powinny się ujawniać poprzez elementy jawnej struktury danego rytuału. Cel ten realizowany jest za pośrednictwem procesualnego aspektu danego rytuału.

Procesowi rytualizacji towarzyszy *społeczna drama* i proces marginalizacji *rytuału przejścia*. *Drama społeczna* (gra społeczna) jak twierdził V. Turner[236] powstaje w wyniku zaistnienia sytuacji konfliktowej w organizacji społecznej lub w instytucji. W typowych warunkach można w niej wyróżnić cztery główne fazy działania publicznego. Pierwsza z nich to **naruszenie** regulowanych normami relacji społecznych. Pogwałcenie kluczowych dla danej społeczności norm nosi znamiona działania altruistycznego, ponieważ jednostka działa lub wierzy, że działa w imieniu innych. Pojawienie się problemu uaktywnia proces rytualizacji i powoduje przywołanie określonego subrytuału, czyli najmniejszej zrytualizowanej sytuacji[237].

---

232 Tamże, s. 41.

233 M. Czyżewski, *W stronę teorii dyskursu publicznego,* w: *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. tenże, S. Kowalski, A. Piotrowski, Kraków: Wydawnictwo Aureus, 1997, s. 71-74.

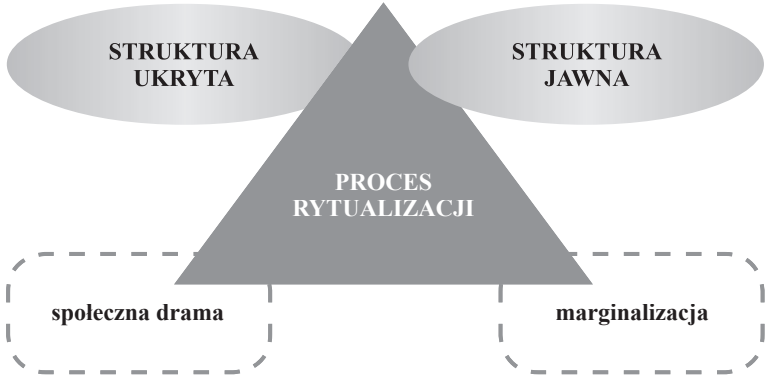
234 V. Turner, *Las symboli…, dz. cyt.,* s. 111-116.

235 M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji…, dz. cyt.*, s. 54.

236 V. Turner, *Gry społeczne…*, *dz. cyt*., s. 27-28.

237 M. Dembiński, *Rytualne oblicze*…, *dz. cyt.,* s. 65.

Rycina 5. Model rytuału wg M. Dembińskiego



Źródło: M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2005, s. 63.

Kryzys stanowi kolejną fazę gry społecznej. Jest to okres liminalny, nacechowany niepewnością i zawieszeniem obowiązujących dotychczas norm, reguł i statusów. Taka sytuacja zmusza reprezentantów ładu społecznego do podjęcia **działań przywracających równowagę**[238], aby zapobiec eskalacji konfliktu. W fazie liminalnej rytuału przejścia pozbawia się uczestników rytuału własności i cech, które ich określają. Przy końcu tego okresu zawieszenia i w fazie postliminalnej procesu rytualizacji dąży się do wprowadzenia nowych norm, wartości i do nadawania nowych znaczeń[239].

Grę społeczną wieńczy faza **reintegracji** lub **uznania i sankcjonowania schizmy**. W czasie reintegracji podejmuje się działania mające na celu przywrócenie struktury, zawieszonej na czas wykonywania rytuału. Może ona jednak zawierać pewne zmiany. W sytuacji uznania i usankcjonowania schizmy dochodzi do powstania nowych rytuałów, a co za tym idzie do ustalenia nowych aspektów życia społecznego[240].

Opisane powyżej ujęcie rytualizacji bliskie jest sposobowi jej rozumienia przez P. McLarena. Rytuały nie znajdują się w próżni i nie są pozbawione kontekstu historycznego. Są one nośnikami kulturowych i politycznych znaczeń, dlatego też nie są neutralne. Dla McLarena[241] rytuały ucieleśniają metafory w teatrze życia ludzkiego.

[238] V. Turner, *Gry społeczne…*, *dz. cyt*., s. 28.
[239] M. Dembiński, *Rytualne oblicze…*, *dz. cyt*., s. 57.
[240] V. Turner, *Gry społeczne…*, *dz. cyt*., s. 31.
[241] P. McLaren, *Schooling as Ritual…*, *dz. cyt*.

Umieszczają jednostki w kontekście obowiązujących, złożonych narracji i zakotwiczają w dominujących epistemologiach. Mogą prowadzić do obrazoburczego zachwycania się obowiązującymi praktykami społecznymi i panującymi dyskursami.

We współczesnych studiach nad rytuałem jasno zarysowują się przede wszystkim dwa podejścia. Rytuał jest ujmowany jako widowisko (*performance*) lub też jako komunikacja[242]. Czołowymi reprezentantami pierwszego ujęcia są Victor Turner[243] i jego koncepcja *dramatu społecznego*, Erving Goffman[244] podkreślający teatralne aspekty codziennej egzystencji, a także Clifford Geertz[245], który rozpropagował ideę *widowisk kulturowych*. Ukazanie rytuału jako systemu komunikacji typowe jest dla prac Catherine Bell[246], która szczególną rolę w świecie społecznym przypisuje procesowi rytualizacji. Bell pojmuje go w kategoriach: czynnika kontroli, komunikacji i zmiany społecznej. Znaczną wagę przywiązuje również do ciała jako miejsca zakorzenienia strategii rytualizacji. Kolejnym przedstawicielem takiego kierunku jest Theodore W. Jennings[247], według którego rytuał stanowi środek zarówno zdobycia, jak i przekazania wiedzy. W zaprezentowane ujęcie rytuału wpisuje się koncepcja rytuałów w edukacji zaproponowana przez P. McLarena.

Istnieje wiele różnorodnych klasyfikacji rytuałów, jednakże ze względu na zdefiniowaną perspektywę poznawczą zaprezentuję klasyfikację stworzoną przez Petera McLarena. Dokonując analizy rytualnego funkcjonowania szkoły St. Ryan, autor ten wyróżnił pięć grup rytuałów, które tworzą spójny system szkolny. Są to: mikrorytuały, makrorytuały, rytuały rewitalizacji i intensyfikacji oraz rytuały oporu. Mikrorytuały występują w obrębie jednej jednostki lekcyjnej. Natomiast makrorytuały składają się z sumy wszystkich lekcji, przerw pomiędzy nimi oraz obejmują czas tuż przed dzwonkiem zwiastującym początek i koniec lekcji. Rytuały rewitalizacji są to z kolei wydarzenia o charakterze systematycznym, które mają na celu wzmocnienie zaangażowania uczestników procesu edukacyjnego. Dotyczą one nauczycieli, na przykład podczas rady pedagogicznej, a także uczniów – zazwyczaj przybierają one formę emocjonalnej dyskusji nauczyciela z uczniami podczas lekcji, która podejmuje kwestię ważności realizowania szkolnych celów[248].

Kolejną grupę rytuałów wyróżnionych przez McLarena stanowią rytuały intensyfikacji, które są podtypem rytuałów rewitalizacji. Służą one głównie ponownemu

[242] J. J. Pawlik, *Antropologiczne badania rytuału*, w: *Rytuał: przeszłość i teraźniejszość*, red. M. Filipiak, M. Rajewski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006.

[243] V. Turner, *Gry społeczne…, dz. cyt.*

[244] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego…*, *dz. cyt.*

[245] C. Gertz. *Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight*, http://rfrost.people.si.umich.edu/courses/MatCult/content/Geertz.pdf, 7.10.2011.

[246] C. Bell, *Ritual Theory, Ritual Practice,* Oxford: Oxford University Press, 1992.

[247] T. W. Jennings, *On Ritual Knowledge*, "The Journal of Religion" 1982, Vol. 62/2, s. 111-127.

[248] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…*, *dz. cyt*., s. 81-82.

wzmocnieniu uczniów lub nauczycieli pod względem emocjonalnym. Rytuały rewitalizacji i intensyfikacji mogą przybierać formę mikro- i makrorytuałów[249].

Ostatnią i najszerzej opisaną grupą rytuałów są rytuały oporu. Rytuały oporu są to działania, które kwestionują *świat konstruowany w toku innych działań rytualnych*[250]. Są to subtelne i dramatyczne formy kulturowe, które noszą znamiona symbolicznej inwersji i niezmiennie potwierdzają bunt przeciw dominującym autorytatywnym zasadom (doktrynom) i przedzałożeniowym kodom zachowania ustanowionym przez nauczycieli. Za Grimesem McLaren porównuje rytuały oporu do typów ceremonialnej destrukcji. Można powiedzieć, że są to rytuały konfliktu, w których uwidacznia się zalążek Turnerowskiej trzeciej fazy dramy społecznej. Zatem można się w nich dopatrzyć działań mających na celu przywrócenie równowagi[251].

Rytuały oporu mogą przybierać formę czynną lub bierną. Za czynne rytuały oporu McLaren uważał celowe bądź świadome próby przekreślenia lub sabotowania procesu nauczania, a także zasad i norm ustanowionych przez władze szkoły. Rytuały te przyjmują postać jawnych i demonstracyjnych aktów, w odróżnieniu od rytuałów biernych, które są zazwyczaj nieświadome lub też w sposób milczący naruszają bądź obalają usankcjonowane kody dominującego ładu szkolnego[252]. Akty oporu mogą przybierać najrozmaitsze formy. Wymienić tu można między innymi: odchylanie się na krześle, ziewanie, przebywanie w miejscach zastrzeżonych bez zgody nauczyciela, rozmowa z innymi uczniami w trakcie lekcji, leżenie na ławce, a także wykonywanie poleceń nauczyciela w bardzo wolnym tempie.

Według McLarena występowanie rytuałów oporu stanowi integralną część codzienności szkolnej. *Wytrzymanie bezrozumnego rytuału kształcenia oznaczało bycie słabym i „babą". Jedynym sposobem by przejść dzienny rozkład zajęć było przyjęcie kary szkoły „jak mężczyzna". Postępując zgodnie z tą logiką, można by osiągnąć tylko najwyższy status, który czasami wydawał się dzielić quasi-religijną aurę głębokiego szacunku podczas otrzymywania kary. Ta sama ideologia odnosiła się do niektórych uczennic. Męskie cechy były często adoptowane przez dziewczęta jako metoda przeciwstawiania się panującym normom szkolnym*[253]. Narażenie się na cierpienie było przejawem heroiczności i niejako walki z ciemiężcą, za jakiego uchodził nauczyciel. Oczywiście walka ta była toczona w imieniu wszystkich bądź też grupy uciskanych uczniów, z tego też względu była ona godna podziwu. Znoszenie bólu i cierpienia było oznaką dojrzałości i stanowiło etap inicjacji, konieczny to osiągnięcia kolejnego szczebla rozwoju. W celu opisywania tych zjawisk McLaren posługiwał się terminem *kultura*

[249] Tamże, s. 82.
[250] T. Szkudlarek, *McLaren i Agata…, dz. cyt*., s. 46.
[251] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…*, *dz. cyt*., s. 82-83.
[252] P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu…*, *dz. cyt*., s. 69.
[253] P. McLaren, *Antystrukura oporu*, w: *Nieobecne dyskursy,* cz. II, *dz. cyt*., s. 37-38.

bólu, który rozumiał z jednej strony jako charakterystykę tradycyjnych *rytów przejścia* kolejnych faz socjalizacji, a z drugiej – jako opis zmian zachodzący w ciele uczestnika *dramy* edukacyjnej[254].

Akty oporu stanowią doświadczenia progowe, marginalne, w trakcie których dochodzi do zawieszenia obowiązujących norm i zasad, a także do próby ich zmiany bądź naruszenia. Zdaniem McLarena opór wywodzi się z tego, co Turner nazywał antystrukturą, która przejawia się we wszelkich próbach pohamowania, okpienia bądź też przerwania narzuconych wymagań moralnych związanych z porządkiem kształcenia. Jest to stan pogranicza, w którym rozmyciu ulegają wszelkie normy, statusy i role społeczne przypisane jednostkom[255].

Opór powstaje w wyniku rozbieżności między **kulturą ulicy (*streetcorner state*)**, która tętni życiem i jest nieformalna, a **kulturą szkoły (*student and sancity state*)** cechującą się skostnieniem, hierarchicznością i dążeniem do podporządkowania. Na podstawie swoich badań Peter McLaren zaobserwował, iż uczniowie znajdują się w ciągu dnia w różnych stanach[256], które charakteryzują się odmiennymi typami zachowań. Wyróżnił on zatem stan: ulicy, uczniowski, domowy i podniosły. Stan uczniowski jest dla uczniów najbardziej frustrujący. Stanowi on przeciwieństwo stanu ulicy, w którym uczniowie przejawiają zachowania typowe dla czasu spędzanego poza szkołą. Ten stan ma znaczenie oczyszczające, ponieważ dopuszcza nieskrępowane prezentowanie emocji i swobodne wypowiadanie myśli. Czas w stanie ulicznym jest polichroniczny i relatywnie chaotyczny. W tym stanie wiele spraw dzieje się jednocześnie. Nie ma tu organizacji i rozkładu czynności, które muszą być wykonywane w odpowiednio przeznaczonym dla nich czasie. W *streetcorner state* każdy ma możliwość tworzenia własnego planu zajęć[257].

Istotne jest również zwrócenie przez omawianego autora uwagi na zróżnicowanie zachowań oporowych ze względu na przynależność klasową uczniów. Uczniowie pochodzący z klasy robotniczej bardzo rzadko przejawiali zachowania oporowe, wykorzystując do tego oficjalne środki, na przykład w postaci samorządu uczniowskiego. Akty oporu występujące w tej grupie dzieci miały przeważnie charakter nieświadomych, nieformalnych i ukrytych działań. Uczniowie ci sprzeciwiali się nie tylko wobec ustanowionych zasad i reguł, ale przede wszystkim występowali przeciw rozdźwiękowi między nieformalną kulturą ulicy a formalną kulturą klasy szkolnej. W tym kontekście klasa szkolna jawi się jako arena walki o kształt i znaczenie obowiązującej rzeczywistości. Natomiast uczniowie pochodzący z klas uprzywilejowanych wykorzystywali

[254] L. Witkowski, *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych,* w: *Edukacja i sfera publiczna…*, *dz. cyt*., s. 387.
[255] P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu…*, *dz. cyt.,* s. 69.
[256] McLaren rozumie stan jako styl interakcji jednostki ze środowiskiem i z innymi ludźmi, który może być odpowiednio określony przez klastry lub kompleksy zachowania. Szerzej o tym w: P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 86.
[257] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 86-89.

zazwyczaj oficjalne i legalne środki sprzeciwu[258].

Dla McLarena rytuały oporu służą przede wszystkim złamaniu lub naruszeniu dominującego w szkole dyskursu władzy. W odróżnieniu od Henry'ego A. Giroux uważa on, że również nieuświadomione zachowania oporowe mogą doprowadzić do zachwiania obowiązującego ładu. Jest to możliwe ze względu na wykorzystanie symbolicznej inwersji, która polega na odwróceniu obowiązujących norm i reguł oraz ukazaniu ich arbitralności. Bierny opór nie może jednak przyczynić się do wykształcenia kompetencji emancypacyjnych, co było istotne dla Giroux. Opór może mieć charakter rozwojowy, jeżeli jest uświadamiany i spełnia przynajmniej roszczenia ważności, o których mowa była w podrozdziale 2.2. Znaczenie emancypacyjne zachowań oporowych związane jest z procesem *dekonstrukcji oczywistości* szkoły, a także z *krytycznym spojrzeniem* na jej przemożny wpływ. Rytuały oporu demitologizują obecne w szkole stosunki władzy i podległości. Umiejętność dokonania symbolicznej inwersji tego stanu rzeczy stanowi naczelny wymiar tych rytuałów[259].

Uświadomiony opór może prowadzić do wykształcenia się kompetencji emancypacyjnych u uczniów. Stanowią one zespolenie krytycznego myślenia, odważnego wyrażania swoich poglądów oraz odpowiedzialnego ponoszenia konsekwencji własnych działań. Maria Czerepaniak-Walczak[260] wyróżnia trzy ich korelaty: innowacyjność, racjonalność emancypacyjną i odwagę. Innowacyjność to umiejętność alternatywnego zachowania się, szczególnie w nowej sytuacji. Racjonalność emancypacyjna przejawia się w zdolności podmiotu do uwalniania się od ograniczeń, które sam sobie narzuca oraz od spetryfikowanych sił i instytucji społecznych. Odwaga zaś jest gotowością do poniesienia konsekwencji dokonanych wyborów i zachowań.

Zakresy i treści kompetencji emancypacyjnych pozostają w dialektycznym związku z poszczególnymi elementami świata przeżywanego, miejscem zajmowanym w tym świecie przez podmiot oraz z kondycją jego świadomości. Matrycę, która umożliwia analizę reakcji jednostek na opresję i ograniczenia, stanowi róża emancypacyjna. Powstała w wyniku przeciecia się osi świadomości i dostosowania. Rycina nr 7 prezentuje proponowaną przez mnie typologię rytuałów oporu, która jest wynikiem zestawienia zachowań człowieka ujętych w róży emancypacyjnej z koncepcją rytuałów stworzoną przez McLarena.

Określone w róży emancypacyjnej zachowania zostały przez mnie przyporządkowane odpowiadającym im rytuałom wymienionym przez Petera McLarena. Z perspektywy prowadzonych przeze mnie rozważań istotne będzie wyłącznie omówienie zachowań wchodzących w skład rytuałów oporu. Do biernych, lecz nieuświadomionych rytuałów oporu zaliczyłam zachowania takie, jak unikanie i negacja. Pierwsze

[258] P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu…*, *dz. cyt*., s. 70.
[259] T. Szkudlarek, *McLaren i Agata…*, *dz. cyt*.
[260] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna…, dz. cyt.*, s. 131-133.

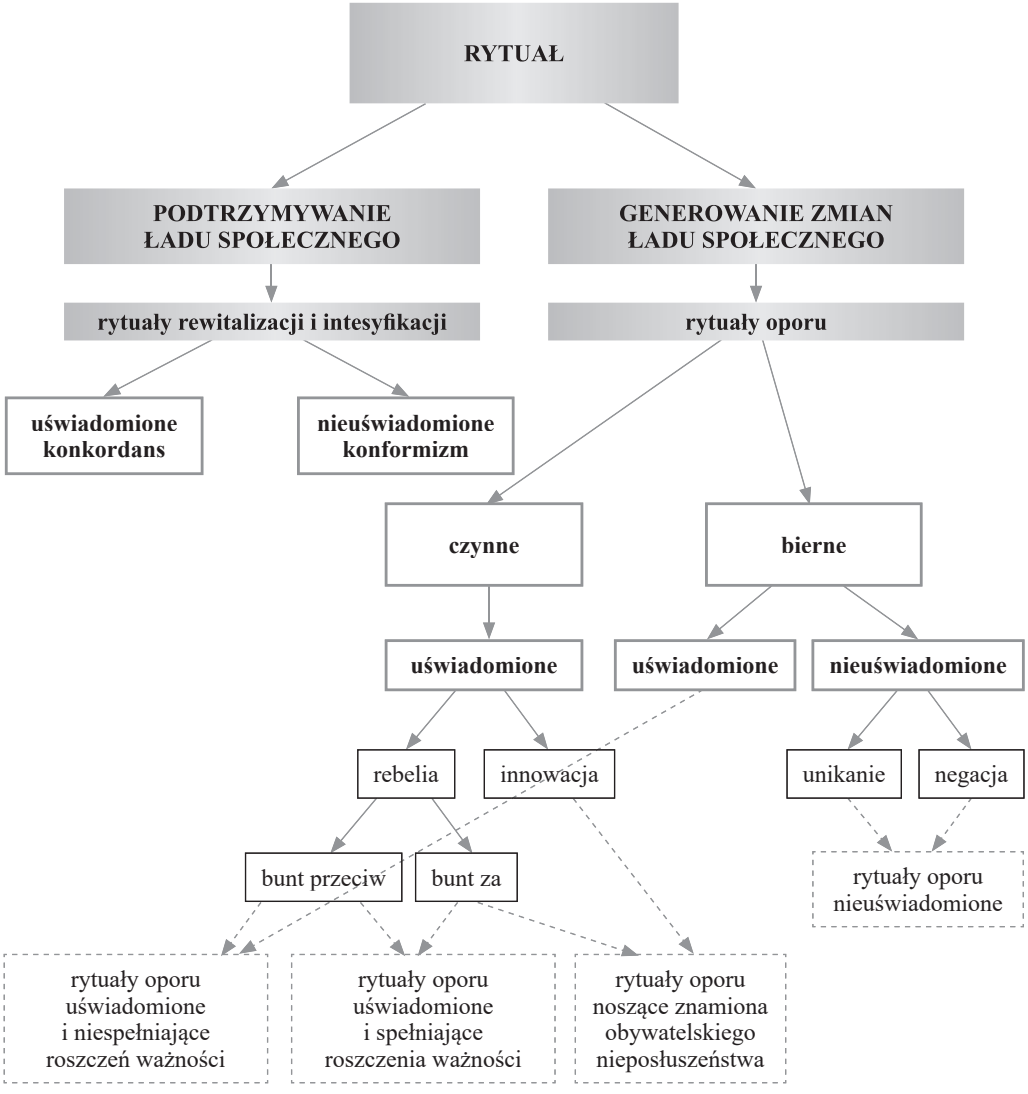
z nich polega na wystrzeganiu się sytuacji, w których należy dokonać wyboru. Drugie natomiast przejawia się w krytyce i okazywaniu swojego niezadowolenia, lecz bez wskazania źródła opresji[261].

Kolejne dwa typy zachowań wchodzą w skład czynnych rytuałów oporu, których występowanie nosi znamiona zachowań uświadomionych. Do tego typu aktywności zalicza się rebelię i innowację. Egzemplifikacją rebelii jest aktywna kontestacja wyrażająca się poprzez odważne negowanie swojego położenia przez jednostkę. Może ona przybierać różne formy, jednakże najogólniej wyróżnia się: *bunt przeciw* oraz *bunt za*. *Bunt przeciw* skierowany jest na ograniczenia i nakazy. Jego celem jest wyzwolenie się od uciążliwości, których źródła usytuowane są poza podmiotem. Takie zachowania mogą być sklasyfikowane jako rytuały oporu uświadomione, które spełniają lub nie spełniają roszczeń ważności. Natomiast *bunt za* sprowadza się do zachowań mających na celu pozyskiwanie nowych praw i pól wolności. Towarzyszy tym zachowaniom gotowość do poniesienia konsekwencji[262]. Zachowania te mogą wchodzić w skład rytuałów oporu, które są uświadomione i spełniają roszczenia ważności lub noszą znamiona nieposłuszeństwa obywatelskiego.

Zachowania innowacyjne zaś sprowadzają się do poszukiwania nowych rozwiązań, które przyczyniają się do wyzwolenia z ograniczeń. Istotne jest tu odrzucanie istniejących już sposobów postępowania i poszukiwanie nowych. Takie zachowania stanowią wyraźny przejaw kompetencji emancypacyjnych[263]. Z tego też względu zostały one zaklasyfikowane do rytuałów oporu noszących znamiona nieposłuszeństwa obywatelskiego.

[261] Tamże, s. 141-142.
[262] Tamże, s. 142-143.
[263] Tamże, s. 143.

Rycina 6. Rytualny wymiar róży emancypacyjnej



Źródło: opracowanie własne na podstawie P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt.,* s. 82-83 i M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna..., dz. cyt.,* s. 139-143.

Ukazany powyżej schemat obrazuje wyłonienie czterech typów rytuałów oporu. Są to:

1. rytuały oporu nieuświadomione,
2. rytuały oporu uświadomione i niespełniające roszczeń ważności,
3. rytuały oporu uświadomione i spełniające roszczenia ważności,
4. rytuały oporu noszące znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa.

Rytuały oporu nieuświadomione nie mają charakteru rozwojowego. Przejawiający się w nich opór może wyrażać się w nieświadomej dyskredytacji kodów funkcjonujących w szkole. Typową cechą takiego zachowania jest brak reakcji jednostki w początkowej fazie nacisku. Następnie uczeń może stwarzać pozory podporządkowania się, nie robiąc właściwie nic.

Rytuały oporu uświadomione i niespełniające roszczeń ważności charakteryzują się tym, że młodzi ludzie celowo sabotują działania nauczycieli, jednakże brak jest tu właściwego przebiegu komunikacji między tymi grupami. Te interakcje nie są oparte na prawdziwości, skuteczności, zrozumiałości oraz szczerości. Członkowie obu grup nie dążą do osiągnięcia konsensusu.

Kolejny typ oporowych zachowań rytualnych cechuje się występowaniem świadomości oraz spełnianiem roszczeń ważności. W tym przypadku uczeń zdaje sobie sprawę, dlaczego zachowuje się w taki sposób. Przejawiany przez niego rytuał oporu ma na celu zmianę istniejącego stanu rzeczy i ukazanie umowności struktury szkolnej. Jednakże ważną cechą tego typu oporu jest fakt dążenia do osiągnięcia jakiegoś konsensusu poprzez komunikację z przedstawicielami grupy opresorów. W tym przypadku ma miejsce dialog między dwiema grupami, który w założeniach pedagogiki krytycznej pełni funkcję rozwojową[264].

Opór noszący znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa jest najbardziej rozwojowy dla jednostki spośród wszystkich pozostałych. Tutaj każdy uczeń, który wyznaje określone zasady moralne, może odmówić podporządkowania się takim sytuacjom bądź też osobom, które zmusiłyby go do postępowania niezgodnego z jego własnym sumieniem[265], i świadom jest konsekwencji własnego czynu. Ta odmowa przyjmuje w tym przypadku formę zachowania oporowego. Jednakże istotną cechą tego rodzaju zachowania jest dążenie do dobra grupowego, a nie osobistego. Uczeń, który pragnie zmienić otaczającą go rzeczywistość szkolną, działa w sposób otwarty, w imieniu i na rzecz grupy, w której funkcjonuje. Ważną cechą oporu noszącego znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa jest również fakt braku przemocy, która może pojawić się w dwóch pierwszych typach oporu[266].

[264] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania…*, *dz. cyt*., s. 247-248.

[265] P. Herngren, *Podstawy obywatelskiego nieposłuszeństwa,* Kraków: Wydawnictwo „Zielone Brygady", 1997, http://zb.eco.pl/bzb/20/droga.htm, 16.09.2010.

[266] H. Arendt, *O przemocy…, dz. cyt*., s. 172.

* * *

Występowanie zachowań oporowych w szkole ma istotne znaczenie dla rozwoju ucznia. Prawo do autoekspresji gwarantuje każdemu człowiekowi wolność wyrażania własnej opinii, a także samego siebie. Z tego też względu jednostka może zamanifestować swój sprzeciw wobec określonego stanu rzeczy. Jednakże w sytuacji, gdy prawo do wyrażania siebie nie jest respektowane w środowisku wychowawczym szkoły, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele zaczynają poszukiwać innych możliwości wypowiedzenia się. Zazwyczaj te zachowania przybierają formę ironii lub sarkazmu, ukazując śmieszność danej sytuacji przy jednoczesnym braku naruszenia obowiązujących norm. Respektowanie prawa do autoekspresji sprzyja zaś występowaniu zachowań oporowych, które są uświadomione i spełniają roszczenia ważności. Są one typowe dla uczniów, którzy dążą do zmiany istniejącego stanu rzeczy poprzez dialog i osiągnięcie konsensusu.

* * *

Przedstawione w tym rozdziale teorie stanowią zaplecze, w którego kontekście prowadzona będzie analiza zgromadzonego materiału empirycznego. Kultura szkoły ukazana przez pryzmat tych teorii jawi się jako przestrzeń publicznej komunikacji, dzięki której dokonuje się interpretacja i reinterpretacja obowiązujących kodów. Instytucja ta jest ujmowana jako miejsce swoistego spektaklu przepełnionego znaczeniami i rytuałami, za pośrednictwem których wciąż od nowa tworzony jest jego sens. Nadawanie tego sensu może następować przez komunikację nastawioną na dążenie do konsensusu i tym samym spełniającą Habermasowskie roszczenia ważności. Warunkiem istnienia tej komunikacji jest poszanowanie prawa wszystkich podmiotów do autoekspresji. Prawo do swobody ekspresji stanowi predyktor samodzielnego osiągania dojrzałości i stawania się osoby, ponieważ z jednej strony *nadaje* ono podmiotowi *głos*, z drugiej zaś wymaga od niego odpowiedzialności za formy i treść aktów wyrażania siebie. Powoduje tym samym rozwój racjonalności komunikacyjnej, która przejawia się w mowie posługującej się argumentami.

Przyjęta perspektywa teoretyczna ukazuje również znaczenie rytuałów oporu dla rozwoju racjonalności krytycznej ucznia. Opór wpisany jest w prawo do autoekspresji. Przestrzeganie tego prawa sprzyja występowaniu rytuałów oporu, które prowadzić mogą do wyzwalania się podmiotu spod ujarzmiających go ograniczeń.

W dalszej części pracy zostaną zaprezentowane metodologiczne założenia badań oraz analiza zgromadzonego materiału empirycznego.

Rozdział 3
Metodologiczne założenia badań[267]

Znaczenie prawa do autoekspresji w kontekście refleksji pedagogicznej wynika z faktu jego kontrowersyjności i braku umiejętności poradzenia sobie z tym problemem przez wielu pedagogów. Natomiast poszanowanie prawa do autoekspresji jest znaczące w kształtowaniu się podmiotowości młodego człowieka.

Jak twierdzi Maria Czerepaniak-Walczak, umiejętność i gotowość do świadomego, krytycznego, a także odpowiedzialnego wyrażania własnych poglądów, myśli i emocji stanowi istotny element w procesie samodzielnego osiągania dojrzałości[268]. Znaczenie nieskolonizowanej ekspresji jest istotne dla osiągania pełni człowieczeństwa, dlatego też należy podjąć to zagadnienie w kontekście codziennych praktyk edukacyjnych i wychowawczych szkoły.

Szkoła jako instytucja edukacyjna i zarazem krzewiciel kultury dominującej próbuje w różny sposób uporać się z zagadnieniem ekspresji uczniów. Jak pisze Sławomir Krzychała: *Szkoła jest (...) praktyką, która wytwarza własne kody znaczeń i własne rytuały porządkowania czasu, przestrzeni i relacji (uczeń – nauczyciel)*[269]. Dlatego też, aby w pełni zrozumieć kolonizujący i wyzwalający aspekt szkoły, należy przyjrzeć się rytuałom, które odbywają się w jej przestrzeni. W swoich badaniach dotyczących poszanowania prawa do autoekspresji w szkole skupiłam się głównie na ukazaniu wachlarza czynnych i biernych rytuałów oporu (w rozumieniu Petera McLarena), które mają na celu naruszenie bądź zmianę istniejących reguł i zasad życia szkolnego. Badaniu poddałam doświadczenia uczniów gimnazjum, ponieważ znajdują się oni w okresie budowania obrazu siebie, który wiąże się z buntem i oporem przeciwko nieakceptowanym normom i zasadom życia oraz z całkowitym podporządkowaniem się normom i wartościom cenionym przez jednostkę.

---

[267] Część tego rozdziału została opublikowana w książce A. Babickiej-Wirkus, *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015.

[268] M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą..., dz. cyt.,* s. 59.

[269] S. Krzychała, *Badacz w szkole – o rekonstrukcji edukacyjnej codzienności*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. V, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 153.

3.1. Przedmiot i cele badań

Rozmyślając na temat swoich badań, każdy badacz musi sprecyzować, co będzie ich przedmiotem. **Przedmiot badań,** które przeprowadziłam w ramach rozprawy doktorskiej, sprowadza się do ukazania związku, jaki zachodzi pomiędzy poszanowaniem prawa do autoekspresji a rytuałami oporu uczniów gimnazjum.

Prawo do autoekspresji należy do grupy praw *miękkich*, czyli takich, których złamanie nie niesie ze sobą sankcji karnych ani moralnych[270]. Z tego też powodu jest ono często nierespektowane zarówno w odniesieniu do osób dorosłych, jak i dzieci. Jest to jednak istotne prawo, które zawarte zostało w dwóch fundamentalnych dla praw człowieka i dziecka dokumentach. Są nimi: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (art. 19) oraz Konwencja o Prawach Dziecka (art. 12, 13 i 14). Omawiane prawo wyraża się w zapisie, iż każdy człowiek, a tym samym dziecko, ma prawo do *swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach go dotyczących* (art. 12 KoPD) oraz *prawo do swobodnej wypowiedzi: prawo to zawierać ma swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju* (art. 13 KoPD). Art. 14 Konwencji gwarantuje dziecku *prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania*. Natomiast art. 19 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka głosi, iż każdy ma *prawo do wolności opinii i wyrażania jej; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnej opinii, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkimi środkami, bez względu na granice*.

Zawarcie tego prawa w tych dwóch znaczących dokumentach oraz w Konstytucji RP (art. 54 ust. 1) wskazuje, iż jest ono niezbędnym warunkiem do rozwijania zdolności jednostki do przedstawiania jej doświadczeń i przemyśleń związanych z jej życiem. Stanowi więc podstawowy warunek samodzielnego osiągania dojrzałości[271].

Wyrażanie siebie odbywa się za pośrednictwem znaków realnych i symbolicznych. Przy czym towarzyszy temu ustawiczna weryfikacja rozumienia przez innych treści przekazu. Jeżeli zachodzi taka potrzeba, następuje zmiana sposobu ekspresji. Odbiór informacji zwrotnej dotyczącej nadanego komunikatu jest istotny dla procesu *stawania się* osoby[272].

Szczególną potrzebę autoekspresji przejawiają ludzie młodzi, którzy znajdują się w okresie moratorium. W fazie tej człowiek zaczyna interesować się swoim obrazem w oczach innych ludzi. Dochodzi tu do poszukiwania ciągłości oraz tożsamości. Z tego też względu jednostka eksperymentuje, wcielając się w różne role, po to aby

[270] M. Czerepaniak-Walczak, *Gdy po nauce mamy czas wolny. Szczecińskie szkoły podstawowe wobec prawa dziecka do wypoczynku i zabawy,* Szczecin: Wydawnictwo „PoNaD", 1997.

[271] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt.*

[272] R. May, *O istocie człowieka,* Poznań: Wydawnictwo Rebis, 1995.

móc wybrać tę adekwatną dla siebie. Niepowodzenie w tym zakresie może skutkować wykształceniem się tożsamości negatywnej lub też prowadzić do nieumiejętności zdefiniowania własnej roli, czyli do jej rozproszenia[273].

Nierozumienie specyfiki procesu dorastania, a tym samym nierespektowanie prawa do autoekspresji przez nauczycieli, może stanowić przyczynę występowania zachowań oporowych nieuświadomionych lub uświadomionych, lecz niespełniających roszczeń ważności.

Celem poznawczym moich badań jest ukazanie związku zachodzącego między poziomem respektowania prawa do autoekspresji a rytuałami oporu przejawianymi przez uczniów gimnazjum. Istotne jest również zdiagnozowanie typu racjonalności przejawianej przez młodych ludzi, aby stwierdzić, na ile te zachowania mają charakter rozwojowy.

Cel teoretyczny wyraża się w odsłonięciu mechanizmów oporu w sytuacji poszanowania i nieprzestrzegania prawa do autoekspresji (w tym mechanizmów rządzących obywatelskim nieposłuszeństwem poprzez korzystanie z prawa do autoekspresji). Istotna jest także zaproponowana przeze mnie klasyfikacja rytuałów oporu występujących w szkole. Klasyfikacja stworzona została w oparciu o teorię działania komunikacyjnego J. Habermasa, teorię oporu P. McLarena oraz o koncepcję obywatelskiego nieposłuszeństwa H. Arendt.

Celem praktycznym prowadzonych badań jest natomiast wskazanie nowych obszarów pracy wychowawczej oraz zwiększenie zakresu teoretycznych rozważań dotyczących zarówno problematyki praw dziecka, jak i występowania oporu w rzeczywistości szkolnej.

3.2. Problematyka badawcza

Problematyka podjęta w rozprawie doktorskiej wyraża się w pytaniu głównym: **Jaki jest związek między poziomem respektowania prawa do autoekspresji a skalą występowania i typami rytuałów oporu uczniów gimnazjum?** Problem ten ma charakter zależnościowy, ponieważ pyta o zachodzenie i jakość związku między dwiema zmiennymi: niezależną i zależną.

Próbą odpowiedzi na problem główny jest następująca teza: *respektowanie prawa do autoekspresji sprzyja występowaniu rytuałów oporu uczniów, które są uświadomione, spełniają roszczenia ważności i noszą znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa.* Występowanie rytuałów oporu prowadzi do rozwoju uczniów, ponieważ zwiększa ich kreatywność, demaskuje funkcjonowanie ukrytego programu szkoły, a tym samym

[273] E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo...*, *dz. cyt.*

funkcjonowanie kultury opresyjnej. Jest to kategoria, która wpisana jest w sam proces wychowania, ponieważ, jak twierdzi Bogusław Śliwerski[274], opór stanowi nieodzowny element wychowywalności. Opór przyczynia się również do uwidocznienia struktury, którą V. Turner definiuje jako to wszystko, co utrzymuje podziały między ludźmi, określa różnice między nimi, a także ogranicza ich działanie. Wyłania się zatem antystruktura oparta na *communitas*, czyli więzi społecznej, która jest egalitarna, niezróżnicowana, bezpośrednia i zorientowana na relację Ja – Ty[275]. Równość wszystkich ludzi stanowi zaś fundament praw człowieka i dziecka, a tym samym również prawa do autoekspresji.

Na rozwojowy charakter oporu zwrócili uwagę pedagodzy radykalni, między innymi: P. Freire, H. Giroux oraz P. McLaren. Opór zmusza jednostki do zastanowienia się nad rzeczywistością, w której egzystują. Demaskuje symbole, które są przestarzałe, a także umowne[276]. Rytuał oporu może konstytuować punkt wyjścia w procesie kształtowania się oporu intelektualnego, czyli krytycznego myślenia[277]. Może stanowić również element procesu desocjalizacji (derutynizacji), który polega na kwestionowaniu obowiązującego porządku i konstruowaniu nowego ładu, opartego o nowe normy i wzory[278]. Taka droga jest najbardziej pożądana z punktu widzenia rozwoju adolescenta, ponieważ umożliwi jemu stanie się pełnoprawnym podmiotem funkcjonującym w społeczeństwie obywatelskim. Jak twierdzi francuski pisarz i poeta Antoine de Saint-Exupéry: *Nie można być człowiekiem, jeśli nie stawia się oporu. W przeciwnym razie będziemy mieli tylko mrowisko, w którym zabraknie boskiego piętna*[279]. Zatem hipoteza, jaką stawiam wobec sformułowanego problemu głównego, jest następująca: Im wyższy w praktyce szkolnej jest poziom poszanowania prawa uczniów do autoekspresji, tym większa jest skala i częstość występowania rytuałów oporu spełniających roszczenia ważności i noszących znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa.

3.3. Zmienne i wskaźniki

Ze sformułowanego powyżej problemu głównego wyłaniają się dwie zmienne: zależna i niezależna, ponieważ badanie było skupione na ukazaniu związku. Rola zmiennych jest w tym przypadku umowna, gdyż zgodnie z logiką rozwojową zmienne te pozostają ze sobą w relacji synergii i w związku z tym możliwe jest odwrócenie kie-

[274] B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011, s. 51.
[275] V. Turner, *Gry społeczne…, dz. cyt.*
[276] P. McLaren, *Antystruktura oporu…, dz. cyt*.
[277] T. Szkudlarek, *McLaren i Agata.., dz. cyt*.
[278] M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. V..., *dz. cyt.,* s. 100-101.
[279] A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, tłum. A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa: Wydawnictwo PAX, 1998, s. 105.

runku założenia. Przyjęty kierunek relacji zmiennych uzasadniam źródłem zachowań specyficznych dla obydwu zmiennych. Poszanowanie prawa do autoekspresji jest działaniem pedagogicznym, rytuały oporu natomiast są działaniami uczniów.

Zmienną niezależną w badaniu jest poziom respektowania prawa do autoekspresji. Respektowanie prawa do autoekspresji w szkole wyraża się w znajomości, rozumieniu i akceptacji tego prawa przez uczniów i nauczycieli oraz w zapisie wskazanego prawa w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły[280]. Akty autoekspresji mogą przejawiać się w formie: werbalnej i niewerbalnej (motorycznej lub wirtualnej), co przekłada się również na różne typy oporu: werbalny, motoryczny, w przestrzeni realnej oraz wirtualnej.

Zoperacjonalizowanie poziomów respektowania prawa do autoekspresji prezentuje poniższa tabela.

Tabela 8. Poziomy respektowania prawa

poziom	kategorie	możliwości			
		I	II	III	IV
wysoki	znajomość	+			
	rozumienie	+			
	akceptacja	+			
	zapis	+			
średni	znajomość	+	+		
	rozumienie	+	+		
	akceptacja	-	+		
	zapis	+	-		
niski	znajomość	+	+	-	-
	rozumienie	+	-	-	-
	akceptacja	-	-	-	-
	zapis	-	+	+	-

Źródło: opracowanie własne

Wszystkie wskazane powyżej kategorie muszą występować koniunktywnie. Jeżeli chodzi o wysoki poziom respektowania prawa, to występuje tu tylko jedna możliwość. Wyraża się ona w spełnieniu wszystkich kategorii. Średni poziom respektowania prawa do autoekspresji może przyjąć dwie opcje. Różnią się one między sobą spełnieniem wymagania występowania kategorii akceptacji lub zapisu w dokumentach

[280] M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty profesjonalnej refleksji nauczyciela*…, *dz. cyt*., s. 67.

regulujących funkcjonowanie szkoły. Natomiast niski poziom poszanowania prawa przyjmować może aż cztery opcje. W najbardziej sprzyjających okolicznościach na tym poziomie może dochodzić do spełnienia przez szkołę dwóch z czterech warunków. W najmniej korzystnej sytuacji żaden z predyktorów nie jest spełniony. W żadnej możliwości na najniższym poziomie respektowania prawa do autoekspresji nie jest spełniony warunek akceptacji tego prawa. Wynika z tego, iż akceptacja, jako wyznacznik praktycznego wymiaru poszanowania prawa, jest istotna z punktu widzenia poziomów jego respektowania.

Zmienna zależna to rytuały oporu uczniów gimnazjum. Operacjonalizacja tej zmiennej wymaga zdefiniowania pojęć: *rytuał* oraz *opór*, które bliżej zostały sprecyzowane w części teoretycznej pracy.

Rytuał jest to skodyfikowany system praktyk, który przyjmuje w danym miejscu i czasie subiektywne znaczenie. Posiada on wartość symboliczną dla jego uczestników i świadków. Rytuały pełnią trzy ważne funkcje. Pierwsza z nich sprowadza się do panowania nad zmiennością i strachem. Druga wyraża się w obcowaniu ze światem nadprzyrodzonym lub z tajemnymi i idealnymi formami oraz wartościami. Ostatnia zaś to funkcja komunikacyjna i regulacyjna, która jest najistotniejsza z socjologicznego punktu widzenia[281]. Rytuał odgrywa również istotną rolę w kanalizowaniu napięć społecznych i rozwiązywaniu konfliktów. Przyczynia się on z jednej strony do utrzymania i potwierdzania porządku społecznego, z drugiej zaś – ma moc generowania zmiany. Rytuał dzięki ideologicznej i emocjonalnej sile swojego symbolicznego przekazu ma zdolność organizowania ludzkich myśli i uczuć. Tworzy wizję porządku społecznego, która nie musi być zgodna z zastanym ładem, ale może postulować jego przeobrażenia[282].

Według McLarena: *Rytualizacja jest procesem, który zawiera inklinacje symbolicznych skupień, metafor i korzennych paradygmatów przez formatywny gest cielesny. Jako formy odtwarzanego znaczenia rytuały umożliwiają aktorom społecznym kształtowanie, negocjowanie i formułowanie swej fenomenologicznej egzystencji, jako społecznych, kulturalnych i moralnych istot*[283].

Opór natomiast to opozycyjne zachowania uczniów, cechujące się symbolicznym, historycznym i życiowym znaczeniem, które kwestionują zasadność, siłę i znaczenie kultury szkolnej w ogólności, a kształcenie w szczególności[284].

Dokonując zestawienia terminu rytuał z pojęciem opór, można przyjąć że rytuały oporu są to symboliczne działania, podważające strukturę świata tworzoną za pośrednictwem innych działań rytualnych[285]. W wyniku analizy literatury oraz wyników

[281] J. Maisonneuve, *Rytuały dawne i współczesne,* przekł. M. Mroczek, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1995.
[282] V. Turner, *Gry społeczne…, dz. cyt.*
[283] P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy…, dz. cyt*. s. 41.
[284] P. McLaren, *Antystruktura oporu…, dz. cyt*.
[285] T. Szkudlarek, *McLaren i Agata…, dz. cyt*.

moich badań zaproponowałam następującą klasyfikację rytuałów oporu przejawianych przez uczniów:

1. rytuały oporu nieuświadomione,
2. rytuały oporu uświadomione i niespełniające roszczeń ważności,
3. rytuały oporu uświadomione i spełniające roszczenia ważności,
4. rytuały oporu noszące znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa.

Klasyfikacja ta oparta jest, jak już wcześniej pisałam, na teorii komunikacji J. Habermasa, teorii oporu McLarena oraz koncepcji obywatelskiego nieposłuszeństwa H. Arendt. Poszczególne rytuały zostały omówione w podrozdziale 2.4., dlatego też nie będę w tym miejscu ponownie ich opisywała.

Istotną dla badań zmienną jest również **zmienna kontekstowa**, która ułatwia interpretacje zgromadzonych danych. W tym przypadku jest to środowisko wychowawcze szkoły. Na istotność środowiska wychowawczego dla rozwoju jednostki zwróciło uwagę wielu badaczy, między innymi: H. Radlińska (1961), S. Kowalczyk (1969), R. Wroczyński (1985) czy też A. Przecławska (1999). Najbardziej adekwatną, ze względu na charakter prowadzonych badań, definicję środowiska wychowawczego zaproponował F. Znaniecki. Według niego środowisko wychowawcze to *odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika, mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu*[286]. To środowisko obejmuje wszystkie osoby i grupy społeczne, z którymi dana jednostka się styka w trakcie przygotowania. Każda z tych osób i grup stanowi składnik środowiska wychowawczego. Znaniecki wymienił trzy główne składniki środowiska wychowawczego. Pierwsza główna składowa obejmuje rodzinę, sąsiadów i grupę rówieśniczą. Druga składowa, która jest najistotniejsza z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań, to instytucje wychowawcze. Jedną z podstawowych instytucji wychowawczych jest szkoła. W jej skład wchodzą nauczyciele, uczniowie, personel administracyjny, a także budynek[287]. Styczności o charakterze wychowawczym głównie zachodzą w relacjach nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń, przestrzeń szkoły (realna i wirtualna) – uczeń. Jeżeli chodzi o personel administracyjny, to uczniowie mają z nim styczność rzadziej niż z trzema poprzednimi elementami środowiska wychowawczego. Z tego też względu w moich badaniach skupiłam się na tych trzech wskazanych powyżej relacjach. Istotne jest, że w obrębie tych styczności mamy do czynienia z rytuałami, mitami, obrzędami i zwyczajami, które stanowią niematerialne czynniki środowiska wychowawczego[288].

Ostatnią składową środowiska wychowawczego jest działalność intelektualna.

[286] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania,* t. I: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973, s. 87.

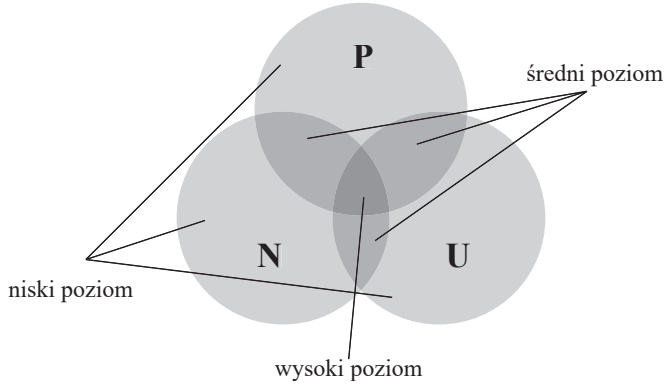
[287] Tamże.

[288] M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, w: *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualności – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.

Wyraża się ona w literaturze, sztuce, technice, które przeznaczone są do celów pedagogicznych, na przykład: gazety, książki itp.[289]

Poziom respektowania prawa do autoekspresji może być zróżnicowany w badanych wymiarach środowiska wychowawczego. Z tego też względu w analizie wyników badań najpierw określiłam poziom poszanowania dla każdego z trzech analizowanych elementów środowiska wychowawczego, a następnie dla całej szkoły. Rycina takiej analizy zaprezentowana została poniżej.

Rycina 7. Poziom poszanowania prawa w danym gimnazjum



N – nauczyciel, **U** – uczeń, **P** – przestrzeń szkolna
Źródło: opracowanie własne

Zastosowany podział poziomów poszanowania prawa na niski, średni i wysoki nie zawiera wystandaryzowanych wskaźników. Jednak w książce posługuję się tym podziałem w sposób poglądowy, ponieważ nie znalazłam w literaturze przedmiotu lepszego określenia dla możliwych poziomów poszanowania prawa.

Problem główny doprecyzowałam, wyprowadzając następujące **problemy szczegółowe**:

1. Jaki jest związek między znajomością przez uczniów i nauczycieli prawa do autoekspresji a rytuałami oporu uczniów gimnazjum?
2. Jaki jest związek między rozumieniem przez uczniów i nauczycieli prawa do autoekspresji a rytuałami oporu uczniów gimnazjum?
3. Jaki jest związek między akceptacją przez uczniów i nauczycieli prawa do

[289] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania…, dz. cyt.*

autoekspresji a rytuałami oporu uczniów gimnazjum?

4. Jaki jest związek między zapisem prawa do autoekspresji w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły a rytuałami oporu uczniów gimnazjum?

Zmienne zawarte w powyższych pytaniach szczegółowych zoperacjonalizowałam za M. Czerepaniak-Walczak[290] w następujący sposób:

1. **Znajomość prawa do autoekspresji** wyraża się w wymienieniu przez uczestników środowiska wychowawczego szkoły tego prawa, wskazaniu dokumentu, w którym jest ono zawarte, i w znajomości instytucji rzecznictwa tego prawa;
2. **Rozumienie prawa do autoekspresji** jest to umiejętność wskazania istoty, źródła i konsekwencji danego prawa oraz ograniczeń w jego stosowaniu;
3. **Akceptowanie prawa do autoekspresji** jest to zgoda na przestrzeganie danego prawa i stosowanie go w praktyce;
4. **Zapis prawa do autoekspresji w dokumentach** regulujących funkcjonowanie szkoły jest to umieszczenie tego prawa w przepisach organizujących funkcjonowanie placówki (statut, regulaminy).

Zaprezentowane w tym podrozdziale zmienne poddane zostały weryfikacji przy pomocy metod, technik i narzędzi badawczych omówionych w dalszej części opracowania.

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Do przeprowadzenia opisanego modelu badań wykorzystałam strategię badań jakościowo-ilościowych, z przewagą aspektu jakościowego. Zdaję sobie sprawę, że nie wszyscy badacze zgodziliby się na takie zestawienie, zarzucając eklektyzm metodologiczny na poziomie ontologicznym i epistemologicznym, jednakże takie połączenie ze względu na specyfikę prowadzonych badań było niezbędne. Powołując się na zaproponowane przez Johna W. Creswella sposoby łączenia metod[291], przyjmuję drugi wskazany przez niego sposób, a mianowicie, mój projekt badawczy należy do projektów typu *paradygmat dominujący/ mniej dominujący*. W tym modelu badacz przyjmuje podejście mieszczące się w jednym dominującym paradygmacie, zaś pe-

[290] M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty profesjonalnej refleksji nauczyciela…*, *dz. cyt.*

[291] Według Creswella łączenie metod może przyjąć trzy podstawowe formy: projekt dwufazowy, projekt typu *paradygmat dominujący/mniej dominujący*, a także projekt typu mieszanki metodologicznej. Szerzej o tym w: M. Read, D. Marsh, *Łączenie metod ilościowych z jakościowymi*, w: *Teorie i metody w naukach politycznych*, red. D. Marsh, G. Stoker, tłum: J. Tegnerowicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 241-244; J. W. Creswell, *Research design. Qualitative, quantitative, and Mixed methods approaches*, Second edition, http://files.myopera.com/caohockinhtek21/blog/Qualitative,%20Quantitative,%20and%20mixed%20methods.pdf, 29.03.2012.

wien tylko komponent badań odnosi się do paradygmatu alternatywnego. W moim przypadku paradygmatem dominującym jest paradygmat interpretatywny, natomiast uzupełniającym – pozytywistyczny. Niewątpliwą zaletą tego modelu jest fakt zachowania spójnego paradygmatu badań.

Mieczysław Malewski wskazuje, że podział między strategią ilościową i jakościową jest sztuczny i nie odzwierciedla się w praktyce[292]. Podobne zdanie posiada Yvonna S. Lincoln i Egon G. Guba[293], a także Ireneusz Kawecki[294]. Martyn Hammersley[295] przedstawia siedem powodów, dla których spór o rozłączność podejścia ilościowego i jakościowego jest bezpodstawny. Poniżej przytoczę pokrótce jego argumenty:

1. Same pojęcia *ilościowe* i *jakościowe*, które używane są jako kryterium dystynkcji, wprowadzają w błąd, ponieważ zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe mówią o zakresie i intensywności występowania badanych zjawisk. Np. analizując raporty z badań jakościowych, natykamy się na takie słowa, jak: *często*, *rzadko*, *większość*. W rzeczywistości są to jakościowe odpowiedniki liczb naturalnych.
2. Kolejnym kryterium zróżnicowania jest ingerencja badacza. Zarówno w badaniach jakościowych, jak i ilościowych z racji tego, iż występuje badacz, mamy do czynienia z sytuacją sztuczną, nienaturalną.
3. Dystynkcja związana z koncentracją na odmiennych elementach świata społecznego jest również nieuprawniona. Badania o charakterze ilościowym z założenia rejestrują te stany zmiennych, które są empirycznie obserwowalne, a także wymierne. Mowa jest tu przede wszystkim o zachowaniach. Badania jakościowe natomiast są nastawione na odkrywanie i rekonstruowanie stanów świadomości badanych. Jest to według Hammersleya rozróżnienie o charakterze podręcznikowym i nie ma nic wspólnego z praktyką. Badacze społeczni uprawiający badania zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym nie ograniczają się jedynie do opisu reakcji i zachowań ludzi. Ich celem jest lepsze zrozumienie i próba dotarcia do subiektywnego kontekstu motywacyjnego.
4. Kolejna różnica w orientacji ilościowej i jakościowej to uznawany model nauki. Badacze ilościowi postrzegani są jako wyznawcy doktryny naukowości, która jest specyficzna dla nauk przyrodniczych. Badacze jakościowi natomiast utożsamiani są ze zwolennikami nieadekwatności modelu przyrodniczego do badania rzeczywistości społecznej. Hammersley zaznacza, że

[292] M. Malewski, *Kulturowo-społeczne uwarunkowania edukacji*, „Kultura i Edukacja" 1997, nr 1-2, s. 22.

[293] E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco: Jossey-Bass 1981, s. 81.

[294] I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych,* Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych 1994, s. 12.

[295] M. Hammersley, *What's Wrong with Ethnography?: Methodological Explorations,* London-New York: Routledge, 1992, s. 160-171.

nauki przyrodnicze nie opierają się na jednym uniwersalnym modelu. Jest on zmienny i zależy od stadium rozwoju tych nauk.

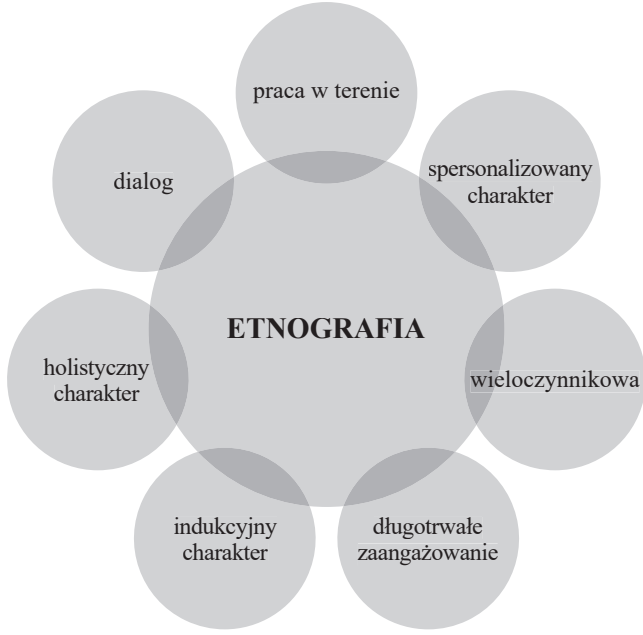
5. Poziom odmienności badań ilościowych i jakościowych wynika również z ich charakteru indukcyjnego i dedukcyjnego. Według omawianego autora wszystkie badania zawierają zarówno indukcję, jak i dedukcję w szerokim znaczeniu tych terminów; *we wszystkich badaniach przechodzimy od idei* (hipotez – M.M.) *do danych empirycznych i odwrotnie. (...) to, które z tych podejść jest stosowane, zależy od celów badań i ich stadium, nie zaś ich paradygmatycznej przynależności*[296].
6. Odmienny cel badań ilościowych i jakościowych wyznacza również ich niespójność. Zgodnie z konserwatywnym podejściem badania ilościowe są zorientowane przede wszystkim na formułowanie praw nauki. Badanie jakościowe zaś mają na celu odkrycie istniejących naturalnie wzorów kulturowych, typowych dla badanego wycinka rzeczywistości. Rozróżnienie takie, według Hammersleya, było uzasadnione w XIX w. Współcześnie dążenia badaczy obu orientacji sprowadzają się do sformułowanie teorii naukowych.
7. Płaszczyzna filozoficzna jest kolejną różnicą występującą między badaniami ilościowymi i jakościowymi: Badania ilościowe wiążą się ze stanowiskiem realistycznym, jakościowe – z idealistycznym. W obrębie tych podejść znajdują się teorie, które w swoim pochodzeniu opierają się na koncepcjach filozoficznych przynależnych do odmiennego paradygmatu. Np. koncepcja interakcjonizmu symbolicznego nie powinna być traktowana jako mieszcząca się w perspektywie idealistycznej.

Zastosowanie strategii jakościowo-ilościowej pozwala na pełniejsze ukazanie badanego zjawiska, zwiększa również wiarygodność wyników. Metody ilościowe (metoda ankiety, analizy treści) pozwalają na uchwycenie danych pochodzących od większej ilości badanych. Metody jakościowe (wywiad, obserwacja) zaś umożliwią głębszą interpretację tych danych, co podkreśla Krzysztof Konarzewski[297]. Z tego też względu w swoich badaniach posłużyłam się przede wszystkim strategią badań jakościowych, aby ukazać pełniejszy obraz badanej rzeczywistości. Według J. Gniteckiego metody stosowane w badaniach jakościowych polegają na: *1) zastosowaniu elastycznych (miękkich) procedur jakościowo-interpretacyjnych, 2) waloryzowaniu w opisie zjawisk edukacyjnych takich określeń, jak: subiektywne, indywidualne, jednostkowe, niepowtarzalne, syntetyczne, oparte na rozumieniu, projekcyjne wartościujące, 3) docieraniu „w głąb" badanego zjawiska, 4) interpretacji zjawisk w powiązaniu z kontekstem, 5) ujawnianiu zjawisk w procesie i interakcji, 6) poszukiwaniu wielu prawd cząstkowych, 7) preferowaniu logiki wielowartościowej*[298].

[296] M. Hammersley (1992) za: M. Malewski, *Kulturowo-społeczne uwarunkowania..., dz. cyt*., s. 24.
[297] K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP, 2000, s. 37.
[298] J. Gnitecki, *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP 1999, s. 100.

W celu zbierania danych zastosowałam metodę etnograficzną, która zaliczana jest do grupy jakościowych badań terenowych[299]. Wybór metody jest jednym z najistotniejszych zadań badacza, ponieważ, jak piszą Dariusz Kubinowski i Marian Nowak: *(...) pojęcie „metoda" rozumiane jest najczęściej jako pewne postępowanie, które wskazuje na określoną drogę, podjętą po to, by osiągnąć założony cel. Pod względem treściowym przez metodę rozumie się ogół zasad i kryteriów, reguł i rytmu oraz faz, które przyjmuje się i realizuje świadomie w perspektywie osiągnięcia zamierzonego celu*[300].

Rycina 8. Cechy etnografii jako metody



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne,* tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 45-46.

[299] E. Babbie, *Podstawy badań społecznych,* tłum. W. Betkiewicz i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 320-340.

[300] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie,* red., D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006, s. 7.

Jak twierdzi Michael Angrosino[301], termin *etnografia* rozpatrywany jest jako metoda lub jako rezultat badania. Pierwsza opcja polega na zbieraniu informacji o różnych aspektach życia danej społeczności, m.in.: o stosunkach społecznych, wytworach materialnych, wartościach i przekonaniach. Sam proces gromadzenia danych polega zaś na posługiwaniu się zbiorem różnych technik, które wykorzystuje się w celu skumulowania bogatszego i trafniejszego materiału empirycznego. Cechy etnografii jako metody badawczej zostały zaprezentowane na rycinie nr 8. Druga opcja natomiast polega na sporządzeniu raportu z badań etnograficznych i włączeniu zebranych danych w holistyczny opis kultury badanej społeczności. W przeprowadzonych badaniach posłużyłam się dwoma zaprezentowanymi powyżej ujęciami etnografii, ponieważ swoje badania prowadziłam wykorzystując metodę etnografii oraz sporządziłam raport z badań, którego owoc stanowi ta rozprawa.

Istnieje wiele definicji etnografii jako metody badawczej. W swoich badaniach opieram się na ujęciu definicyjnym zaproponowanym przez M. Hammersleya i P. Atkinsona, według których termin *etnografia (...) odnosi się głównie do metody albo do zestawu metod. W swojej najbardziej charakterystycznej formie wymagają one od etnografa uczestnictwa, jawnego bądź ukrytego, w codziennym życiu ludzi przez dłuższy okres, obserwowania biegu zdarzeń, słuchania rozmów, zadawania pytań – jednym słowem wymagają zbierania wszelkich dostępnych danych, które rzucą nieco światła na kwestie będące przedmiotem badań*[302].

Metoda etnograficzna według Sarah Pink[303] nie rości sobie prawa do konstruowania prawdziwych i obiektywnych opisów rzeczywistości. Wręcz przeciwnie – ukazuje ona pewną wizję rzeczywistości, którą tworzy badacz w oparciu o najwierniejszy opis kontekstu, przeprowadzonych rozmów, a także sytuacji intersubiektywnych. Konstrukcja ta jest wartościowa poznawczo. Ten aspekt badań etnograficznych porusza również Hammersley i Atkinson[304], pisząc o tym, jak duży wpływ na charakter zbieranych danych ma osoba badacza, jej wygląd, płeć, wiek, poglądy, a nawet strój. Wskazane cechy mają znaczenie w relacjach z badanymi osobami. Jednakże według wymienionych autorów, osoba badacza nie stanowi problemu, jeżeli posiada świadomość swojego wpływu na badaną zbiorowość, potrafi refleksyjnie podchodzić do prowadzonych badań i stara się w sposób rzetelny gromadzić i analizować dane. W niektórych ze współczesnych ujęć etnografii (teoria krytyczna, studia kulturowe, postmodernizm), przyjmuje się założenie o niemożliwości obiektywnego badania rzeczywistości, ponieważ każdy badacz jest uwikłany w swój światopogląd meto-

[301] M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne…*, *dz. cyt*., s. 19 i nast.

[302] M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, przekł. S. Dymczyk, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000, s. 11.

[303] S. Pink, *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach,* przekł. M. Skiba, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009, s. 34.

[304] M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych…*, *dz. cyt*., s .27-31, 101-107.

dologiczny i teoretyczny, a także jest ukonstytuowany przez swoje doświadczenia zarówno osobiste, jak i zawodowe. Zdaję sobie z tego sprawę i dlatego unikam formułowania generalizacji.

Wybrałam metodę etnograficzną z kilku powodów. Po pierwsze, doskonale nadaje się ona do analizy życia społecznego, m.in. również życia szkoły, o czym piszą między innymi: Martyn Hammersley i Paul Atkinson, Earl Babbie, Michael Angrosino, Uwe Flick. Po drugie, jest to bardzo dogodna metoda analizy działań zwyczajowych, rytuałów, życia codziennego w wybranych środowiskach. Po trzecie, umożliwia ona kontakt z człowiekiem w jego naturalnym środowisku, co niewątpliwie przyczynia się do uchwycenia typowych zachowań ludzi. Badacz rejestruje badaną rzeczywistość tak, jak mu ją prezentują badani. Doskonale rolę etnografa uchwycili Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss, pisząc, iż badacz taki *oddaje (...) głos „społecznej wiedzy", „miejscowej prawdzie" – temu, jak ludzie postrzegają, definiują i wartościują swój świat (...)*[305]. Jest on w stanie uchwycić mniej lub bardziej subtelne sposoby konstrukcji tej rzeczywistości. Jak twierdzi E. Babbie[306], odzwierciedla się to w trafności badań terenowych, w tym również etnografii. Po czwarte, metoda etnograficzna pozwala zbierać dane z różnych źródeł, co umożliwia spojrzenie na daną społeczność czy zagadnienie z różnych punktów widzenia. W moim przypadku badaniu poddani byli uczniowie i nauczyciele, co pozwoliło uchwycić opinie i postawy przedstawicieli kultury dominującej (nauczycieli) i ujarzmionej (uczniów) wobec poszanowania prawa do autoekspresji dzieci. Dokumenty szkolne, jako dane zastane, również wniosły wiele do prowadzonych badań, ponieważ ukazały oficjalne stanowisko szkoły wobec kwestii analizowanego prawa. Po piąte, metoda etnograficzna wymaga stosowania różnych technik zbierania danych, co przyczynia się do uzyskania pełniejszego obrazu badanej rzeczywistości. Tym samym wpisuje się ona, jak twierdzi Hubert Knoblauch[307], w strategie *metodologii hybrydowych*, które polegają na korzystaniu z komplementarnych metod odnoszących się do różnych aspektów analizowanych zagadnień. Triangulacja w etnografii może zachodzić na czterech poziomach. Może wystąpić triangulacja danych, badaczy, teorii i metod[308]. W swoich badaniach wykorzystałam trzy możliwości triangulacji: danych, metod, i teorii. Zabieg ten, moim zdaniem, przyczynił się do adekwatniejszego ukazania badanego środowiska szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem występujących w niej rytuałów oporu.

[305] B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 96.

[306] E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*…, *dz. cyt*., s. 350-351.

[307] H. Knoblauch, *The future prospects of qualitative research,* w: *A Companion to Qualitative Research*. red. U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke, London: Sage, 2004, s. 356.

[308] U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 82-87; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*…, *dz. cyt*., s. 33.

Stosowanie różnych poziomów triangulacji ma na celu zminimalizowanie wszelkich zagrożeń, które odnoszą się do trafności opisywanych środowisk[309]. Według Konarzewskiego[310] natomiast triangulacja stanowi strategię kontroli ugruntowania, a nie narzędzie służące podnoszeniu trafności i rzetelności badań. Ugruntowanie to przejawia się w odpowiednim nasyceniu materiałem empirycznym, pochodzącym z różnych źródeł, w świadomości teoretycznych założeń prowadzonych badań i w nieustannym ich porównywaniu.

Metoda etnograficzna według Ireneusza Kaweckiego[311] odgrywa coraz większą rolę w badaniach pedagogicznych. Trudno jest się dziwić wzrastającemu zainteresowaniu pedagogów-badaczy tą metodą, ponieważ, jak już wcześniej wspomniałam, doskonale nadaje się ona do badania rzeczywistości różnych instytucji edukacyjnych. Umożliwia ukazanie plemion uczniów/wychowanków i nauczycieli/wychowawców oraz ich codziennych zachowań, rytuałów i innych praktyk. Przyjęta przeze mnie metoda etnograficzna pozwala również na odsłonięcie i rozpoznanie ukrytych form zniewolenia funkcjonujących w środowisku szkolnym.

Zdaję sobie sprawę z zalet i wad przyjętej metody badawczej. Szczególnie trudna jest rola badacza, który często jest zarówno subiektywnym uczestnikiem, jak i obiektywnym obserwatorem życia badanej zbiorowości. Taka sytuacja niesie ze sobą wiele dylematów, przede wszystkim natury etycznej[312], z którymi badacz musi się uporać zarówno przed, jak i w takcie prowadzenia badań, a nawet podczas pisania raportu. Uwikłanie etnografa w prowadzone badania stanowi integralną ich część, ponieważ, jak już wcześniej pisałam, cechy badacza odzwierciedlają się w prowadzonych badaniach, a także w zgromadzonym materiale empirycznym. Mocno podkreśla znaczenie zaangażowania badacza Zygmunt Bauman, pisząc, iż: *Socjologia nieuwikłana nie jest możliwa. Poszukiwanie stanowiska neutralnego moralnie pośród wielu rodzajów uprawianej dziś socjologii (...) byłoby bezowocne. Socjologowie mogą odrzucać lub zapominać o światopoglądzie, który wpływa na ich pracę oraz na jednostkowe i zbiorowe działania, tylko za cenę utraty prawa do odpowiedzialności za wybory, z jakimi każdy człowiek boryka się w życiu codziennym*[313]. Przytoczone słowa można odnieść do badacza, etnografa, a zwłaszcza do pedagoga.

---

309 U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych…*, *dz. cyt*.; M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych…, dz. cyt.;* W. Dróżka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010; H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekł. D. Sztobryn, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 159-160.

310 K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe…, dz. cyt*., s. 33.

311 I. Kawecki, *Etnografia i szkoła,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1996, s. 43.

312 B. Dennis, *Ethical dilemmas in the field: the complex nature of doing education ethnography,* w: *Ethnography and Education*, 2010, Vol. 5, No. 2, s. 123-127; A. Barbour, *Exploring some ethical dilemmas and obligations of the ethnographer,* "Ethnography and Education" 2010, Vol. 5, No. 2, s. 159-173.

313 Z. Bauman, *Refleksja końcowa. O pisaniu, o pisaniu socjologii*, tłum. K. Miciukiewicz, w: *Metody badań jakościowych,*. t. 2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 644.

Kolejnym problemem związanym z tą metodą jest zagadnienie jej rzetelności. Rzetelność polega na stopniu zgodności przeprowadzonej obserwacji z ogólnym wzorem. Przeprowadzona obserwacja zaś nie jest wynikiem przypadku. Miara rzetelności jest bardzo istotna w badaniach ilościowych, jednakże etnografowie zdają sobie sprawę z faktu, iż prowadzone przez nich badania są praktycznie niemożliwe do powtórzenia, ponieważ każde badanie osadzone jest w specyficznym kontekście zarówno czasowym, przestrzennym, politycznym, a także ekonomicznym. Z tego też względu wyniki badań etnograficznych nie są zazwyczaj generalizowane, ponieważ opisują daną zbiorowość w konkretnym kontekście. Dotarcie do perspektywy badanych, która czasami ulega zmianie, jest jednym z głównych celów badań etnograficznych[314].

Przed rozpoczęciem badań sformułowałam problem badawczy, a także na podstawie przeanalizowanej literatury postawiłam hipotezę, którą zamierzałam zweryfikować w trakcie przeprowadzonych badań. Fakt ten jest istotny, ponieważ różni omawiane tu badania od większości prowadzonych metodą etnograficzną badań terenowych. Zatem wchodząc w środowisko, dokładnie wiedziałam, co zamierzam zbadać, jednakże zdawałam sobie sprawę z faktu, iż badanie etnograficzne jest procesem, w którym należy nieustannie weryfikować zgromadzone dane z przyjętymi założeniami. Moje badania wpisują się w nurt pedagogiki krytycznej, ukształtowanej na bazie teorii krytycznej. Ważna była dla mnie zatem kategoria rytuałów oporu, którą zaczerpnęłam z etnograficznych studiów Petera McLarena. Z tego też względu na podstawie kwerendy literatury stworzyłam repertuar rytuałów oporu, które moim zdaniem mogłyby wystąpić w szkole. Jednakże była to pierwsza faza badań, w której repertuar rytuałów ulegał modyfikacji w wyniku prowadzonych analiz zbieranego materiału badawczego. Sprawdzenie przyjętych założeń w badanych środowiskach spowodowało przesunięcie akcentu z analizy formalnej w kierunku substancjalnym odnoszącym się do empirii[315].

Sformułowanie problemu wyjściowego i hipotezy w przeprowadzonym badaniu miało istotne znaczenie, ponieważ zawęziło to obszar moich dociekań badawczych. Nie interesowała mnie rzeczywistość szkolna sama w sobie, ale te jej aspekty, które pozwalały zdiagnozować repertuar rytuałów oporu oraz zweryfikować poziom respektowania prawa do autoekspresji, a także uchwycić relacje między tymi dwiema zmiennymi, jak również ukazać mechanizmy oporu w sytuacji poszanowania i nieposzanowania prawa do swobodnej ekspresji siebie.

Zestawienie **technik** oraz **narzędzi**, jakie zostały wykorzystane do przeprowadzenia badań, ukazuje poniższa tabela.

[314] M. Angrosino, *Badania etnograficzne…, dz. cyt.,* s. 62.
[315] M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych…, dz. cyt.,* s. 42.

Tabela 9. Techniki i narzędzia badawcze

etap badań	technika	narzędzie	badane kategorie	źródła informacji
I	analiza jakościowa dokumentów	matryca analizy treści	zapis prawa w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły	dokumenty
I	ankieta (audytoryjna)	kwestionariusz ankiety	znajomość prawa rozumienie prawa akceptacja prawa	wypowiedzi nauczycieli i uczniów
II	wywiad nieskategoryzowany na podstawie zdjęć	kwestionariusz wywiadu	rozumienie prawa znajomość prawa przestrzeń szkoły, która sprzyja lub nie poszanowaniu prawa	wypowiedzi i zachowania uczniów
II	obserwacja niestandaryzowana	scheduła obserwacji	repertuar rytuałów oporu akceptacja prawa	zachowania i wypowiedzi nauczycieli i uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010, M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych,* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Przeprowadzone badanie składało się z dwóch etapów. W pierwszym z nich dokonałam analizy jakościowej dokumentów zastanych oraz przeprowadziłam ankietę audytoryjną. W drugim etapie badań skupiłam się na prowadzeniu obserwacji uczestniczącej jawnej oraz wywiadów z uczniami.

3.5. Charakterystyka próby i opis procedury badawczej

Istotnym etapem prowadzenia badań jest **dobór terenu** oraz **próby badanej**. M. Angrosino wymienia kilka wskazówek dotyczących wyboru miejsca badań etnograficznych:

1. *Wybierz miejsce, które z największym prawdopodobieństwem będzie w miarę przejrzystą ilustracją interesującego cię zagadnienia naukowego;*
2. *Wybierz miejsce, które będzie można porównywać z miejscami analizowanymi przez innych badaczy, ale jednocześnie takie, które samo nie zostało już na wskroś przebadane;*
3. *Wybierz miejsce, do którego dostęp można uzyskać względnie bez przeszkód;*
4. *Wybierz miejsce, w którym twoja obecność nie będzie ciężarem dla społeczności, ale raczej przyniesie jej korzyści*[316].

[316] M. Angrosino, *Badania etnograficzne…, dz. cyt.,* s. 68-71.

Badanie zostało przeprowadzone w dwóch szkołach gimnazjalnych, mieszczących się na terenie województwa pomorskiego. Wybór szkół podlegających badaniom był celowy i podyktowany powoływaniem się przez te instytucje na idee praw człowieka i dziecka oraz wartości, na których bazuje społeczeństwo obywatelskie. Jedna ze szkół była placówką publiczną, druga zaś – niepubliczną.

Zestawienie wyników badań pochodzących z tych dwóch szkół jest interesujące z poznawczego oraz praktycznego punktu widzenia z tego względu, że w tych dwóch rodzajach szkół panuje odmienne środowisko wychowawcze. W szkole niepublicznej uczy się niewielka liczba uczniów, którzy podzieleni są na stosunkowo nieliczne klasy. Uczniowie mają z założenia lepszy kontakt z nauczycielami i są oni mniej anonimowi. Natomiast w szkole publicznej uczniów jest więcej, a klasy są przepełnione. Są oni bardziej anonimowi, a ich kontakt z nauczycielami jest często pobieżny i formalny.

Uczniowie uczestniczący w badaniu ankietowym byli w przedziale wiekowym 13-17 lat. Największą grupę stanowili czternastolatkowie (57 osób). Następne grupy pod względem liczebności to: piętnastolatkowie (49 uczniów), trzynastolatkowie (37 uczniów), szesnastolatkowie (29 osób) oraz jeden siedemnastolatek. Jeden uczeń nie określił swojego wieku. Jeżeli chodzi o płeć, to badana grupa była podobna. W badaniu ankietowym wzięło udział 89 uczniów i 84 uczennice. Nie stanowi to 100% badanych, ponieważ jedna osoba nie ujawniła swojej płci.

Badaniu poddane były również wypowiedzi i zachowania nauczycieli. Zostali oni poproszeni o wypełnienie kwestionariusza ankiety, a także byli obserwowani w trakcie lekcji oraz na przerwach. Ogółem w badaniu ankietowym wzięło udział 39 nauczycieli. Zdecydowana większość (31 osób) była nauczycielami w szkole publicznej (co stanowiło 61% ogółu zatrudnionych tam nauczycieli), natomiast 8 respondentów stanowili nauczyciele pracujący w szkole niepublicznej (co stanowiło 53% pracujących w gimnazjum nauczycieli). Wiek nauczycieli uczestniczących w badaniu zawierał się w granicach 25-66 lat. Najwięcej osób było w przedziale wiekowym 31-40 lat (14 osób), najmniej zaś w wieku powyżej 51 lat (2 osoby). Jeżeli chodzi o płeć, to zdecydowanie przeważały kobiety (35 kobiet, 4 mężczyzn). Staż pracy nauczycieli wahał się od 2 do 40 lat, przy czym najliczniejszą grupę stanowiły osoby ze stażem pracy 11-20 lat (14 nauczycieli). Kolejną pod względem wielkości grupę tworzyli nauczyciele ze stażem pracy w granicach 21-30 lat (12 osób). Zatem zdecydowana większość nauczycieli posiadała duże doświadczenie w pracy zawodowej jako nauczyciele/wychowawcy. Nauczyciele uczestniczący w badaniu prowadzili różne przedmioty, niektórzy z nich uczyli dwóch lub więcej przedmiotów. Najwięcej nauczycieli prowadziło zajęcia z języka obcego (niemieckiego, angielskiego, rosyjskiego) i z matematyki oraz z języka polskiego.

W badaniach posłużyłam się zarówno technikami probabilistycznego, jak i nieprobabilistycznego doboru próby. W obrębie technik nieprobabilistycznych wykorzystałam technikę wyboru celowego. Posłużyłam się nią przy wyborze szkół do ba-

dania. Natomiast jedną z technik probabilistycznych wykorzystałam do doboru klas, w których przeprowadzone zostały ankiety. W tym celu wykorzystałam technikę losowego wyboru próby.

Badania były prowadzone od stycznia do czerwca 2011 roku. Badania ankietowe zostały najpierw przeprowadzone w szkole publicznej, a następnie w niepublicznej. Natomiast obserwacje były prowadzone przez okres pięciu miesięcy zarówno w jednej, jak i w drugiej szkole.

W pierwszej części badań zapoznałam się z dokumentami regulującymi funkcjonowanie szkoły w celu ustalenia, czy zawarte jest w nich prawo dziecka i ucznia do autoekspresji. Analiza jakościowa dokumentów (analiza danych zastanych) wnosi wiele istotnych zagadnień do prowadzonych badań i pozwala pochwycić pewne wątki, które następnie mogą być weryfikowalne w dalszym postępowaniu badawczym. Angrosino[317] pisze, iż technika ta stanowi jeden z trzech elementów rzetelnie przeprowadzonej etnografii. Oprócz analizy danych zastanych wymienia on również obserwację i wywiad. Mieczysław Łobocki pisze, iż metoda analizy dokumentów jest rzadko wykorzystywana jako główna metoda badań (oprócz historii). Polega ona, zdaniem tego autora, na uporządkowaniu zawartych w dokumentach danych pod kątem problemu badawczego lub hipotez. W poczet dokumentów zalicza on najrozmaitsze źródła, które pogrupował w trzy kategorie: pisemne (werbalne), cyfrowe (statystyczne) i obrazowo-dźwiękowe (pozapisemne i pozacyfrowe). Charakter źródłowy dokumentów uwidacznia się zaś w podziale ich na: dokumenty zastane (przypadkowe) i intencjonalnie tworzone (systematyczne). Do drugiej grupy dokumentów zalicza się te materiały, które powstają niezależnie od intencji badacza, jak również dokumenty powstałe w wyniku ingerencji badacza[318].

Na potrzeby przeprowadzonego badania zapoznałam się z dokumentacją formalną placówek, czyli ze statutami szkół, regulaminami, programami wychowawczymi i innymi dokumentami funkcjonującymi w szkołach, np. Gimnazjalnym Savoir-Vivrem czy też Kodeksem Naszej Szkoły, funkcjonującym w ramach programu „Szkoła bez przemocy". Prowadziłam również analizę zawartości stron internetowych obydwu szkół. Zgromadzone dane ukazały formalny obraz funkcjonowania szkół i w jasny sposób określiły oficjalne stanowisko w zakresie przestrzegania praw dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem prawa do autoekspresji. Zgromadzony w ten sposób materiał empiryczny stanowił matrycę do porównywania danych zgromadzonych za pomocą obserwacji, ankiety i wywiadów. Analiza dokumentów pozwoliła na określenia formalnego stanowiska danej szkoły, natomiast pozostałe techniki pozwoliły na ukazania codziennej kultury szkolnej.

[317] M. Angrosino, *Badania etnograficzne…, dz. cyt.,* s. 102.

[318] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2001, s. 241-242.

W pierwszym etapie badań przeprowadziłam również ankietę audytoryjną wśród uczniów i nauczycieli, dotyczącą znajomości, rozumienia i akceptacji prawa do autoekspresji. Realizacja tej ankiety umożliwiła określenie poziomu respektowania prawa przez obie grupy, który następnie uległ weryfikacji na podstawie obserwacji oraz wywiadów z wybranymi uczniami.

Technika ankiety pozwoliła na zebranie informacji od dużej liczby uczniów, a także nauczycieli. Wypełnienie kwestionariusza było dobrowolne. Za pomocą tej techniki zebrałam dane w sumie od 174 uczniów z dwóch szkół (127 uczniów ze szkoły publicznej i 47 uczniów ze szkoły niepublicznej – to znaczy niemal wszystkich gimnazjalistów z tej szkoły) oraz 39 nauczycieli (31 nauczycieli ze szkoły publicznej i 8 z niepublicznej). Nauczyciele niechętnie odnosili się do wypełniania ankiet, z tego też względu wiele kwestionariuszy nie zostało wziętych pod uwagę przy prowadzeniu dalszych analiz. W badaniu ankietowym uczestniczyli uczniowie z dwóch klas na każdym poziomie w szkole publicznej i wszystkie klasy w szkole niepublicznej, czyli jedna klasa pierwsza i druga oraz dwie klasy trzecie. W szkole publicznej klasy, w których prowadziłam badania ankietowe, zostały wylosowane – po dwie z każdego rocznika.

Nie ulega wątpliwości, iż technika ankiety należy do grupy technik typowych dla badań ilościowych. Zdecydowałam się nią posłużyć w celu zebrania danych od większej liczby osób, aby poznać ich wizję stanu respektowania prawa dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem prawa do autoekspresji w szkole. Posłużenie się tą techniką niesie ze sobą wiele korzyści dla badania etnograficznego, ponieważ umożliwia porównywanie odpowiedzi udzielonych przez wielu informatorów, a tyczących się tych samych zagadnień. Jest to również technika, która zapewnia anonimowość osobom uczestniczącym w badaniu, w związku z czym istnieje duże prawdopodobieństwo, że udzielone przez nie odpowiedzi odzwierciedlają badaną rzeczywistość. Umożliwia ona także zebranie danych od dużej liczby osób w stosunkowo krótkim czasie. Jednakże w trakcie przeprowadzania ankiety audytoryjnej może dojść do powtarzania się odpowiedzi u respondentów, którzy siedzą obok siebie, bądź też do rozmów na temat odpowiedzi, które powinny zostać udzielone na dane pytania. Szerzej na ten temat pisze Teresa Żmijewska-Jędrzejczyk i Anna Dyjas-Pokorska, w artykule pt. *„Ankiety audytoryjne”*[319]. W trakcie realizacji ankiety zdarzyło się kilka razy, że uczniowie, a także nauczyciele próbowali uzgadniać odpowiedzi z kolegami lub koleżankami *z ławki*. Starałam się wówczas wytłumaczyć, iż udzielone odpowiedzi nie podlegają ocenie, mają natomiast służyć poznaniu opinii poszczególnej osoby na dany temat. Warto podkreślić, iż wszystkie uczestniczące w badaniu osoby po zakończeniu wypełniania kwestiona-

[319] T. Żmijewska-Jędrzejczyk, A. Dyjas-Pokorska, *Ankiety audytoryjne*, w: *Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondenta, skłonić do udziału w wywiadzie, rzetelnie i sprawnie realizować badanie*, red. P. B. Sztabiński, Z. Sawiński, F. Sztabiński, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, 2005, s. 307-308.

riuszy wkładały je do specjalnie przygotowanych kopert, co zwiększało ich poczucie anonimowości.

Kolejny etap badań polegał na obserwacji zachowania uczniów i nauczycieli w klasach oraz na przerwach. Obserwacja stanowi jeden z podstawowych filarów etnografii[320]. Jest ona *(...) aktem spostrzegania zjawisk i rejestrowania ich w celach naukowych, często za pomocą odpowiednich narzędzi*[321]. Obserwacja etnograficzna odbywa się w terenie, dlatego też wymaga od badacza dużego zaangażowania i precyzji oraz umiejętności wejścia w badane środowisko, niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z obserwacją jawną czy ukrytą. Prowadzona przez mnie obserwacja miała charakter jawny, mimo iż badani nie znali prawdziwego celu badań. Nie ujawniałam im rzeczywistego celu, ponieważ chciałam, aby zarówno nauczyciele, jak i uczniowie zachowywali się naturalnie. Z podobnego założenia, tyle że w przypadku eksperymentów psychologicznych, wychodził Elliot Aronson. Etyczne wątpliwości usprawiedliwiał on w następujący sposób: *(...) teatralność czy oszustwo, jakkolwiek to nazwiesz, jest jedynym sposobem, żeby sprawdzić hipotezę, która najbardziej mnie interesuje*[322]. Z tego też względu poinformowałam obie grupy, iż interesują mnie sposoby ekspresji uczniów w szkole. Celowe zatajenie rzeczywistego celu badań spowodowane było obawą przed zmianą zachowań szczególnie w grupie nauczycieli, którzy na kwestię praw dziecka reagują z dystansem i postrzegają ją w kategorii obowiązków[323].

Przyjęłam zatem rolę obserwatora jako uczestnika[324], która polegała na tym, iż głównie obserwowałam zachowania uczniów i nauczycieli. Często jednak wchodziłam z nimi w interakcje, szczególnie z uczniami i pedagogami w obu szkołach. Zebrane w ten sposób dane stanowią doskonałe uzupełnienie materiału pochodzącego z obserwacji. Przez pięć miesięcy brałam udział w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych klas (koło fotografii, koło przedmiotowe z fizyki), których uczestnicy wypełniali kwestionariusze ankiet. Oczywiście na zajęciach pozalekcyjnych, a także w trakcie przerw obserwowałam zachowania uczniów, którzy również (w szkole publicznej) pochodzili z innych klas.

W celu usystematyzowania prowadzonych obserwacji skonstruowałam jej schedułę, w której zapisywałam interesujące mnie wydarzenia. Dla każdej klasy miałam odrębny arkusz, w który zapisywane były takie dane, jak: data, lekcja, zachowa-

[320] M. V. Angrosino, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, tłum. F. Rogalski, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2., dz. cyt., s. 129.

[321] M. Angrosino, *Badania etnograficzne..., dz. cyt.,* s. 106.

[322] E. Aronson, *Przypadek to nie wszystko. Moje życie psychologa społecznego*, przekł. A. Chrzanowska, P. Żak, Kielce: Charaktery sp. z o.o., s. 150.

[323] Na temat utożsamiania przez dorosłych (nauczycieli) praw dzieci z obowiązkami w: R. B. Howe, K. Covell, *Miseducating children about their rights,* "Education, Citizenship and Social Justice", 2010, Vol. 5, No. 2.

[324] M. Angrosino, *Badania etnograficzne..., dz. cyt.,* s.107-108, T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe,* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001, s. 319.

nia uczniów i nauczycieli, dialogi i konteksty, w których one zachodziły. Zawarte tam również były moje notatki dotyczące odczuć i spostrzeżeń lub komentarzy. Pierwszy etap obserwacji miał na celu zapoznanie się z uczniami i nauczycielami, z tego też względu notatki z obserwacji zawierały również informacje niezwiązane bezpośrednio z problemem badawczym, jednakże ukazujące szerszy kontekst analizowanego zagadnienia. Takie postępowanie jest typowe dla pierwszego etapu obserwacji, o czym piszą Konarzewski i Rubacha[325]. Zastosowanie metody obserwacji pozwoliło mi uchwycić sytuacje, w których dochodzi zarówno do przestrzegania, jak i łamania prawa do autoekspresji oraz repertuaru rytuałów oporu przejawianych wówczas przez uczniów.

Kolejną techniką, jaką zastosowałam, był wywiad na podstawie zdjęć. Przeprowadziłam cztery wywiady z uczennicami obu szkół. Były to wywiady nieskategoryzowane na podstawie wykonanych przez te uczennice fotografii. Uczennice zostały poproszone o wykonanie zdjęć na temat: „Moja szkoła". Wszystkie dziewczęta interesowały się fotografią i uczestniczyły w kołach fotografii funkcjonujących w obu szkołach. Brałam udział w procesie selekcji zdjęć i tym samym miałam okazję do przysłuchiwania się licznym rozmowom na temat sfotografowanych przestrzeni szkoły. Treść tych rozmów ukazała bogaty kontekst zrobionych zdjęć, co ułatwiło mi przygotowanie kwestionariuszy zagadnień do poszczególnych wywiadów.

Wywiad etnograficzny, jak pisze Angrosino[326], ma charakter konwersacji, jednakże nie jest to luźna rozmowa dwóch lub większej liczby osób. Konwersacja ta jest kierowana przez badacza, który próbuje uzyskać interesujące go informacje, jednakże nie można porównywać sytuacji wywiadu etnograficznego z sytuacją przesłuchania czy też natarczywego zadawania pytań przez dziennikarza. Wywiad etnograficzny ma charakter otwarty i pogłębiony. Aby przyniósł on jak najlepsze efekty, badacz musi się do niego przygotować, analizując zgromadzone wcześniej dane.

Fotografia jest cennym źródłem informacji, a także ułatwia prowadzenie rozmowy z respondentem. Jak pisze Pink: *Fotografie wykonane przez informatorów pozwalają badaczowi dotrzeć do i poznać treści, w których nie są w stanie sami uczestniczyć*[327]. Ta technika może przyczynić się do ukazania nowych kontekstów i interesujących badacza zdarzeń, dlatego też wywiad z wykorzystaniem fotografii jest często używany w badaniach etnograficznych. Stanowi on doskonałe uzupełnienie obserwacji, o czym pisze Piotr Sztompka[328] i Gillian Rose[329]. Ta metoda umożliwiła zdiagnozowanie wystę-

[325] K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki…, dz. cyt.,* s. 37-38.

[326] M. Angrosino, *Badania etnograficzne…, dz. cyt.,* s. 88-98.

[327] S. Pink, *Etnografia wizualna*…, dz. cyt., s. 114.

[328] P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 50-58.

[329] G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualności,* tłum. E. Klekot, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 282-294.

powania na terenie szkoły miejsc, w których młodzi ludzie mogą swobodnie wyrażać siebie, i takich miejsc, w których autoekspresja jest niemożliwa lub utrudniona. Wypowiedzi uczennic uzyskane w wyniku wywiadów przeprowadzonych z wykorzystaniem zdjęć ukazały również ich stosunek do tego prawa i umożliwiły weryfikację jego znajomości i rozumienia.

Z racji charakteru przyjętej metody badań analiza zbieranych danych następowała w trakcie gromadzenia materiału badawczego. Z tego też względu analiza danych nie stanowi, w opisywanym przypadku, formalnie odrębnego etapu badań. Jak twierdzą Hammersley i Atkinson: *Na gruncie etnografii analiza danych nie stanowi odrębnego etapu badań. Pod wieloma względami analiza taka zaczyna się już w fazie poprzedzającej badania terenowe, podczas formułowania i precyzowani problemów badawczych i trwa w ciągu całego cyklu sporządzania raportów, pisania artykułów i książek*[330].

Według Agrosino, nie jest możliwe w badaniach etnograficznych zbieranie danych bez namysłu nad sposobami ich analizy. Wyróżnia on dwie podstawowe formy analizy danych: analizę deskryptywną i teoretyczną. Pierwsza z nich jest procesem, w trakcie którego wyłaniane są ze zbioru danych elementy składowe, takie jak wzory, regularności oraz tematy. Druga forma natomiast przejawia się w namyśle nad sensownym sposobem powiązania wyłonionych wcześniej elementów. Polega ona na próbach wyjaśnienia i uzasadnienia wyodrębnionych wzorów lub regularności. Wyodrębnienie wzorów może nastąpić z perspektywy *emic* bądź *etic*. Pierwsza perspektywa odnosi się do sposobu rozumienia przez osoby uczestniczące w badaniu różnych rzeczy. Perspektywa *etic* zaś wyraża się w możliwości powiązania przez badacza uzyskanego z pewnej społeczności materiału empirycznego z danymi pochodzącymi z podobnych badań własnych lub innych autorów[331]. W realizowanym przeze mnie projekcie badawczym wykorzystałam zarówno formą deskryptywną, jak i teoretyczną analizy danych. Uwzględniłam również w swoich analizach obie perspektywy oglądu danych.

W celu przeanalizowania zgromadzonego materiału empirycznego posłużyłam się następującymi technikami: jakościową analizą treści, techniką kodowania i techniką semiotyczną. Pierwsza z nich, jak pisze Dariusz Kubinowski, wyraża się w procesie identyfikowania, kodowania, a także kategoryzowania wyłaniających się z danych wzorów. Jest to jeden z najbardziej podstawowych sposobów badania treści dokumentów, obserwacji czy też wywiadów[332]. Pozwala ona ukazać ukrytą wiedzę społeczną, np. ideologie, wzory życiowe, świadomość społeczną. Analiza treści zmierza przede wszystkim do redukcji materiału. Wyłonione na tej podstawie kategorie mogą być następnie

[330] M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych…, dz. cyt.,* s. 210.
[331] M. Angrosino, *Badania etnograficzne…, dz. cyt.,* s. 128, 130, 140.
[332] D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 247-248.

analizowane w różnorodny sposób[333]. Heinz-Hermann Krüger[334] zalicza tę technikę do metod deskryptywno-analityczno-typologicznych interpretacji danych.

Technikę tę wykorzystałam przede wszystkim do określenia repertuaru praw zapisanych w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkół, a także do scharakteryzowania kategorii *wyrażanie siebie*, ograniczeń w swobodzie wyrażania siebie, przestrzeni szkolnej sprzyjającej i niesprzyjającej poszanowaniu prawa do autoekspresji oraz do określenia poziomu respektowania tego prawa w szkole w opiniach uczniów i nauczycieli.

Kolejną zastosowaną przeze mnie techniką była technika kodowania. Celem tej metody jest zastąpienie tekstu etykietami, czyli pewnymi reprezentatywnymi kategoriami. Kategorie te mogą zostać wyprowadzone z tekstu lub mogą być zaczerpnięte z literatury. Jak pisze Konarzewski: *W miarę postępu kodowania kategorie podporządkowują sobie coraz większe obszary tekstu, a same obrastają znaczeniami*[335].

Technika ta pozwoliła mi wyłonić repertuar rytuałów oporu przejawianych przez uczniów i określić konteksty ich występowania w codzienności szkolnej.

Kolejną zastosowaną przeze mnie techniką analizy zgromadzonego materiału empirycznego była technika semiotyczną. Prowadzone badania miały na celu ukazanie kultury szkoły jako zorganizowanego system kodów i znaków. Wpisują się zatem one w trzeci obszar badań semiotyki[336]. Interesowały mnie zarówno postawy, opinie uczniów i nauczycieli odnośnie określonych faktów, szczególnie odnośnie poszanowania prawa do autoekspresji w szkole, zjawisk i symboli, jak i treści, jakimi były one wypełnione. Wskazane aspekty badań posiadają duże znaczenie dla badań etnograficznych, ponieważ prezentują kulturę szkoły – zarówno jej strukturę, jak i antystrukturę.

Wybór semiotyki jako metody analizy kultury szkoły wynika z jej predyspozycji do ujmowania określonych fragmentów rzeczywistości jako sytemu znaków i odczytywania ich. Semiotyka kultury zorientowana jest na aspekt znakowy owej kultury. Wskazany aspekt może być badany, według Urszuli M. Żegleń[337], od strony czynnościowej i wytwórczej. Od strony czynnościowej analizie podlegają przede wszystkim zachowania ludzi, w tym przypadku uczniów i nauczycieli, a także ich, mieszczące się w pewnym systemie znakowym, działania (np. rytuały powitalne, oporu). Studia zgromadzonego materiału empirycznego od strony czynnościowej skupiły się na analizie przede wszystkim rytuałów oporu przejawianych przez uczniów. Podlegały im również zachowania nauczycieli i uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem zachowań respektujących i łamiących prawo do swobody w wyrażaniu siebie. Od strony wytwórczej natomiast badanie zorientowane

[333] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych…, dz. cyt.,* s. 350-352*;* K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe…, dz. cyt.*, s. 169-170.

[334] H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody…, dz. cyt.,* s. 167.

[335] K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe…*, *dz. cyt*., s. 166.

[336] U. M. Żegleń, *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury,* Toruń: Wydawnictwo UMK, 2000, s. 23.

[337] Tamże, s. 224.

jest na wszelkie ludzkie wytwory. W przypadku moich badań były to fotografie wykonane przez uczniów, gazetki szkolne, rysunki uczniów w zeszytach, na ławkach i ścianach. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Gillian Rose[338] zwróciła uwagę na duże znaczenie semiologii w aspekcie studiów wytworów wizualnych.

Badania semiotyki kultury mogą być również prowadzone jako badania systemowe lub normatywne. Badania systemowe zorientowane są na składające się na daną kulturę systemy znaków. Badania normatywne zaś rozpatrują stosunek tych systemów wobec zachowania jednostek i grup społecznych[339].

Z wymienionych przez Pierre'a Guirauda[340] wytworów najbardziej w badaniach interesowały mnie uniformy (ubrania), makijaże i fryzury, przezwiska oraz znaki fabryczne, które cechowały wygląd uczniów. W kontekście tym istotnego znaczenia nabrały również gadżety używane przez gimnazjalistów, ponieważ za ich pośrednictwem wyznaczana jest współcześnie tożsamość człowieka[341]. Wskazane formy stanowiły również obszar analiz semiotycznych, które umożliwiły denotacje i konotacje struktury i antystruktury szkoły.

Analizie semiotycznej podlegały zarówno werbalne, jak i niewerbalne formy komunikacji. Mam tu przede wszystkim na myśli kody kinezetyczne, które osadzone są w gestach i mimice, a także kody proksemiczne, zogniskowane wokół przestrzeni, jaka występuje między nadawcą i odbiorcą. Obie kategorie Guiraud zalicza do grupy pomocniczych kodów mowy, które z kolei zawierają się w grupie kodów parajęzykowych[342]. Wskazane kategorie posłużyły do analizy zarówno rytuałów oporu, jak i poziomu poszanowania prawa do autoekspresji w relacjach: uczeń – uczeń, nauczyciel – uczeń oraz przestrzeń – uczeń.

---

338 G. Rose, *Interpretacja materiałów wizualnych…, dz. cyt*., s. 101-126.

339 U. M. Żegleń, *Wprowadzenie do semiotyki…, dz. cyt.,* s. 224.

340 P. Guiraud wymienia następujące rodzaje znaków tożsamości: 1) herby, proporce, totemy – zaświadczają o przynależności jednostki do danej rodziny, klanu, mogą również wskazywać, z jakiego miasta lub narodu pochodzi; 2) uniformy – wskazują o przynależności do grup: społecznych, instytucjonalnych, zawodowych, kulturowych bądź etnicznych; 3) insygnia i ordery – stanowią swoiste ślady po herbach i uniformach; insygnia zaświadczają o przynależności do określonego rodzaju ugrupowań, stowarzyszeń (np. kreda, dziennik zaświadczają o byciu nauczycielem); 4) tatuaże, makijaże, fryzury – są również insygniami; wywodzą się z kultur pierwotnych i przetrwały do dziś, wskazując na przynależność do subkultur, określonych grup społecznych zróżnicowanych ze względu na status, prestiż, zamożność itp.; 5) nazwiska i przezwiska – stanowią one najpopularniejsze oznaki tożsamości; są one umotywowane ponieważ oznaczają człowieka, poprzez jego przynależność do określonej rodziny, zawodu, rasy bądź innej kategorii fizycznej; 6) szyldy – są to przedmioty, a nie ugrupowania jednostek, jednakże są to przedmioty społeczne; mają one charakter ikoniczny, ponieważ mówią coś o osobie, rodzinie bądź miejscu, które ozdabiają; 7) znaki fabryczne – ich funkcją jest wskazywanie, a także gwarantowanie pochodzenia danego wyrobu. Szerzej o tym w: P. Guiraud, *Semiologia*, tłum. S. Cichowicz, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna", 1974, s. 99-102.

341 J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury,* przekł. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2006, s. 141-146.

342 P. Guiraud, *Semiologia…, dz. cyt.,* s. 56-62.

* * *

Ukazana powyżej procedura badawcza stanowi wynik kwerendy literatury, a także moich osobistych doświadczeń i poglądów. Zdaję sobie sprawę z faktu oddziaływania mojej osoby na zbieranie i interpretację materiału empirycznego, jednakże każde badanie – nieistotne, czy mieści się w paradygmacie pozytywistycznym, czy też interpretatywnym – naznaczone jest osobą badacza. Z tego też względu jest ono w pewnym sensie unikatowe. Owa niepowtarzalność przejawia się przede wszystkim w wyborze metod i technik gromadzenia i interpretacji danych. W omawianym projekcie procedura ta miała charakter brikolażu, który, jak piszą Joe L. Kincheloe i Peter McLaren, stanowi kluczową innowację w rozwoju podejścia krytycznego[343].

Brikolaż jest konstrukcją powstającą jako wynik pracy brikolera, który (…) *wykorzystuje estetyczne i materialne narzędzia swojego rzemiosła, stosując dowolne strategie, metody i materiały empiryczne, jakie ma pod ręką. (...) wybór praktyk badawczych zależy od zadanych pytań, a pytania zależą od kontekstu, czyli od tego, co w tym kontekście jest osiągalne oraz co może w tych warunkach badacz uczynić*[344].

Uściślając jeszcze bardziej podstawowe założenia metody badawczej, warto wspomnieć, iż wpisuje się ona w nurt etnografii krytycznej, która skupiać miała się na ukazaniu stosunków dominacji i podporządkowania w szkole, a także form przeciwstawiania się kolonizacji, czyli na rytuałach oporu. Badania osadzone w tej perspektywie biorą pod uwagę, że *(...) związek między pojęciem a przedmiotem oraz między znaczącym a znaczonym nigdy nie jest stały i niezmienny, a często nawet jest zapośredniczony przez relacje społeczne właściwe kapitalistycznemu stosunkowi produkcji i konsumpcji (...)*[345] Zwróciłam w swoich badaniach szczególną uwagę na zbiorowość uczniów gimnazjum, którzy stanowią grupę podporządkowaną, odznaczającą się specyficzną kulturą ulicy. Jest to zbiorowość, jak dalej zaprezentuję w analizie wyników badań, której część członków akceptuje swój nieuprzywilejowany status i traktuje ten fakt jako naturalny stan rzeczy.

W kolejnych rozdziałach zaprezentuję wyniki przeprowadzonych badań, a także ich analizę i dyskusję.

[343] J. L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, tłum. P. Pluciński, w: *Metody badań jakościowych*, t. I, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 433.

[344] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski, w: *Metody badań jakościowych*, t. I, *dz. cyt*., s. 25.

[345] J. L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe*…, *dz. cyt*., s. 433.

Rozdział 4
Respektowanie prawa do autoekspresji w szkole

Szkoła jako instytucja oświatowa podlegająca ustawodawstwu państwowemu jest zobowiązana przestrzegać praw człowieka, w tym praw dziecka, i rozpowszechniać wiedzę na ten temat. Zobowiązanie to jest wpisane w katalog spraw, które objęte są nadzorem pedagogicznym kuratora oświaty[346]. Wynika ono również z ratyfikowanych przez Polskę następujących dokumentów: Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Jak wynika z licznych raportów (np. Ewy Czyż[347], Jolanty Sawińskiej i Elżbiety Wysockiej[348] *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu*[349]), stan przestrzegania praw dziecka w szkole nie jest zadowalający i wymaga wielu zmian. Autorzy raportów zwracają uwagę na niekompletność wiedzy nauczycieli w tej kwestii, a także na warunkowanie przyznania praw dziecka od spełniania przez uczniów obowiązków[350]. Na podkreślenie zasługuje fakt, że prawa człowieka, w tym również prawa dziecka, przynależą każdej istocie ludzkiej z racji jej człowieczeństwa, a nie ze względu na to, czy spełniła ona, czy też nie, pewne obowiązki. Prawa te są powszechne, niezbywalne, przyrodzone, a także przynależne każdemu człowiekowi bez względu na wiek, pochodzenie, rasę czy też status społeczny. W najważniejszym dokumencie ustanawiający prawa dzieci, a mianowicie w Konwencji o Prawach Dziecka, nie ma żadnej wzmianki na temat obowiązków. Z tego też względu nieprawidłowe są praktyki niektórych szkół, które uzależniają przyznanie uczniom ich praw od spełnienia – nałożonych przez dokumenty szkolne bądź też nieformalne reguły – obowiązków.

---

346 Por. Art. 33 ust. 2 pkt. 6 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

347 E. Czyż, *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań…*, *dz. cyt*.

348 J. Sawińska, E. Wysocka, *Prawa ucznia w szkole. Raport z przestrzegania wybranych praw ucznia na podstawie badań wojewódzkich. Województwo zachodniopomorskie,* 2006, http://www.kuratorium.szczecin.pl/files/raport_prawa_ucznia.pdf, 15.01.2012.

349 *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu*, Warszawa 2009, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, UNICEF.

350 R. B. Howe, K. Corelli, *Miseducating children about their rights…, dz. cyt.*

Znamienite wydaje się w tym kontekście rozróżnienie ukazujące trzy płaszczyzny edukacyjnych praw dzieci: prawo dzieci **do edukacji**, **w edukacji** i **przez edukację**[351]. Wskazane wymiary zostały odniesione do poziomu poszanowania prawa do autoekspresji w szkole, a uzyskane wyniki zostaną zaprezentowane w tym rozdziale.

4.1. Prawo do autoekspresji w dokumentach szkoły

Na szkołę, jak już wspomniałam wcześniej, nałożony jest ustawowo obowiązek przestrzegania praw dziecka, a także edukowania uczniów w tym zakresie. Ustawa o systemie oświaty nakłada również na szkoły obowiązek zawierania w swoich statutach praw ucznia, które wynikają z praw człowieka i dziecka (art. 60 ust. 1 pkt 7). Dokument ten w artykule 55 ust. 5 wskazuje podstawowe prawa ucznia, jakie powinna zagwarantować szkoła. Należą do nich:

1) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami;
2) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;
3) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań;
4) prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej;
5) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem;
6) prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu[352].

Wskazane prawa są bardzo ogólne i wydaje się uzasadnione traktowanie ich jako uprawnień. a nie praw ucznia, które posiadają odzwierciedlenie w prawach człowieka i dziecka. Wprowadzenie zapisu tej treści, zdaniem Macieja Osuchy, jest problematyczne, ponieważ przyczynia się do nawarstwienia wieloznaczności wokół problematyki praw dziecka w szkole[353].

W ramach prowadzonych badań poddałam analizie dokumenty regulujące życie w szkole w obu badanych placówkach[354]. Z racji tego, iż statut szkoły jest najważniejszym dokumentem w niej funkcjonującym, analizy rozpocznę od weryfikacji zapisanych w nim praw.

[351] Tamże, s. 93.
[352] Art. 55 ust. 5 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie…
[353] M. Osuch. *Karta praw ucznia*, http://www.maciekosuch.com/, 10.10.2011.
[354] Analizowane dokumenty obowiązywały w 2011 roku.

Statut szkoły publicznej w części poświęconej podstawie prawnej powołuje się przede wszystkim na ustawę o systemie oświaty, a także na wiele rozporządzeń i uchwał. Część ogólną tego dokumentu otwiera następujący zapis: *Oświata Rzeczpospolitej Polskiej stanowi dobro całego społeczeństwa i jest zgodna z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej, wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakiecie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka*[355]. Jest to kopia części preambuły ustawy o systemie oświaty, która wskazuje na cztery istotne dokumenty z punktu widzenia rozpatrywanej w książce tematyki.

W § 37 wskazanego dokumentu znajduje się katalog praw i obowiązków ucznia. Wymienionych zostało w nim siedemnaście praw i tyleż samo obowiązków ucznia. Na rozpatrywanie praw ucznia w kontekście obowiązków zwraca uwagę E. Czyż: *Znamienne, że o prawach w szkole zawsze mówi się w kontekście wypełniania obowiązków, czasem uzależniając wręcz przyznanie praw od realizacji obowiązków. Świadczy to o niezrozumieniu idei praw człowieka, przywiązaniu do stereotypów edukacyjnych minionej epoki*[356].

W katalogu praw zawartych w statucie tylko osiem zapisów odnosi się do praw dziecka. Mowa w nich jest o prawie do nauki, do ochrony przed przemocą, do godziwych warunków socjalnych, do swobody myśli, sumienia, wyznania, do wyrażania swoich poglądów, do prywatności, do zrzeszania się oraz o prawie do informacji. W statucie prawa te są sformułowane bardzo ogólnikowo i często połowicznie. Brakuje tutaj jednoznaczności i istoty ukazania wskazanych praw. Doskonałym przykładem może być ten zapis: *Uczeń gimnazjum ma prawo do: (...) ochrony prywatności*[357]. Nie wskazano w tym przypadku, w jaki sposób definiuje się prywatność i w jakich przypadkach prawo to może zostać ograniczone. Innym przykładem może być następujący zapis: *Uczeń gimnazjum ma prawo do: (...) otrzymywania informacji o zapadających w szkole decyzjach dotyczących jego samego*[358]. Uczeń posiada również prawo do znajomości programów nauczania. Wymienione aspekty wskazują tylko na niewielki zakres prawa do informacji, które przecież wyraża się w swobodzie poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz wszelkich idei przy pomocy najrozmaitszych środków, takich jak: gazety, książki, telewizja czy Internet. Uczeń ma prawo czerpać informacje z różnych źródeł i przekazywać je innym osobom przy pomocy różnorodnych środków przekazu. Prawo do informacji zawiera w sobie nie tylko informacje dotyczące danej osoby bezpośrednio, ale również pośrednio, nie można zatem spłycać tego prawa jedynie do otrzymywania przez ucznia informacji związanych z jego osobą czy też znajomości programów nauczania. Uczeń

[355] §1 ust. 1 *statutu szkoły publicznej.*
[356] E. Czyż, *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań..., dz. cyt.*
[357] §37 ust. 2. pkt. 16 *statutu szkoły publicznej.*
[358] Tamże.

ma prawo wiedzieć o decyzjach, które dotyczą również całej społeczności uczniowskiej, a także szkolnej.

Pozostałych osiem zapisów zawiera uprawnienia ucznia, które nie posiadają swojego źródła w prawach człowieka, w tym w prawach dziecka. Są to na przykład: prawo ucznia do godnego reprezentowania szkoły na zewnątrz poprzez udział konkursach, zawodach i in., prawo do zwolnienia z zajęć na pisemny wniosek rodziców (w którym podano godzinę zwolnienia oraz dzień i godzinę wyjścia ze szkoły) itp.

Fakt zawarcia tak niewielu i tak nieprecyzyjnie określonych praw dziecka w statucie szkoły publicznej wywołuje konsternację. Z jednej strony, w samej ustawie o systemie oświaty prawa ucznia nie zostały jasno i jednoznacznie sformułowane. Zatem szkoły nie mają skąd czerpać wzorców. Z drugiej zaś strony, przytaczana sytuacja nie może być usprawiedliwiona, ponieważ publiczne gimnazjum powołuje się również na dokumenty, w których w klarowny sposób wymienione są prawa człowieka i dziecka.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt zawarcia w statucie zapisu o możliwości dochodzenia przez uczniów swoich praw i wskazaniu pokrótce tej procedury. Zatem w § 37 ust. 3 i 4 statutu szkoły publicznej można przeczytać: ***3.*** *Uczeń ma prawo do dochodzenia swoich praw, prawo do obrony w sytuacji konfliktowej z nauczycielem, wyjaśnienia stawianych zarzutów, odwołania od wszelkich decyzji, postanowień, kar.* ***4.*** *Uczeń w przypadku naruszenia swoich praw może złożyć skargę do Rzecznika Praw Ucznia przy Kuratorium:*

1) *uczeń składa skargę na piśmie,*

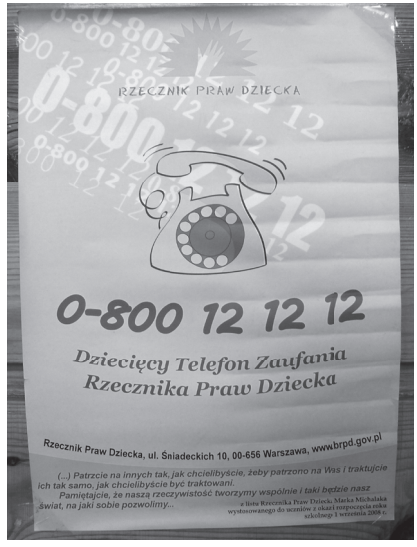
2) *rzecznik rozpatruje sprawę w ciągu 7 dni.*

Powyższy zapis jest znaczący z punktu widzenia praw dziecka, ponieważ posiadacz praw musi znać również możliwości dochodzenia owych praw w sytuacjach, gdy są one łamane bądź naruszane. Prawa dziecka i człowieka istnieją w relacji jednostka – władza. W szkole zaś prawa ucznia odnoszą się do relacji uczeń – nauczyciel, ten drugi podmiot jest reprezentantem władzy, dlatego też dziecko powinno znać swoje prawa i sposoby ich egzekwowania w sytuacjach, gdy nie są one szanowane.

Na drzwiach gabinetu pedagożek w szkole publicznej umieszczony jest plakat z danymi kontaktowymi do Rzecznika Praw Dziecka.

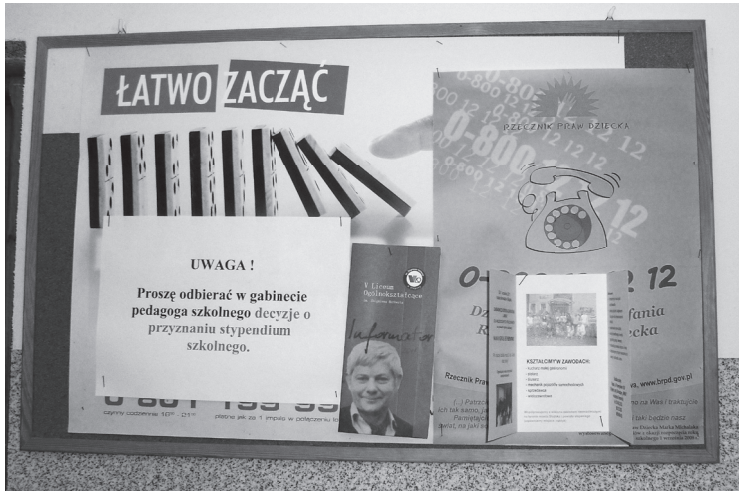
Funkcjonowanie tego plakatu w przestrzeni szkolnej jest ważne, jednakże jego umieszczenie po wewnętrznej stronie drzwi sprawia, że plakat jest mało widoczny dla uczniów i przeczytać go mogą tylko ci, którzy z różnych powodów przychodzą do gabinetu pedagożek. Nie spełnia on zatem swojej funkcji informacyjnej dla całej społeczności uczniów, również nauczycieli. Drugi identyczny plakat umieszczony jest na jednej z tablic informacyjnych, zawieszonych na parterze, obok pokoju pedagożek. Jednakże zawarte na nim informacje są nieczytelne, ponieważ przesłania je ulotka (zdjęcie nr 2). Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że w szkole państwowej zostały podjęte próby wprowadzenia instytucji Rzecznika Praw Dziecka w społeczność edukacyjną.

Zdjęcie 1. Plakat z danymi kontaktowymi Rzecznika Praw Dziecka



Fot. A. Babicka-Wirkus

Zdjęcie 2. Plakat z danymi kontaktowymi Rzecznika Praw Dziecka wiszący na tablicy informacyjnej



Fot. A. Babicka-Wirkus

Jak już wcześniej wspominałam, w statucie szkoły publicznej obok praw ucznia zapisano również liczne jego obowiązki. Z punktu widzenia rozpatrywanej tu tematyki znaczący jest obowiązek zawarty w § 37 ust. 5 pkt 11, który zobowiązuje ucznia do *(...) poszanowania przekonań, poglądów i godności osobistej drugiego człowieka, w tym taktownego i kulturalnego odnoszenia się do koleżanek i kolegów, nauczycieli, pracowników administracji i obsługi szkoły*. Zapis ten jest moim zdaniem doskonałym przykładem na nierozumienie idei praw człowieka i praw dziecka. Poszanowanie przekonań, poglądów czy godności drugiego człowieka nie wynika z obowiązku, ale z samej istoty tych praw. Prawo do swobody wypowiedzi czy swobody myśli, sumienia i wyznania przysługuje każdemu człowiekowi, ponieważ jest istotą ludzką[359], a nie z racji regulaminowo nałożonego obowiązku. Prawo do swobody wypowiedzi na przykład posiada w takim samym stopniu uczeń, jak i nauczyciel czy inni pracownicy szkoły. Zaś samo posiadanie tego prawa zobowiązuje posiadacza do respektowania danego prawa przynależnego innym osobom.

Interesujący jest również obowiązek uczniów odnoszący się do stroju, jaki powinni nosić w szkole. W § 37 ust. 5 pkt 14 można przeczytać, iż uczeń ma obowiązek *(...) noszenia czystego stroju szkolnego w stonowanych kolorach; wygląd ucznia nie powinien odbiegać od ogólnie przyjętych norm (zakazuje się makijażu, zmiany koloru włosów, kolorowego manicure, kolczyków w nosie, ustach, brwiach i in.)*. Zapis ten narusza prawo uczniów do autoekspresji. W art. 13 KoPD zapisano, iż *Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi (...), bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej, bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka*. Zatem dziecko ma prawo do wyrażania siebie także za pośrednictwem stroju, makijażu bądź też innych form zdobnictwa ciała. O ile pierwsza część § 37 ust. 5 pkt 14 statutu publicznego gimnazjum może nie budzić zastrzeżeń z punktu widzenia dobra i moralności społecznej, to dalsze części budzą wiele kontrowersji. Problematyczna jest kwestia stonowanych kolorów, ponieważ dla części osób mogą to być kolory takie, jak: czarny, biały, granatowy, szary, dla innych zaś stonowane kolory mogą kojarzyć się z pastelowymi bądź przygaszonymi odcieniami żółtego, pomarańczowego, różowego itd. Taka niejednoznaczność może prowadzić i prowadzi do różnorodnych interpretacji szkolnego stroju uczniów przez nauczycieli, a także samych uczniów.

Dalsza część omawianego zapisu mówiąca o tym, że wygląd ucznia nie powinien odbiegać od ogólnie przyjętych norm, jest również bardzo ogólna i niejednoznaczna. Po pierwsze, kłóci się ona z typowymi zachowaniami dorastającej jednostki, o których pisał Erikson, po drugie, również nie przystaje ona w ogóle do obecnie obowiązujących norm związanych z ubiorem i makijażem. Po trzecie natomiast, zapis ten jest *martwy*,

[359] K. Motyka, *Prawa człowieka…, dz. cyt.,* s. 17.

ponieważ nie jest stosowany w codziennym życiu szkoły, o czym będę pisała w dalszej części książki. Warto w tym miejscu nadmienić, że kwestia odpowiedniego stroju brana jest pod uwagę również przy wystawianiu oceny z zachowania. W statucie, § 61 ust. 4, pkt 1 h i 2 e, odnoszą się do właściwego stroju ucznia.

Strój i wygląd uczniów jest niezmiernie istotną kwestią, ponieważ obowiązek przychodzenia w czystym i stonowanym stroju oraz dbanie o estetykę swojego wyglądu zapisany został również w innych dokumentach regulujących funkcjonowanie publicznego gimnazjum. Mam tu na myśli obowiązujący w szkole Pakt o Życzliwości i Gimnazjalny Savoir-Vivre. Pierwszy z tych dokumentów zawiera następujący zapis: *przychodź do szkoły ubrany tak, jak nakazują to normy społeczne i kultura – szkoła to nie dyskoteka*[360]. Drugi natomiast zawiera akapit tej treści: *W szkole obowiązuje odpowiedni strój. Dziewczęta nie mogą stosować makijażu, nie mogą nosić wyzywających ubrań. Chłopcom nie wypada chodzić w czapeczkach. Stosujemy stonowaną kolorystykę stroju szkolnego. Pamiętaj: styl płynie z tego jacy jesteśmy, nie jest najważniejsze, co na siebie włożymy*[361]. Ostatnie zdanie w tym zapisie jest niekonsekwentne w stosunku do wcześniejszych. Skoro *nie jest najważniejsze, co na siebie włożymy*, to bez znaczenia powinien być również makijaż, wyzywające ubrania czy też noszenie przez chłopców czapeczek. Zatem wszelkie zawarte w tym zapisie ograniczenia, dotyczące wyglądu i stroju uczniów, nie są istotne. W przytoczonym fragmencie uwidacznia się również silne rozgraniczenie na płeć. Komunikat skierowany do uczennic jest bardzo precyzyjny: nie wolno stosować makijażu ani ubierać się wyzywająco. Jeżeli chodzi o uczniów, to pozostawia się im na większą dowolność w kreacji swojej wizualności. Choć wskazana problematyka jest na pewno interesująca, nie będę jej dalej rozwijać w książce, ponieważ wykracza ona poza ramy tego opracowania.

Zamieszczenie restrykcyjnych zapisów w dokumentach szkolnych dotyczących wyglądu uczennic i uczniów może być tłumaczone zjawiskiem przedwczesnej seksualizacji dzieci, która dotyczy przede wszystkim dziewcząt i promowana jest przez media. Zygmunt Bauman, pisząc o dziewczynko-kobietach, przytacza wyniki badań przeprowadzone na zlecenie Children's Society, z których wynika, że większość dziesięcioletnich dziewczynek obsesyjnie dba o swoją fryzurę, makijaż, a także modny strój[362]. Trend ten przeniknął również do Polski, co może być przyczyną zawarcia w dokumentach regulujących funkcjonowanie społeczności szkolnej zakazów związanych ze strojem. Moim zdaniem, taka praktyka nie prowadzi do zakładanych efektów, ponieważ część uczennic i uczniów ubiera się do szkoły zgodnie z własnym stylem. Część natomiast zakłada mniej lub bardzie wyzywający strój poza szkołą, ponieważ próbuje w ten sposób pokazać swoje

[360] Pakt o Życzliwości
[361] Gimnazjalny Savoir-Vivre
[362] Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przekł. T. Kunz., Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011, s. 88-89.

wyzwolenie i podążać za obowiązującymi w mediach standardami. Problem z wulgarnością stroju czy makijażu uczennic może wynikać z faktu braku odpowiedniej edukacji w zakresie praw dziecka. Otóż z prawem do swobodnej ekspresji siebie związana jest również odpowiedzialność i gotowość do ponoszenia konsekwencji wyboru środków owej ekspresji. Ograniczeniem tego prawa może być brak szacunku dla innych osób i ich moralności. W tym kontekście znamienny jest fakt, że granice praw jednostki wyznaczają zakres praw drugiej osoby.

Odwołując się do stanowiska Marii Mendel, na fakt ujarzmiania autoekspresji ucznia w aspekcie jego stroju można spojrzeć z perspektywy silnie zakorzenionej w rytualnym wymiarze szkoły. Według autorki: *Dziecko, przekraczając próg szkoły, zostaje fizycznie i emocjonalnie oddzielone, odseparowane od domu, wyłączone z jego życia i kultury. Wdziewa 'odpowiedni' ubiór, którym jest dzisiaj niekoniecznie szkolny mundurek, ale zawsze stosowny wobec wymagań szkoły, przyodziewek. (…) Nie ma bowiem w szkole myślenia zorientowanego na fakt, że uczeń nie przybywa do niej sam, że przekraczając próg szkoły, wnosi do niej swój świat, otoczenie, z którego przychodzi. Szkoła traktuje go jako pozbawionego kontekstu 'singla', który wymaga określonej obróbki*[363]. M. Mendel podkreśla istnienie ucznia w dwóch światach, określonych przez P. McLarena mianem świata szkoły i świata ulicy[364], które do siebie nie przystają. Szkoła, stosując praktyki ujarzmiania, próbuje wykorzenić z ucznia stan uliczny, którego najbardziej widoczną oznaką jest strój.

W Pakcie o Życzliwości nie wskazano wprost praw ucznia, natomiast można je wywieść ze zobowiązań nauczyciela. Zapisano tam następujące prawa (uprawnienia): prawo do zrozumienia i wczucia się ***czasem*** w sytuację ucznia, prawo do posługiwania się imieniem, prawo do sprawiedliwej oceny, prawo do informacji na temat treści wpisywanych uwag, prawo do upomnień, jeżeli uczeń się źle zachowuje, prawo do nieośmieszania, prawo do nieobrażania, prawo do szacunku, prawo do prywatności, prawo do nieponiżania i prawo do pomocy. Wymienione prawa są po części nierealne, np. prawo do zrozumienia i empatii wobec ucznia czy też prawo do szacunku. Są to prawa powszechne (prawo do szacunku) lub wpisane w nauczycielski profesjonalizm (prawo do zrozumienia i empatii), a więc nie są to specyficznie uczniowskie prawa. Ponadto tych praw nie można zagwarantować, ponieważ nie istnieją procedury, które umożliwiałyby roszczenia wobec nauczycieli, aby szanowali swoich uczniów lub też ich rozumieli. Zatem, jak twierdzi E. Czyż: *Zapisy, których nie można wyegzekwować nie mają żadnego sensu.* W szkole [przypis – A. B.-W.] *Potrzebne są krótkie, zwięzłe katalogi podstawowych praw, z jasno określonymi mechanizmami ich realizowania*[365].

[363] M. Mendel, *Przekraczanie progu szkoły jako rite the passage*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006, s.184-185.

[364] P. McLaren, *Schooling as a Ritual …*, *dz. cyt*., s. 86-92.

[365] E. Czyż, *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań…, dz. cyt.*

Interesujące wydaje się prawo do posługiwania się imieniem dziecka. Wskazane prawo ucznia wynika z prawa dziecka do tożsamości, które jest zapisane w art. 8 Konwencji. Znaczenie tego prawa i zapisanie go jako obowiązku nauczyciela względem ucznia wynika z faktu, iż niektórzy nauczyciele, zwracając się do ucznia, posługują się przypisanym mu w dzienniku numerem, a nie jego imieniem i nazwiskiem. Taka sytuacja stanowi pogwałcenie prawa dziecka do zachowania swojej tożsamości i uprzedmiatawia ucznia w relacji z nauczycielem.

Kolejnym dokumentem, w którym wymienione są zakazy i obowiązki uczniów, a mającym według założenia dorosłych ułatwić i umilić spędzany w szkole czas, jest Gimnazjalny Savoir-Vivre. Szkoła, w której dzieci nie hałasują, ustawiają się po dzwonku obok klasy i respektują uwagi dyrekcji, nauczycieli, a także pozostałego personelu szkoły, jest miejscem przyjemnym dla nauczycieli, nie zaś dla uczniów. Zawarte w tym dokumencie treści odnoszą się również do regulacji bardzo delikatnej i intymnej kwestii, jaką niewątpliwie jest pierwsze zauroczenie.

W szkole wielu z Was poznaje osoby,
na widok których może mocniej zabić serce.
A wtedy...

- *Po pierwsze – szacunek: niezależnie od rozwoju znajomości każda dziewczyna/każdy chłopiec na niego zasługują. Staraj się do osoby, którą wyróżniasz odnosić ze szczególną uprzejmością. W ten sposób nie tylko zwrócisz na siebie uwagę, ale także zaimponujesz kulturą i dojrzałością. Strategia tzw. „końskich zalotów" po prostu odstrasza, jest nieczytelna, a jeśli nawet zadziała, to perspektywy takiej znajomości nie rokują dobrze.*
- *Szkoła jest miejscem publicznym – zatem obowiązuje zasada powściągliwości. Jeśli masz tu swoją Sympatię, pamiętaj, że nie należy w sposób wylewny i nachalny demonstrować własnych fascynacji. Zamiast krępować otoczenie okazywaną nadmiernie zażyłością, pamiętaj: także w tej dziedzinie obowiązuje zawsze KULTURA – **KULTURA UCZUĆ.***
- *Wszyscy popełnimy błędy – ale mądry jest, kto w nich nie trwa. Jeśli dorośli lub przyjaciele zwracają Ci uwagę, że czegoś po prostu nie wypada, nie obrażaj się, nie unoś dumą, tylko zastanów się nad ukrytą racją... Unikniesz ten sposób wielu problemów.*
- *Młodzież często naśladuje dorosłych, jednak nie wszystkie wzorce są dobre.*

***Dziewczęta** niekiedy przesadzają ze zbyt ordynarnym makijażem (uwaga: w szkole nie wolno go stosować wcale), strój – zamiast eksponować wdzięk i piękno – bywa zwyczajnie prowokacyjny. Czyżby nieświadomość?*

Młoda dziewczyna/młoda kobieta powinna być jak róża: delikatna i piękna –

posiadająca jednak odpowiednie „kolce", które mają chronić zawsze, kiedy ktoś obraża jej godność.

Będziesz tak traktowana, jak sobie na to pozwolisz.

Zachowania ***chłopców*** *pozostawiają również sporo do życzenia – warto więc przypomnieć, że miarą prawdziwego mężczyzny (także tego młodziutkiego) jest cecha odpowiedzialności – najpierw oczywiście za siebie*[366].

Trudno jest posądzać twórców tego dokumentu o złe intencje. Najprawdopodobniej przytoczony fragment powstał w wyniku chęci pomocy młodym ludziom. Jednak jego wydźwięk jest mocny i oskarżycielski oraz przesadnie ingeruje w prywatność uczniów. Konieczność stworzenia tego zapisu wynika, jak już wcześniej pisałam, z nadmiernej seksualizacji życia dzieci i ma na celu ich ochronę przed zbyt wczesnymi doświadczeniami w tej kwestii. Jednak zamiast poruszać sprawę uczuciowości wśród młodzieży, a także form jej ekspresji na lekcjach poświęconych wychowaniu do życia w rodzinie i edukować dzieci w zakresie ich praw jako istot ludzkich, nauczyciele stworzyli kodeks dyrektyw, który nic nie wnosi i karze za ich nieprzestrzeganie. O ile cytowany kodeks będzie mniej lub bardziej respektowany na terenie szkoły, nie wpłynie on znacząco na relacje młodych ludzi poza nią. Może się również przyczynić do powstania oporu wśród młodzieży, który nie będzie miał charakteru rozwojowego. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Lidię Marek, ochrona sfery emocjonalnej w szkole, a także chęć ekspresji uczuć wobec osób, które darzy się sympatią, jest szczególnie istotna dla dorastających ludzi[367]. Z tego też względu szkoła powinna zadbać o odpowiednią edukację młodzieży w poruszanej kwestii, która bazowałaby na prawach człowieka i dziecka.

W statucie szkoły niepublicznej zapisane jest, iż: *Nadrzędną ideą szkoły jest dobro ucznia*[368]. Zaś cel jej funkcjonowania sprowadza się do zapewnienia dzieciom możliwości pełnego rozwoju zarówno intelektualnego, jak i fizycznego. Edukacja odbywa się w warunkach poszanowania godności i wolności światopoglądowej oraz wyznaniowej i opiera się o idee zawarte w *(...) Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji Praw Dziecka*[369]. Jak widać w przytoczonym fragmencie, w statucie występuje błąd związany z niepoprawnym zapisem nazwy dokumentu (Konwencja Praw Dziecka), który nazywany jest światową konstytucją praw dziecka. Być może jest to przeoczenie, jednakże taka interpretacja nie może przetrwać, jeżeli weźmie

[366] Gimnazjalny Savoir-Vivre

[367] L. Marek, *Świadomość prawa do prywatności i prawa do autoekspresji młodzieży dorastającej*, „Studia Edukacyjne" 1997, nr 3, s. 192-193.

[368] § 2 ust. 1 statutu szkoły niepublicznej.

[369] § 2 ust. 4 statutu szkoły niepublicznej.

się pod uwagę odpowiedzi nauczycieli, którzy zostali poproszeni o wskazanie dokumentów, w których zapisane są prawa dziecka. Tylko dwóch respondentów wpisało poprawnie nazwę Konwencji.

W szkole niepublicznej natomiast zapisy praw ucznia w statucie poprzedzone zostały katalogiem jego obowiązków. Rozdział VIII, w którym są one zamieszczone, nosi nazwę: *Obowiązki i prawa ucznia*. Przyglądając się tylko temu fragmentowi dokumentu, można stwierdzić, że gimnazjalista posiada trzynaście obowiązków i tylko jedenaście praw, z których większość nie wywodzi się z praw człowieka i dziecka, a niektóre nie posiadają nawet charakteru uprawnienia, lecz są obowiązkami. Przykładem może być § 46 ust. 10, który mówi, że uczeń ma prawo do: *przychodzenia do szkoły w dowolnym, lecz schludnym i estetycznym stroju*. Jest to obowiązek ucznia, zresztą niespójny z zapisem zawartym w Regulaminie Uczniowskim, który precyzyjnie określa, jakiego stroju absolutnie nie można nosić w szkole. W punkcie 21 i 22 zapisano: *21. Strój ucznia musi być estetyczny i czysty (zakryte ramiona, dekolt i tułów, spódnica lub sukienka nie powinna być krótsza niż 10 cm nad kolano). 22. Obowiązuje zakaz:*

a) fryzur i strojów demonstrujących przynależność do subkultur,

b) tatuaży.

Niespójność zapisów wprowadza ułudę, iż uczniowie posiadają prawo do dowolnego stroju, jednakże owa dowolność jest precyzyjnie zdefiniowana. Jak wynika z przytoczonego fragmentu, uczniów obowiązują znaczne restrykcje, jeżeli chodzi o ich wygląd. Interesujący jest zapis mówiący o tym, iż nie wolno poprzez strój demonstrować swojej przynależności do subkultur. Jest to sprzeczne po pierwsze z treścią § 2 ust. 2, który mówi, iż szkoła szanuje odrębność światopoglądową swoich uczniów. Po drugie, zapis ten jest niespójny ze wskazaną w Programie wychowawczym niepublicznego gimnazjum, potrzebą odnoszącą się do tolerancji i zrozumienia dla prawa ucznia do odmienności[370]. Po trzecie natomiast, zapis ten świadczy o braku zrozumienia przez nauczycieli specyfiki okresu rozwojowego, w którym znajduje się znaczna część uczniów, próbujących ukształtować swoją tożsamość. W tym okresie młodzi ludzie łączą się w grupy (subkultury), które powstają na bazie wspólnie podzielanych wartości, zasad, gustów muzycznych itp. Ponadto wskazuje wyłącznie negatywną konotację terminu *subkultura*. Sprawdzanie się w różnych rolach, eksperymentowanie ze swoim wyglądem jest typowe dla dorastających ludzi. Jak pisze Erikson: *Gdy dziecko poczuje, że otoczenie zbyt radykalnie pozbawia je tych form ekspresji, które pozwalają mu rozwijać i integrować następny krok prowadzący do tożsamości ego, będzie się opierać ze zdumiewającą siłą (...) Zatem w społecznej dżungli ludzkiej egzystencji nie ma poczucia istnienia bez poczucia tożsamości ego.*

[370] Nie istnieje prawo dziecka do odmienności. Z tego też względu wskazany zapis jest pusty i bezużyteczny. Jego zawarcie zaś stanowi kolejny dowód na brak wiedzy lub jej powierzchowność jeżeli chodzi o prawa dziecka i wynikające z nich prawa ucznia wśród kadry pedagogicznej szkoły.

Zrozumieć to, to lepiej zrozumieć problem adolescentów, a szczególnie problem tych młodych ludzi, którzy nie potrafią być po prostu miłymi chłopcami i dziewczętami, ale desperacko poszukują poczucia przynależności na przykład w klikach i gangach lub w różnych ruchach masowych[371].

W katalog praw gimnazjalisty został wpisany jako prawo – obowiązek nałożony na ucznia. Chodzi o prawo (obowiązek) *przychodzenia do szkoły w dowolnym, lecz schludnym i estetycznym stroju.* Sytuacja ta sugeruje brak wiedzy o prawach dziecka i ucznia u twórców statutu, a także nierozumienie idei przyświecającej prawom człowieka, w tym również dziecka. Problem ten wynika, jak twierdzą Howe i Cowell[372], z postrzegania praw dziecka przez nauczycieli, a także innych dorosłych, przez pryzmat obowiązków i prowadzenie edukacji w zakresie spełniania określonych wymogów, a nie praw, jakie przysługują każdej istocie ludzkiej.

Wracając do praw ucznia zapisanych w statucie niepublicznego gimnazjum, zwrócić wypada uwagę na zawarte w nim następujące prawa: do informacji, do swobody wypowiedzi, do zrzeszania się, do godziwych warunków socjalnych i prawo do wypoczynku i czasu wolnego. Prawo do swobody wypowiedzi, zawierające swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji, zawarte jest w statucie w kilku ustępach. Rozbicie tego prawa powoduje niepotrzebny zamęt w rozumieniu jego istoty. Pozostałe wskazane prawa nie są zapisane w sposób literalny, natomiast wynikają one z kontekstu. Na przykład w § 46 ust. 8 zapisane jest, iż uczeń ma prawo do *(...) pełnego korzystania z przerw międzylekcyjnych, zwolnienia z zadań domowych w czasie przerw świątecznych*. W tym zapisie wyrażone jest prawo do wypoczynku i czasu wolnego, o którym mówi art. 31 Konwencji.

Pozostałe zapisy sygnowane jako prawa ucznia są w rzeczywistości uprawnieniami, które nie wywodzą się z praw dziecka, a funkcjonują tylko w obrębie murów szkoły. Przykładem takiego uprawnienia jest zapis mówiący o tym, że uczeń ma prawo do *(...) reprezentowania szkoły w konkursach, olimpiadach itp., zgodnie ze swoimi zainteresowaniami*[373].

W statucie niepublicznego gimnazjum, w części poświęconej samorządowi uczniowskiemu, zawarty jest katalog ogólnikowych praw ucznia, które zostały zapisane w art. 55 ust. 5 ustawy o systemie oświaty. Uprawnienia te, jak już wcześniej pisałam, są nieprecyzyjne i gdyby je potraktować literalnie, to niektóre z nich nie byłyby możliwe do zrealizowania. Przykładem może być punkt f paragrafu 20 ustępu 6, który w katalog praw ucznia wpisuje *(...) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z Dyrektorem*. Nie jest realnie możliwe zrealizowanie tego

[371] E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia…, dz. cyt*., s. 85-86.
[372] R. B. Howe, K. Corelli, *Miseducating children about their rights…, dz. cyt*.
[373] § 46 ust. 5 statutu szkoły niepublicznej.

uprawnienia i zapewnienia wszystkim uczniom realizacji ich zainteresowań poprzez zorganizowanie odpowiednich przedsięwzięć o charakterze oświatowym, kulturalnym lub sportowym. Z tego też względu zapis ten jest pustym sloganem, który powołuje się na atrakcyjną ideę praw dziecka.

Omawiając zapisy dokumentów obowiązujących w niepublicznym gimnazjum, nie sposób nie zwrócić uwagi na program wychowawczy. We wstępie tego dokumentu widnieje następująca treść: *Szanujemy prawo każdego człowieka do odmienności wyrażania własnych poglądów i kreatywnego myślenia. Wspieramy także asertywne postawy uczniów, rodziców oraz nauczycieli*. Zapis ten jest sprzeczny z omawianymi wcześniej regulacjami. Powołuje się również na prawo, które w rzeczywistości nie istnieje. Odmienność, jeżeli chodzi o strój, jest zabroniona. Natomiast wygląd uczniów musi mieścić się w wyznaczonych przez regulacje szkolne granicach. Trudno jest zatem mówić o poszanowaniu prawa do swobodnej ekspresji młodych ludzi. W dotychczas analizowanych dokumentach wyszczególnione są prawa I generacji (indywidualne). Nie ma w nich praw II i III generacji[374]

W dalszej części omawianego dokumentu poruszone zostały kwestie związane z zadaniami, które powinny być zrealizowane w trakcie procesu edukacyjnego, a także ze standardami wychowawczymi szkoły. Poniżej zamieszczone zostały wypisy najistotniejszych, z perspektywy poruszanych tu kwestii, treści programowych i standardów kształcenia obowiązujących w społecznym gimnazjum.

Wyróżnione zagadnienia są niezmiernie istotne dla rozwoju i funkcjonowania młodego człowieka w strukturach państwa obywatelskiego, opartego na prawach człowieka i dziecka, a także na demokratycznych zasadach współżycia obywateli. W programie wychowawczym podejmuje się kwestię wyposażenia uczniów w wiedzę na temat ich praw, zarówno jako istot ludzkich, jak i obywateli. Wyraźnie zarysowują się tu prawa zaliczane do I i II generacji praw człowieka (rycina 1). Godne podkreślenia wydaje się zwrócenie uwagi przez twórców programu wychowawczego na zagadnienie prawidłowego przebiegu komunikacji międzyludzkiej. Odnaleźć tu można odniesienia do teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa, w szczególności zaś do wyróżnionych przez niego roszczeń ważności, które obejmują roszczenie do: prawdziwości, skuteczności, zrozumiałości i szczerości. Według tego autora akty mowy można uznać za medium dochodzenia do porozumienia, gdy spełniają wymienione powyżej roszczenia[375]. Nawiązanie do wspomnianej teorii można odnaleźć w treści programowej, która skupia się na przygotowaniu ucznia do wygłaszania, a także do obrony swoich poglądów. Niewątpliwie zachodzi tu również związek z prawem dziecka do autoekspresji, które przejawia się w swobodzie wypowiedzi oraz w swobodzie myśli, sumienia i wyznania.

[374] M. Nowak, *Trzy generacje praw człowieka…, dz. cyt*., s. 107-116.
[375] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego…,* t. I*, dz. cyt.*, s. 31.

Tabela 10. Wybrane treści i standardy kształcenia w niepaństwowym gimnazjum

L.p.	Treści programowe	Spodziewane efekty (standardy)
7.	Kształtowanie w uczniach poczucia sprawstwa (odpowiedzialności – jest kowalem swojego losu)	Uczeń: 1. Zna swoje możliwości, stawia przed sobą wartościowe cele. 2. Cele wyznacza sobie szanując zasady i normy społeczne. 3. **Zna konsekwencje swojego zachowania w danym momencie.** 4. **Zna rodzaje nagród i kar za różne zachowania.** 5. **Jest gotowy do przyjęcia odpowiedzialności za swoje działania, umie ponosić konsekwencje tej odpowiedzialności.** 6. Cechuje go samodyscyplina i silnie rozwinięta motywacja do realizacji swych celów. 7. Wie, że jego zachowanie jest oceniane przez innych (nauczycieli, kolegów, rodziców).
18	Przygotowanie do życia w państwie prawa i społeczeństwie obywatelskim	Uczeń: 1. Zna i rozumie zasady funkcjonowania państwa prawa i rolę jednostki w społeczeństwie obywatelskim. 2. Zna mechanizmy demokracji, rozumie potrzebę uczestniczenia w demokratycznych procedurach. 3. **Zna i rozumie prawa człowieka i obowiązki obywateli.** 4. Rozumie rolę jednostki w państwie demokratycznym. 5. **Zna zasady funkcjonowania szkoły, zna prawo szkolne.** 6. Uczestniczy czynnie w życiu szkoły i jej strukturach samorządowych. 7. Przestrzega prawa i dba o demokratyczne wartości w swym otoczeniu.
19.	Umiejętność poruszania się w świecie norm, praw, przepisów, umów i zasad współżycia społecznego	Uczeń: 1. **Rozumie znaczenie prawidłowej komunikacji między ludźmi dla udanego współżycia społecznego.** 2. Potrafi realizować zasady współżycia społecznego. 3. **Rozumie zasady obowiązywania praw, przepisów, norm w różnych sytuacjach (uczeń w szkole, dziecko w rodzinie, obywatel w państwie).** 4. **Szanuje prawa, przepisy, normy i umowy, którym aktualnie podlega, zna prawo szkoły i obowiązujące w niej normy.** 5. **Zna prawo obowiązujące w państwie przynajmniej w zakresie, w jakim mu podlega.**
22	Wdrażanie do higieny osobistej i dbania o estetykę wyglądu	Uczeń: 1. Rozumie znaczenie zachowania higieny osobistej i dbania o wygląd w życiu człowieka. 2. Dba o higienę osobistą i swój wygląd. 3. **Potrafi odpowiednio do norm społecznych kształtować swój wygląd (strój, fryzura itp.) dostosowując go do różnych sytuacji.** 4. **Potrafi wyrażać swą indywidualność własnym wyglądem, nie naruszając norm społecznych.** 5. Jest wrażliwy na walory wyglądu innych. 6. **Szanuje gusta i upodobania innych w zakresie własnego wyglądu.** 7. Potrafi krytycznie ustosunkować się do wymogów mody.

28	Przygotowanie do wygłaszania i obrony swoich poglądów	Uczeń: 1. **Potrafi racjonalnie kształtować swoje poglądy.** 2. **Rozumie wartość i siłę słowa.** 3. Umiejętnie oddziela opinie od faktów. 4. **Potrafi racjonalnie ocenić poglądy innych.** 5. **Potrafi uczciwie dyskutować.** 6. **Umiejętnie prowadzi negocjacje, odważnie wyraża swoje poglądy, broni ich.** 7. Jest uczciwy w obronie prawdy i asertywny w przedstawianiu swego stanowiska. 8. **Jest komunikatywny – potrafi jasno przedstawiać swe stanowisko.** 9. **Słucha argumentów innych, jest zdolny do zmiany swoich poglądów na podstawie nowych informacji i argumentów.**
30	Uczenie zachowań asertywnych	Uczeń: 1. **Umie wyrażać swoje potrzeby, poglądy, uczucia i bronić ich przy jednoczesnym uznaniu praw innych.** 2. Wierzy w siebie i umie wybrnąć z trudnej sytuacji w stosunkach z innymi ludźmi, uwzględniając i szanując ich potrzeby. 3. Umie sobie radzić z własną i cudzą agresją przy prowadzeniu dyskusji, łagodząc konflikty. 4. Zna techniki odmawiania w sytuacjach trudnych. 5. Nie stosuje przemocy i umie jej zapobiegać.

Źródło: program wychowawczy szkoły niepublicznej

* * *

Zaprezentowane powyżej dane, zgromadzone w wyniku analizy dokumentów regulujących funkcjonowanie szkół, w których przeprowadzone były badania, uprawniają do stwierdzenia, że brak jest w nich wyszczególnionego wprost prawa do autoekspresji. Nawet wprost przeciwnie – występują zapisy ograniczające to prawo. W dokumentach zapisane są wprawdzie prawa, które mieszczą się w prawie do swobodnego wyrażania siebie. Mowa jest tu przede wszystkim o prawie do swobody wypowiedzi, a także o prawie do informacji, które często przewijają się w katalogu praw ucznia zarówno w jednej, jak i drugiej szkole. Jednakże wskazane prawa nie są traktowane w sposób holistyczny. W dokumentach szkolnych położony jest nacisk tylko na niektóre aspekty tych praw (które, jak można przyjąć, są wygodne dla nauczycieli), co świadczy o braku zrozumienia ich istoty. Nie można respektować praw ucznia tylko w połowie. Rozpatrując kontekst omówionych praw ucznia, można dostrzec ich źródła kryjące się w niektórych prawach dziecka. Poniższa tabela prezentuje zestawienie częstotliwości występowania w dokumentach regulujących funkcjonowanie obu szkół odniesień do poszczególnych praw przysługujących dziecku.

Tabela 11. Częstotliwość występowania praw dziecka w dokumentach szkolnych

PRAWA I WOLNOŚCI OSOBISTE	gimnazjum publiczne	gimnazjum niepubliczne
Prawo do życia i rozwoju		
Prawo do posiadania stanu cywilnego, do tożsamości	I*	
Prawo do uzyskania obywatelstwa		
Prawo dziecka do rodziny; do poznania swojego genetycznego pochodzenia, do wychowania przez rodziców naturalnych i kontaktów z rodzicami w przypadku rozłączenia z nimi		
Prawo do nauki	I I	
Prawo do wolności religii lub przekonań, sumienia	I	
Prawo do swobodnego wyrażania poglądów i poszanowania ich przez dorosłych (w sprawach dotyczących dziecka) w postępowaniu administracyjnym i sądowym		I I I
Prawo do prywatności	I	
Wolność od przemocy fizycznej lub psychicznej, wyzysku, nadużyć seksualnych, okrucieństwa	I	
PRAWA POLITYCZNE		
Prawo do stowarzyszania się i zgromadzenia w celach pokojowych	I	
Prawo do wolności wypowiedzi, swobody poszukiwania i przekazywania informacji i idei wszelkiego rodzaju	I I I	I I I I
PRAWA SOCJALNE		
Prawo do zabezpieczenia socjalnego	I	I
Prawo do możliwie najwyższego poziomu ochrony zdrowia		
Prawo do odpowiedniego standardu życia		
Prawo do wypoczynku, czasu wolnego, rozrywki i zabawy		I
PRAWA KULTURALNE		
Prawo do korzystania z dóbr kultury		I

* oznacza pojedynczy zapis danego prawa

Źródło: opracowanie własne. Klasyfikacja praw zaczerpnięta z tekstu M. J. Zajączkowskiej, *Prawa dziecka,* w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia*…, *dz. cyt*., s. 374-375.

Z zaprezentowanych danych wynika, że w obu szkołach prawa ucznia najczęściej odwołują się do prawa dziecka do wolności wypowiedzi, swobody poszukiwania oraz przekazywania informacji i idei wszelkiego rodzaju, które należy do grupy praw politycznych. W gimnazjum publicznym zwraca się również uwagę na prawo dziecka do nauki, natomiast w szkole niepublicznej często w dokumentach można odnaleźć odniesienie do prawa do swobodnego wyrażania poglądów i poszanowania ich przez dorosłych. Interesujące wydaje się zawarcie w dokumentach publicznego gimnazjum zapisu odwołującego się do poszanowania prawa dziecka do tożsamości. Gimnazjum niepubliczne natomiast zwróciło uwagę na prawo ucznia do wypoczynku, czasu wolnego, rozrywki i zabawy.

Jak wynika z ukazanej w niniejszym podrozdziale analizy zgromadzonych danych, prawo do autoekspresji jest w badanych szkołach poddane licznym ograniczeniom. Szczególne restrykcje odnoszą się do wyglądu uczniów, ich stroju, fryzury, makijażu. Zakazy związane z wyglądem częściej skierowane są do uczennic niż do uczniów. Regulacje dotyczące wizualności uczniów zapisane są w statucie, a także w innych dokumentach. Wynika z tego, iż omawiana kwestia jest istotna z perspektywy władz szkoły. Jednakże stosowanie tak wielu zakazów, które nie mają racjonalnego uzasadnienia, powoduje, że część uczniów w ogóle się do nich nie stosuje i przychodzi do szkoły ubrana w taki sposób, aby zanadto ich nie naruszać, ale przy pomocy stroju ukazywać swoją indywidualność. Niektórzy natomiast łamią te zakazy nagminnie, nosząc np. strój związany z określoną subkulturą (np. skate'ów), czy też nakładając makijaż do szkoły. Takie sytuacje w ogóle nie rozwijają poczucia odpowiedzialności wśród uczniów, ponieważ próbuje się je budować na arbitralnych zakazach i nakazach.

Jak twierdzi Maria Czerepaniak-Walczak, prawo do autoekspresji jest *(...) środkiem pomocy w przechodzeniu od dzieciństwa do dorosłości, w tym zwłaszcza w doświadczaniu odpowiedzialności za własne słowa i czyny oraz kształtowaniu roli jasności i szczerości w wyrażaniu siebie. Jego poszanowanie jest z jednej strony okazją do wzbogacenia indywidualnych doświadczeń w wyrażaniu siebie, rozwijaniu podmiotowych kompetencji komunikacyjnych oraz umiejętności używania znaczeń symbolicznych, z drugiej zaś – stanowi istotny środek rozumienia i oceny słów i czynów rówieśników i dorosłych*[376]. Z tego też względu znaczące jest, aby edukacja nakierowana była na istotę i treść praw dziecka, nie zaś tylko na obowiązki, jakie są z nimi związane.

Mimo że w dokumentach szkolnych istnieją zapisy odnoszące się do praw dziecka, są one często mało precyzyjnie sformułowane. Tylko w publicznej szkole zawarto w statucie, w części poświęconej prawom ucznia, pokrótce opisaną procedurę

[376] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji*…, *dz. cyt*., s. 107.

dochodzenie przez ucznia swoich praw. W zapisie tym została wymieniona instytucja Rzecznika Praw Ucznia. W szkole niepublicznej natomiast sytuacje, które naruszają prawa uczniów, mogą być zgłaszane do organów gimnazjum, takich jak: wychowawca klasy, samorząd szkolny czy też do dyrekcja. Warto w tym miejscu podkreślić, że w dokumentach obu szkół brak jest zapisu informującego uczniów, że w razie łamania ich praw mogą odwołać się do Rzecznika Praw Dziecka.

Kolejnym istotnym elementem w określeniu poziomu poszanowania prawa do autoekspresji w szkole jest zweryfikowanie znajomości tego prawa w środowisku uczniów i nauczycieli. W następnym rozdziale zaprezentuję wyniki i dyskusje zgromadzonych danych empirycznych.

4.2. Znajomość prawa do autoekspresji

Znajomość prawa do autoekspresji wyraża się poprzez wymienienie przez uczestników środowiska wychowawczego szkoły danego prawa, wskazanie dokumentu, w którym jest ono zapisane, oraz instytucji jego rzecznictwa. Badanie tej zmiennej nastąpiło poprzez analizę wypowiedzi respondentów zawartych w kwestionariuszu ankiety, a także poprzez analizę wywiadów przeprowadzonych z uczniami i rozmów z personelem szkolnym (nauczycielami, dyrektorami, pedagogami).

Jedno z pytań związanych z omawianym zagadnieniem dotyczyło wymienienia przez młodzież praw, jakie posiada uczeń w ich szkole. Udzielone odpowiedzi można pogrupować w sposób zaprezentowany w poniższej tabeli.

Tabela 12. Prawa, jakie posiada uczeń w badanych szkołach w opiniach młodzieży

PRAWA		
prawa wynikające z praw człowieka i dziecka	**uprawnienia w relacji uczeń – nauczyciel**	**obowiązki**
do wyrażenia własnego zdania (22) w tym do własnego zdania (10), własnych poglądów (3) i do wyrażania własnych poglądów (2)	do poprawy oceny (16)	do udzielania się na imprezach/ apelach (2)
do nauki (17)	do nieprzygotowania (11)	do zachowywania się godnie (1)
do wolności słowa (5)	do uczęszczania na dodatkowe zajęcia (6)	nie może obrazić nikogo (1)
do bycia sobą (2)	do dwóch sprawdzianów w tygodniu (3)	nie niszczyć mienia szkoły (1)
do zadawania pytań (2)	do rozmowy z pedagogiem (1)	być miłym dla rówieśników (1)

do wolności wyznania (2)	do otrzymywania stypendium (1)	nie biegać po holu (1)
do wyrażania siebie (1)	do niepisania sprawdzianu, jak dzień wcześniej był na konkursie (1)	nie krzyczeć (1)
do swobody (1)		
do wiedzy na temat otrzymywanych ocen, uwag, pochwał (1)		
do równego traktowania (1)		
prawo powiadomienia nauczyciela o swoich problemach (1)		
do głosu (1)		
do nietykalności osobistej (1)		
do ubierania się jak chcę (1)		
do wyrażania własnych myśli (1)		
do milczenia (1)		
do zgłaszania poprawek do regulaminu (1)		
do swojego stylu (1)		
do bycia wysłuchanym (1)		
do bezpieczeństwa (1)		

Źródło: badanie własne

Z zaprezentowanych w tabeli danych wynika, iż gimnazjaliści do praw ucznia zaliczają zarówno prawa bazujące na prawach dziecka, uprawnienia ucznia przysługujące mu w relacjach z nauczycielem, jak również obowiązki. Najwięcej wskazań dotyczyło praw, które posiadają swoje źródła w prawach dziecka i człowieka. Taki stan rzeczy wskazuje, iż uczniowie w większości przypadków wywodzą prawa ucznia z praw dziecka. Warto jest również zwrócić uwagę na fakt, iż większość praw, wskazana w kolumnie pierwszej powyższej tabeli, została określona w sposób intuicyjny, gdyż poza nielicznymi wyjątkami (np. prawo do nauki, do wyrażania siebie) uczniowie nie posługują się pełnymi bądź właściwymi nazwami praw dziecka. Świadczy to o braku wiedzy wśród uczniów, o prawach, jakie posiadają.

Najczęściej wskazywanym przez badanych prawem, jakie im przysługuje w szkole, jest *prawo wyrażania własnego zdania*. Zawiera się w nim *prawo do wła-*

snego zdania, do własnych poglądów i do wyrażania własnych poglądów. Jednakże stosowanie przez uczniów takich określeń sugeruje, iż nie posiadają oni wiedzy na temat praw, o których piszą, ponieważ *prawo do własnego zdania* czy *własnych poglądów* w kontekście praw człowieka i dziecka nie istnieje, gdyż jego realizacja nie może być prawnie usankcjonowana. Brak jest w tej sytuacji podmiotu, który byłby odpowiedzialny za przestrzeganie wskazanego prawa. Istnieje natomiast prawo do **wyrażania swoich poglądów** (art. 12 KoPD) lub też prawo do **swobodnej wypowiedzi** (art. 13 KoPD). W tych przypadkach można wskazać podmiot odpowiedzialny za realizację wymienionych praw. Jest nim państwo bądź też szkoła. Przywołując przykład *prawa do własnego zdania* i *prawa do własnych poglądów*, miałam na celu ukazanie potoczności jego rozumienia, która wskazuje na niedostatek edukacji w zakresie praw dziecka i człowieka.

Wiele praw zawartych w pierwszej kolumnie powyższej tabeli można wywieść z praw przysługujących każdemu dziecku. Na przykład *prawo do bycia wysłuchanym, prawo do powiadomienia nauczyciela o swoich problemach, prawo do ubierania się, jak chcę*, czy też *prawo do zadawania pytań*, stanowią elementy prawa do swobody wypowiedzi, które zawiera w sobie swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz wszelkich idei (art. 13 KoPD). Brak jednak wskazania prawidłowej nazwy prawa świadczy o niekompletności bądź braku wiedzy na temat jego istnienia.

Prawa wymienione przez uczniów najczęściej nawiązują do art. 12 i 13 Konwencji. Zawarte w tych artykułach prawa są zatem najbardziej znane uczniom. Znajomość ich jest jednak pobieżna i nie można powiedzieć, że ich treść jest przez młodzież rozumiana. Interesujący w tym kontekście jest fakt, że zapisy w dokumentach regulujących funkcjonowanie obu szkół najczęściej odnoszą się do omawianych praw. Zatem pobieżna znajomość przez uczniów prawa do swobodnego wyrażania własnych poglądów oraz prawa do swobody wypowiedzi nie dziwi, gdyż ich zapis w dokumentach szkolnych również jest nieprecyzyjny.

Z punktu widzenia rozpatrywanej w książce problematyki ważne jest, że tylko jeden uczeń wymienił jako swoje prawo w szkole – prawo do wyrażania siebie. Prawo to wskazał uczeń niepublicznego gimnazjum. Na tej podstawie stwierdzam, że poziom znajomości prawa do autoekspresji w środowisku uczniów jest bardzo niski, ponieważ zdecydowana większość uczniów nie wie, że takie prawo posiada. Prawo do swobody w wyrażaniu siebie jest najbardziej problematyczne dla szkoły, dlatego albo w ogóle nie porusza się w szkołach tej kwestii, albo mówi się o niej tylko w kontekście nakazów i zakazów ograniczających lub łamiących omawiane prawo uczniów.

Jeden z uczniów szkoły publicznej wskazał prawo do milczenia jako prawo, które przysługuje jemu jako dziecku i uczniowi. Milczenie stanowi środek, przy pomocy którego jednostka może dokonywać ekspresji siebie. Jak twierdzą Ivan Il-

lich[377] i Maria Czerepaniak-Walczak[378], za pośrednictwem milczenia można wyrazić czasami o wiele więcej niż przy pomocy słów. Wielopostaciowość milczenia pozwala zakomunikować różnorodne stany, poczynając od zainteresowania, przechodząc przez cierpliwość i obojętność, aż do lekceważenia i oporu wobec danych zjawisk, sytuacji, ludzi. *(...) jeśli chcemy zrozumieć drugiego człowieka, musimy słuchać nie tyle jego słów, co milczenia. Nie same dźwięki przekazują znaczenie, ale również chwile milczenia pozwolą nam się zrozumieć*[379]. Milczenie można rozpatrywać jako swojego rodzaju symbol, który z racji tego, iż jest środkiem autoekspresji, stanowi czynnik sprzyjający stawaniu się podmiotu[380]. Zalicza się je do niewerbalnych form ekspresji siebie.

W kolejnej kolumnie tabeli nr 12 zaprezentowane zostały wymienione przez młodzież, jako prawa ucznia, uprawnienia przysługujące im w relacji z nauczycielami. Określam te wskazania jako uprawnienia, ponieważ nie wynikają one z praw człowieka i dziecka oraz obowiązują w specyficznej relacji, jaka występuje między uczniem a nauczycielem. Respondenci najczęściej powołują się na uprawnienie związane z możliwością poprawy ocen i korzystają z opcji zgłoszenia nieprzygotowania do lekcji. Wskazane uprawnienia są im najbardziej znane i bardzo często z nich korzystają, o czym będę pisała w dalszej części tego podrozdziału.

Niektórzy z gimnazjalistów wymieniając prawa, jakie posiada uczeń w ich szkole, wskazali w rzeczywistości obowiązki. Sytuacja ta nie budzi zdziwienia, ponieważ, jak już wcześniej pisałam, nauczyciele edukując dzieci i młodzież o ich prawach, czynią to przez pryzmat obowiązków, którym uczniowie podlegają[381]. Dzieje się tak, ponieważ dla szkoły, jako instytucji z jednej strony reprodukującej kulturę i ideologię dominującą, prawa dziecka wyznaczające zakres wolności i swobód stanowią zagrożenie, gdyż przyczyniają się do powstania wyemancypowanego człowieka, kierującego się w życiu racjonalnością komunikacyjną, a nie kognitywno-instrumentalną. Uczeń znający swoje prawa wie, jak z nich korzystać i przy pomocy jakich mechanizmów może je egzekwować. Zdaje sobie sprawę z faktu, iż posiada swoje prawa w takim samym zakresie, jak jego rówieśnicy, nauczyciele czy też rodzice. Zatem chcąc, aby jego prawa były szanowane, musi respektować prawa innych. Uczeń, który jest edukowany tylko o swoich obowiązkach, wykonuje je mniej lub bardziej posłusznie, gdy ma poczucie, że jest obserwowany i może zostać ukarany za ich niedopełnienie. Taki sposób socjalizacji ucznia ukazuje panoptyzm Jeremy'ego Benthama. Uczeń jest w tym kontekście traktowany jak opisany przez Michela Foucaulta

[377] I. Illich, *Celebrowanie świadomości*, przekł. A. Gomola, Warszawa: Dom Wydawniczy Rebis, 1994, s. 45.
[378] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt*., s. 109.
[379] I. Illich, *Celebrowanie świadomości…, dz. cyt.,* s. 45.
[380] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt*., s. 109.
[381] R. B. Howe, K. Corelli, *Miseducating children about their rights…, dz. cyt*.

więzień, który *(...) nigdy nie powinien wiedzieć, czy jest obecnie obserwowany, ale ma być pewien, że zawsze może być*[382]. Taka sytuacja nie uczy odpowiedzialności, lecz przyczynia się do ukształtowania jednostki, która będzie traktowała prawa człowieka, w tym prawa dziecka, instrumentalnie, przestrzegając ich tylko w przypadkach, gdy będzie to dla niej korzystne.

Analizując odpowiedzi na pytanie ankietowe dotyczące posiadanych przez uczniów w szkołach praw, nie sposób nie zwrócić uwagi na te, które obrazują rzeczywistość szkolną, w której prawa dziecka w ogóle nie występują bądź są nagminnie łamane. Zamieszczone poniżej wypowiedzi pochodzą z kwestionariuszy ankiet przeprowadzonych w szkole publicznej.

- *RZADNE! Które powinny być*. (21[383])
- *Malo ich mamy, sama nie wiem*. (37)
- *Haha. Prawo robienia tego co każą*. (49)
- *Teoretycznie to nie wiem. Na pozór mam prawo do swobody, bezpieczeństwa, ale brak reakcji jest tutaj tym, ze nie mamy praw*. (50)
- *Żadnych praw!* (59)
- *Wszystkie prawa jakie ma i tak w tej szkole nie są zbyt ważne dla nauczycieli*. (79)
- *Nie wiem jakie nie zapoznałem się* (84)
- *Uczeń posiada prawa: nie biegać po holu i krzyczeć itp.* (102)
- *Teoretycznie posiadamy jakieś, lecz przestrzegane jest tylko jedno i nie zawsze*. (105)

Z przytoczonych cytatów wynika, iż prawa dziecka w szkole nie są szanowane przez nauczycieli. Niektórzy respondenci piszą, iż uczeń w szkole nie posiada żadnych praw. Jeden z gimnazjalistów wskazał, że uczeń ma tylko takie prawa, na które zezwalają jemu nauczyciele. Mowa jest tu zatem o obowiązkach, ponieważ respondent używa słowa *każą*.

Wskazane powyżej cytaty obrazują problematykę pułapki izonomii rozwojowej, o której pisze Czerepaniak-Walczak. Pułapka ta dotyczy w tym przypadku nauczycieli, ponieważ mają oni, patrząc z perspektywy uczniów, władzę nadawania i odbierania tych praw, przez co posługują się nimi w sposób instrumentalny[384]. Nadają oni zatem prawa uczniom w nagrodę bądź pozbawiają ich za karę. Sytuacja ta wskazuje na brak zrozumienia idei przyświecającej prawom człowieka i dziecka oraz ich istoty. Z racji tego, iż prawa dziecka, tak samo jak prawa człowieka, są przyrodzone, niezbywalne istocie ludzkiej, nikt, w tym ona sama, nie może się ich zrzec lub się ich pozbawić.

[382] M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Warszawa: Altheia – Spacja, 1993, s. 242.

[383] Numer w nawiasie oznacza numer kwestionariusza ankiety. Treść przytoczonych wypowiedzi jest oryginalna i nie podlegała mojej redakcji.

[384] M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty profesjonalnej refleksji…, dz. cyt.,* s. 73.

Na znalezienie się w pułapce izonomii rozwojowej, tym razem ze strony uczniów, czyli adresatów praw dziecka, wskazują następujące ich wypowiedzi:

- *Nie wiem nie interesuje mnie to*. (44)
- *Prawo do nauki, a reszty nie pamiętam bo nie chcę pamiętać. Nie mogę się doczekać aż skończę ta szkołę*. (35)
- *Nie wiem jakie nie zapoznałem się.* (84)
- *Nie korzystam.* (118)
- *Nie pamiętam ich ale i tak są dziwne*. (124)

W przytoczonych wypowiedziach uwidacznia się bierność uczniów, jeżeli chodzi o ich prawa. Wynikać może ona z niewielkiej atrakcyjności tych praw w środowisku szkolnym. Spowodowana może być ona niechęcią ze strony nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły wobec osób, które próbują dochodzić poszanowania swoich praw. Uczniowie mogą popaść w pułapkę izonomii również z powodu uświadomienia sobie faktu, że określone prawa niosą ze sobą określoną odpowiedzialność i ograniczenia. Korzystanie z nich zobowiązuje do ponoszenia konsekwencji swoich decyzji, a także do poszanowania tych praw przynależnych innym podmiotom, np. nauczycielom.

Kończąc omawianie kwestii posiadanych przez uczniów praw w szkole, uzasadnione wydaje się zwrócenie uwagi na fakt, że wielu badanych w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Znaczna część respondentów sprecyzowała swoją wiedzę w tej kwestii i stwierdziła, iż nie wie, jakie prawa posiada uczeń w ich szkole. W szkole publicznej zdeklarowany brak wiedzy w tym temacie przejawiał co czwarty uczeń, natomiast w szkole niepublicznej – co piąty. Jeden na dziesięciu uczniów w publicznym gimnazjum nie udzielił w ogóle odpowiedzi na to pytanie. W gimnazjum niepublicznym sytuacja ta wystąpiła u co piątego ucznia.

Kolejne pytanie dotyczyło praw, z których najczęściej korzysta uczeń. W tym przypadku uczniowie zazwyczaj stwierdzali, że korzystają z *prawa do wyrażania swojego zdania* (15 osób). Siedem osób napisało, że korzysta z *prawa do własnego zdania*, natomiast jedna osoba stwierdziła, iż korzysta z *prawa do swoich poglądów*. Problematyczność przytoczonych zapisów poruszyłam już wcześniej Doskonale, moim zdaniem, ukazuje odmienność wymienionych praw stwierdzenie jednego z uczniów, który pisze, że: *Zawsze mam własne zdanie, chociaż czasem o tym nie mówię* (99).

Warto jest zwrócić uwagę na fakt, iż uczniowie wiedzą, że mają prawo do nauki i niektórzy z nich mają świadomość, iż korzystają z tego prawa. Jednakże analizując różne wypowiedzi uczniów oraz ich zachowania, stwierdzam, iż traktują to prawo bardzo pobieżnie i nie rozumieją jego istoty, na przykład zakłócając innym uczniom zdobywanie wiedzy poprzez przeszkadzanie na lekcji.

Uczniowie często korzystają z uprawnień takich, jak: możliwość nieprzygotowania i możliwość poprawienia ocen. Pilnują również respektowania swojego uprawnienia do pisania maksymalnie dwóch sprawdzianów w tygodniu. Wskazane

uprawnienia są przyjemne dla ucznia, z tego też względu chętnie z nich korzysta. Uprawnienia te nie wiążą się z obowiązkami, jakie uczeń miałby wobec innych osób, ponieważ on nie jest dysponentem tych praw. Relacja wynikająca z uprawnień jest jednostronna i podlega dookreśleniu na mocy ustnej umowy zawartej z konkretnym nauczycielem. Wymienionymi uprawnieniami najczęściej instrumentalnie posługują się nauczyciele, przyznając je wtedy, gdy uczniowie są grzeczni, i odbierając je w sytuacjach, gdy młodzież zachowuje się niepoprawnie, to znaczy niezgodnie z życzeniem nauczyciela.

Uczeń, który jako jedyny wskazał, że w jego szkole młodzież ma prawo do wyrażania siebie, stwierdził, iż sam korzysta z tego prawa. Pojedyncze wskazanie omawianego prawa świadczy o tym, iż gimnazjaliści go nie znają i tym samym nie mogą świadomie z niego korzystać.

W kontekście omawianego zagadnienia korzystania z praw przez uczniów uzasadnione wydaje się przytoczenie kilku wypowiedzi, które potwierdzają i uzupełniają zamieszczone powyżej cytaty:

- *Korzystam z prawa do nauki, bo tylko dlatego chodzę do szkoły.* (35)
- *Nie mam pojęcia.* (44)
- *Nie korzystam z nich.* (48)
- *Z ani jednego.* (50)
- *Z żadnych bo nauczyciele i tak sobie nic z tego nie robią. Można powiedzieć, że prawa ucznia w tej szkole sa wręcz ograniczone.* (79)
- *Z tego, ze żaden nauczyciel niemoże mnie zabić.* (96)
- *Robie to czego nie zabraniają.* (117)
- *Żadnych, nie obchodzą mnie one.* (173)
- *Nawet nie wiem, kiedy tych praw używam bo ich nie znam.* (76)
- *NIE ZNAM PRAW TO NIE WIEM Z KTÓRYCH KORZYSTAM* .(148)

Powyższe wypowiedzi wskazują, iż wielu uczniów nie zna swoich praw. W środowisku wychowawczym szkół nauczyciele nie zwracają uwagi na przestrzeganie praw ucznia, mimo iż są oni odpowiedzialni za ich poszanowanie. W wypowiedziach tych uwidacznia się również kwestia pułapki izonomii rozwojowej, ponieważ niektórzy respondenci stwierdzają, że nie obchodzą ich prawa, jakie posiadają. Niejako uciekają oni od tych praw, gdyż ich respektowanie nie przynosi żadnych wymiernych korzyści w szkole. Może natomiast spowodować nieprzyjemne sytuacje. Niechętny lub obojętny stosunek wobec praw może wynikać z braku wiedzy na ich temat, a co za tym idzie, niedostrzegania ich funkcji rozwojowej.

Ostatnie dwie zacytowane wypowiedzi wskazują na brak wiedzy gimnazjalistów o ich prawach, co związane jest z brakiem świadomości korzystania z nich. Taka sytuacja niesie ze sobą daleko idące konsekwencje obywatelskie. Wskazany obszar niewiedzy jest wykluczający z funkcjonowania w pewnych aspektach życia

społecznego. Nieświadomość posiadania praw człowieka, dziecka, odbiera jednostce możliwość aktywnego uczestnictwa w demokracji, ponieważ *odbiera jej głos*, a tym samym przyczynia się do braku rozwoju kompetencji obywatelskiej. Tomas Englund, pisząc o konieczności edukacji ku rozwijaniu kompetencji obywatelskiej, stwierdza: *Idea rozszerzania otwartej komunikacji między różnymi perspektywami (obrazami świata) zakłada konieczność rozwijania ludzkich kompetencji komunikacyjnych w ich najszerszym sensie, jakim jest zdolność korzystania z własnych praw obywatelskich poprzez kształtowanie swych umiejętności komunikacyjnych oraz zdolności upominania się o głos i bycia wysłuchanym w różnego rodzaju środowiskach*[385]. Zatem świadomość praw i korzystanie z nich stanowi istotny warunek aktywnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie opartym na idei komunikacji deliberatywnej[386].

Ważnym pytaniem, mającym na celu zweryfikowanie znajomości praw w środowisku uczniów, było pytanie o dokumenty, w których są zapisane prawa. Najczęściej uczniowie wskazywali, że ich prawa zapisane są w statucie szkoły (57 wskazań). Wielu uczniów podało, że ich prawa zawarte są w wewnątrzszkolnym systemie oceniania (25 wskazań) i w regulaminie (20 wskazań). Tylko jeden uczeń powołał się na Konwencję o Prawach Dziecka, używając jej potocznej nazwy – konstytucja praw dziecka, jako na dokument zawierający katalog jego praw. Dwie osoby napisały, że ich prawa zawarte są w Konstytucji. Prawie 1/3 badanych stwierdziła, iż nie wie, w jakich dokumentach zapisane są ich prawa. Większa liczba uczniów z niepublicznego gimnazjum, niż z publicznego, nie potrafi wymienić dokumentów, w których zapisane są ich prawa. Fakt ten dziwi, gdy zestawi się go z programem wychowawczym niepublicznej szkoły, w którym wiele zapisów odnosi się do edukacji ukierunkowanej na upowszechnianie wiedzy o prawach dziecka, a także o społeczeństwie obywatelskim, którego filar stanowią wspomniane prawa. Niektórzy uczniowie natomiast nie udzielili w ogóle odpowiedzi na omawiane pytanie. W tym przypadku grupy uczniów z obu szkół były podobne pod względem ilościowym.

Z uzyskanych odpowiedzi wnioskować można, iż uczniowie w większości nie znają dokumentów, w których zapisane są ich prawa. Powoływanie się na statut i regulamin szkolny wskazuje że uczniowie mają świadomość istnienia tych dokumentów i pobieżnie znają zawarte w nich zapisy. Zarówno w statutach, jak i regulaminach obu szkół zawarte są prawa dziecka (choć nieliczne i pobieżne) i prawa ucznia. Nato-

[385] T. Englund, *Edukacyjne implikacje idei demokracji deliberatywnej*, przekł. W. Kruszelnicki, w: *Habermas, teoria krytyczna i edukacja…*, *dz. cyt*., s. 29.

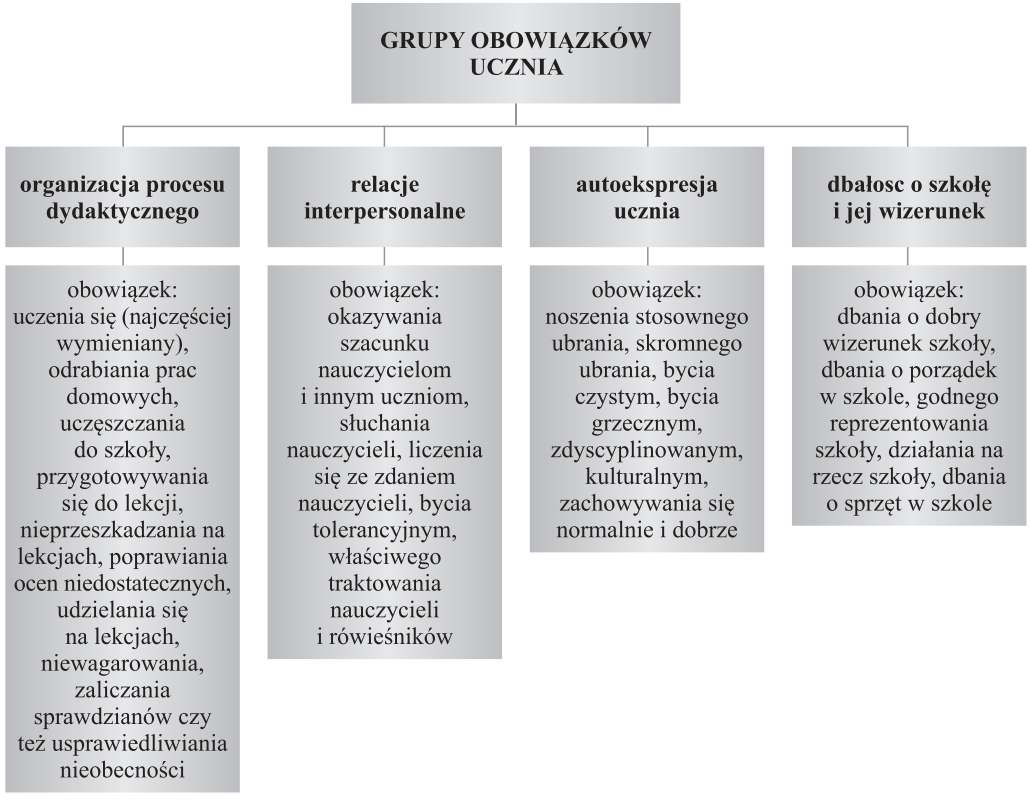
[386] Komunikacja deliberatywna to rodzaj komunikacji, w którym dochodzi do spotkania różnych opinii i wartości. Uczestnicząca w niej jednostka zajmuje swoje stanowisko przez wysłuchanie, deliberowanie, poszukiwanie argumentów, a także przez dokonywanie oceny innych. Wszystkie te działania mają wspólny cel, którym jest odnajdywanie wartości i norm, co do których można byłoby osiągnąć konsensus. Szerzej o tym w: T. Englund *Edukacyjne implikacje idei demokracji deliberatywnej…, dz. cyt*. s. 34-40.

miast w wewnątrzszkolnym systemie oceniania w obu szkołach nie są wprost określone prawa ucznia. Można je jednak wywieść w sposób pośredni, poprzez odwołanie się do obowiązków nauczyciela. Zawarte w tych dokumentach prawa posiadają charakter uprawnień, ponieważ dotyczą one relacji nauczyciel – uczeń i nie mają zastosowania poza wspomnianym stosunkiem. Brak wskazań dokumentów, które są podstawowe, jeżeli chodzi o kwestie praw człowieka i dziecka, świadczy o tym, że uczniowie ich nie znają i tym samym nie posiadają wiedzy na temat zawartych w nich praw. Brak wiedzy na ten temat przekłada się na brak rozumienia i akceptacji praw dziecka, a co za tym idzie – na niski poziom ich poszanowania. Nieznajomość podstawowych dla praw dziecka dokumentów, w szczególności Konwencji, powoduje, że młodzi ludzie nie znają również instytucji rzecznictwa tych praw, a zatem nie wiedzą, w jaki sposób mogą ich dochodzić. W tym miejscu warto przypomnieć, że w dokumentach obu szkół odnaleźć można dość ogólny zapis odnoszący się do procedury dochodzenia przez uczniów swoich praw.

Jak już wcześniej pisałam, edukacja o prawach człowieka, w tym również dziecka, w szkole odbywa się często poprzez wyposażanie uczniów w wiedzę o ich obowiązkach. Prawa dziecka w swojej istocie związane są z odpowiedzialnością i gotowością do ponoszenia konsekwencji swoich zachowań. Dlatego też istotne było zbadanie wiedzy uczniów na temat ich obowiązków. Weryfikacji tej wiedzy posłużyły dwa pytania: *jakie obowiązki posiada uczeń w szkole, w której się uczysz?* oraz *jakie obowiązki najczęściej wykonujesz?* Dane pozyskane w ten sposób pozwoliły stwierdzić, czy obowiązki uczniów nie stoją w opozycji do ich praw.

Uczniowie w swoich wypowiedziach wymienili długą listę obowiązków, jakich powinni przestrzegać na terenie szkoły. Na podstawie analizy ich wypowiedzi wyłoniły się następujące grupy obowiązków: obowiązki związane z organizacją procesu dydaktycznego, obowiązki odnoszące się do relacji z innymi osobami, obowiązki związane z autoekspresją ucznia oraz obowiązki odnoszące się do dbania o szkołę i jej wizerunek. Wymienione grupy wizualizuje poniższa rycina.

Rycina 9. Grupy obowiązków gimnazjalisty



Źródło: badanie własne

Na powyższej rycinie zaprezentowane zostały przykładowe obowiązki, jakie musi spełniać uczeń. Na szczególną uwagę zasługuje grupa obowiązków regulujących autoekspresję uczniów. Uwidaczniają się tutaj zakazy odnoszące się przede wszystkim do stroju uczniów, który musi być stosowny, skromny, czysty. Na kwestię stroju zwrócili uwagę gimnazjaliści uczący się zarówno w szkole publicznej, jak i niepublicznej. Większość uczniów zna wymogi dotyczące stroju, który obowiązuje w ich szkołach. Wiedzą, iż ich strój powinien być stonowany, *nie rzucać się w oczy* (1), czy też nie powinien być wyzywający. Dostrzegają jednak problematyczność użytych w regulaminach sformułowań, o czym świadczy wypowiedź jednej z uczennic szkoły publicznej, która stwierdziła, iż strój powinien być: *Schludny, tylko czasami nie wiem co to znaczy, bo zawsze może im się coś nie spodobać. Nie można legginsów, nie można dresów, to nie wiem, jak my mamy chodzić (...)* (49). Inny uczeń natomiast skomentował pytanie

o strój zgodny z regulaminem następująco: *Według mnie to, to jest chore, przecież każdy powinien ubierać się w to, w czym się dobrze czuje* (124). Gimnazjalista uczący się w szkole niepublicznej stwierdził, że: *NASZA SZKOŁA DYSKRYMINUJE SUBKULTURY! (według regulaminu)* (128). Jak już wcześniej pisałam, reguły rządzące strojem uczniów, mimo iż są zapisane w różnych dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły, nie są stałe. Są one uzależnione od poszczególnych nauczycieli lub sytuacji mających miejsce w szkole. Nauczyciele traktują te reguły instrumentalnie, czasami przyznając młodzieży prawo do ubierania się zgodnie ze swoim stylem, a czasami kategorycznie tego zabraniając. Przyznają się do takich praktyk sami nauczyciele, jak również wiedzą o tym uczniowie. Dowodem na taki stan rzeczy jest następująca wypowiedź: *(...) nauczyciele nie zwracają na to uwagi* (78).

Uczeń posiada obowiązek bycia grzecznym, zdyscyplinowanym i kulturalnym, czyli powinien wpisywać się w zasady narzucone przez kulturę szkoły i zapisane w jej dokumentach. Zgodnie z zaprezentowanymi powyżej danymi uprawnione jest stwierdzenie, że uczniowie raczej znają swoje obowiązki, ponieważ zdecydowana większość wymienionych przez nich nakazów posiada swoje odzwierciedlenie w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły i ucznia w szkole.

Pojawienie się grup obowiązków związanych z relacjami interpersonalnymi i autoekspresją uczniów jest szczególnie niepokojące, ponieważ ukazują one ingerencję szkoły w prywatne sprawy uczniów. Regulacje te są bezzasadne, ponieważ są puste. Nieuprawnione jest nakazanie człowiekowi, przy pomocy formalnych zapisów, aby szanował drugiego człowieka. Już sam taki nakaz budzi uzasadniony opór. Szacunek między ludźmi nie jest kwestią regulacji formalnych, ale wynika z samej istoty człowieczeństwa i jego godności. Zatem istotniejsza wydaje się w tym przypadku edukacja nastawiona na prawa człowieka i dziecka, a nie edukacja zorientowana na nakazy i zakazy. Egzemplifikacją tych rozważań mogą być słowa ucznia publicznego gimnazjum, który odpowiadając na pytanie o obowiązki, napisał: *Obowiązki przestrzegania żałosnych zakazów, które w ogóle nie mają żadnego wpływu na naukę* (35).

Interesujące, w omawianym kontekście obowiązków, jest pytanie o to, jakie obowiązki wypełnia uczeń najczęściej. Okazuje się, że lista tych obowiązków jest o wiele krótsza niż lista nakazów i zakazów obowiązujących w szkole. Respondenci twierdzą, iż najczęściej spełniają obowiązek uczenia się, odrabiania lekcji, uczęszczania do szkoły oraz przygotowywania się do zajęć. Wymienione obowiązki zaliczają się do grupy obowiązków związanych z organizacją procesu dydaktycznego. Kolejną grupą obowiązków, które najczęściej spełniają uczniowie, jest grupa regulacji odnoszących się do relacji z innymi osobami. Gimnazjaliści zwracają uwagę, że starają się szanować nauczycieli i uczniów oraz starają się słuchać nauczycieli. Obowiązki zaliczane do grupy regulacji związanych z autoekspresją i dbaniem o szkołę oraz jej wizerunek były rzadko wymieniane. Jeżeli chodzi o pierwszą z tych grup, to troje uczniów stwierdziło, że stosuje się

do obowiązku noszenia odpowiedniego stroju. Jeden natomiast zaznaczył, iż dobrze się zachowuje. Na obowiązki przynależne do drugiej grupy zwrócił uwagę tylko jeden uczeń.

Ilościowa rozbieżność między obowiązkami, jakie posiada uczeń, a tymi, które wykonuje, jest znaczna. Sytuacja ta może świadczyć o tym, iż uczniowie niechętnie spełniają swoje obowiązki, a tym samym szkoła nie osiąga celów, które sobie postawiła, wprowadzając takie reguły. Opór wobec bezzasadnych obostrzeń uwidoczniony jest w odpowiedziach gimnazjalistów, którzy nie potrafią lub nie chcą wymienić obowiązujących uczniów regulacji, natomiast na pytanie o to, które z nich realizują, piszą, że wszystkie. Niektórzy z nich zamieszczają przy swoich odpowiedziach emotki (np. xD), które świadczą o tym, że takiej odpowiedzi nie należy traktować z pełną powagą.

W celu określenia znajomości praw dziecka i ucznia w środowisku szkolnym niezbędne było również objęcie badaniem nauczycieli. W stworzonym dla nich kwestionariuszu ankiety odpowiedzi na sześć pytań stanowiły wskaźniki analizowanej zmiennej. W jednym z pytań nauczyciele zostali poproszeni o wymienienie praw, jakie posiada uczeń w ich szkole. Wskazać mieli również dokumenty, w których prawa te są zapisane. Wymienione przez nauczycieli prawa ucznia przedstawione zostały w tabeli nr 13.

Tabela 13. Jakie prawa posiada uczeń w Pana/Pani szkole?

prawo	liczba wskazań	publiczna	niepubliczna
do nauki	9	√*	√
do swobody wypowiedzi	4	√	√
do sprawiedliwego i rzetelnego oceniania postępów w nauce	2	√	
do wolności wyznania	2	√	
do poszanowania godności	2	√	√
do poprawy ocen	2	√	√
do nieprzygotowania do lekcji	2	√	√
do sprawiedliwego traktowania	1		
do samorealizacji	1		
do poszanowania	1		
do wyrażania siebie	1	√	
do wyrażania własnych myśli i przekonań	1	√	
do pomocy socjalnej	1	√	√

*Znak ten oznacza, że dane prawo zostało wymienione przez nauczyciela uczącego w danej szkole.
Źródło: badanie własne

Z zaprezentowanych w powyższej tabeli danych wynika, że nauczyciele, pisząc o prawach ucznia, wskazują zarówno te, które są prawami dziecka, jak i te, które są uprawnieniami ucznia występującymi w relacji nauczyciel – uczeń. Większość wymienionych praw są to prawa dziecka. Najczęściej wskazywane było prawo do nauki i prawo do swobody wypowiedzi. Nauczyciele zwracają uwagę na prawo do poszanowania godności. Takie prawo literalnie nie istnieje. Jak wynika z preambuły Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Konwencji o Prawach Dziecka, godność jest przyrodzona jednostce. Stanowi ona zatem wartość, obok wolności oraz równości i sprawiedliwości, na której opiera się współczesny model praw człowieka i dziecka. W doskonały sposób kwestię znaczenia godności dla praw człowieka i dziecka opisali Mariusz Jabłoński i Sylwia Jarosz-Żukowska. Twierdzą oni, iż: *Godność staje się (…) wartością przypisaną z samego faktu bycia człowiekiem, czyli bytem wyjątkowym, odmiennym ze względu na swą świadomość od innych żywych stworzeń, „który nie może być instrumentem władzy państwowej" (aspekt ontologiczny), ma przyrodzoną zdolność do podejmowania wolnych decyzji (aspekt etyczny), jest stworzony na obraz i podobieństwo Boże (aspekt teologiczny) i dla którego jednym z podstawowych determinantów działania jest rozum i wolność (aspekt metafizyczny)*[387]. Zatem godność stanowi fundament, na którym wyrastają prawa człowieka. Wartość ta nie może być zatem sprowadzona do poziomu prawnego.

Jeden nauczyciel wskazał, iż uczeń ma prawo do wyrażania siebie. Fakt ten świadczy o tym, iż prawo do autoekspresji nie jest znane wśród badanych nauczycieli. Niektórzy z nich wymienili prawa, które mieszczą się w prawie do swobody wyrażania siebie. Mowa jest tu o prawie do swobody wypowiedzi, swobody wyznania czy też wyrażania własnych myśli i przekonań. Respondenci nie wymienili prawa do informacji, które jest integralną częścią prawa do autoekspresji. Fakt ten wskazuje, na brak znajomości istoty omawianego prawa, a co za tym idzie – brak jego rozumienia i świadomej akceptacji. Brak wiedzy na temat prawa do autoekspresji uczniów może być związany z faktem, iż w kulturze szkoły swobodna ekspresja siebie jest obarczona wieloma zakazami i nakazami. Zatem jej istota postrzegana jest przez pryzmat obowiązków ucznia, kontrolowania owej ekspresji i wpasowywania jej w istniejące w szkole ramy.

Z omawianym pytaniem łączy się kwestia wiedzy na temat dokumentów, w których zostały zapisane prawa ucznia. Prawie wszyscy nauczyciele wskazali, że prawa ucznia zapisane są w statucie szkoły. Respondenci wskazywali również na następujące dokumenty: wewnątrzszkolny system oceniania (8 wskazań), Konwencję Praw Dziecka (3 wskazania), Pakt o Życzliwości (2), Deklarację Praw Człowieka (2), regulamin zachowań ucznia (2) oraz Konwencję o Prawach Dziecka (2). Jedna osoba również wymieniła Konstytucję RP jako dokument zawierający prawa ucznia.

[387] M. Jabłoński, S. Jarosz-Żukowska, *Prawa człowieka…, dz. cyt.,* s. 25-26.

Wskazanie na statut szkoły jako główny dokument zawierający prawa ucznia świadczy o tym, że nauczyciele znają zawarte w nim zapisy. Prawa ucznia zapisane są również w Konwencji, wewnątrzszkolnym systemie oceniania i w Pakcie o Życzliwości, który funkcjonuje w publicznym gimnazjum. Pojawiające się błędy w zapisie innych wymienionych dokumentów świadczą o nieznajomości podstawowych regulacji prawnych, związanych z omawianą kwestią.

Kolejne pytanie dotyczyło dokumentów, w których zawarte są prawa dziecka. Wprowadzenie tego pytania miało na celu zdiagnozowanie wiedzy nauczycieli na temat istoty praw dziecka i praw ucznia. Zestawienie odpowiedzi na to pytanie prezentuje poniższa tabela.

Tabela 14. Dokumenty, w których według nauczycieli, zawarte są prawa dziecka (nazwy dokumentów przytaczam dosłownie)

	nazwa dokumentu	liczba wskazań
dokumenty zawierające prawa dziecka	Konwencja Praw Dziecka	20
	Deklaracja Praw Człowieka	12
	Konwencja o Prawach Dziecka	6
	Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela	3
	Konstytucja	3
	Deklaracja Praw Dziecka	2
dokumenty zawierające prawa ucznia	Statut szkoły	9
	WSO	2
	Pakt o życzliwości	2
	Regulamin zachowań ucznia	1
	Dokumenty szkoły	1
inne dokumenty	Karta praw	2
	Kodeks rodzinny	2
	Status szkoły	1
	Prawa Człowieka	1

Źródło: badania własne

Wymienione przez nauczycieli dokumenty zawierające prawa dziecka zostały podzielone na trzy grupy. Pierwsza grupa obejmowała dokumenty, które zawierają prawa dziecka. Zaliczyłam tu również dokumenty, których nazwy zostały błędnie wpisane, ponieważ popełnienie błędu w nazwie, lub jej nieprecyzyjne wpisanie, może być wynikiem pomyłki bądź też niekompletności wiedzy, a być może nawet oporu ze strony nauczycieli. Błąd w nazwie nie uprawnia mnie do stwierdzenia, iż dany nauczyciel chociaż w pobieżny sposób nie jest zorientowany w określonym dokumencie. Kolej-

ną grupę dokumentów stanowiły dokumenty, które przede wszystkim zawierają zapisy dotyczące praw ucznia. Pojawiają się w nich również nawiązania do praw dziecka. Jednakże, jak pisałam w poprzednim podrozdziale, nawiązania te są często pobieżne i nie ukazują istoty konkretnego prawa. Do ostatniej grupy zaliczyłam dokumenty, które w ogóle nie istnieją. Wyjątek stanowi tu Kodeks rodziny, który funkcjonuje pod nazwą Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy. Reguluje on przede wszystkim aspekty życia rodziny, sytuację małoletnich i opiekunów prawnych. Oczywiście można tu odnaleźć zapisy bazujące na prawach dziecka, jednakże nie jest to fundamentalny dokument regulujący omawianą kwestię.

Z przedstawionych w tabeli danych, wynika, że najwięcej wskazań dotyczyło Konwencji Praw Dziecka. Prezentowana nazwa tego dokumentu nie jest poprawna, zaś zaistniały błąd może być wynikiem błędnego zapisu nazwy tego dokumentu w statucie szkoły niepublicznej. Z racji tego, iż tylko ośmiu nauczycieli uczyło w gimnazjum niepublicznym, bardziej uprawniony jest wniosek, iż błędny zapis może wynikać z ignorancji nauczycieli wobec praw dziecka lub też może stanowić przejaw oporu nauczycieli wobec kwestii praw dziecka. Poprawną nazwę konstytucji praw dziecka wpisało niewielu respondentów. Świadczy to o pobieżności wiedzy nauczycieli na temat praw dziecka, a nawet na temat ich praw jako osób dorosłych. Argumentem przemawiającym na korzyść formułowanego wniosku jest fakt błędów w zapisach innych dokumentów, które odnoszą się do praw człowieka, a nie wyłącznie do praw dziecka.

Nauczyciele powoływali się również na Konstytucję RP i Deklarację Praw Człowieka i Obywatela[388]. W tych dokumentach zawarte są prawa człowieka, w tym również dziecka. Warto jest jednak podkreślić, iż żaden nauczyciel nie powołał się na Powszechną Deklarację Praw Człowieka czy też na Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, do których odwołują się we wstępnych zapisach statuty obu szkół i na które powołują się w preambule twórcy ustawy o systemie oświaty. Niektórzy badani próbowali wskazać jako dokument zawierający prawa dziecka Powszechną Deklarację Praw Człowieka, jednakże podobnie jak w przypadku Konwencji wpisali niepełną nazwę tego dokumentu. Na tej podstawie mogę stwierdzić, że nauczyciele nie traktują praw dziecka (i praw człowieka) w sposób poważny i odpowiedzialny. Nieumiejętność wskazania prawidłowych nazw dwóch najistotniejszych dokumentów świadczy o tym, iż kwestia praw dziecka i praw człowieka, mimo nałożenia na państwo polskie, a także na szkoły, obowiązku rozpowszechniania wiedzy na prezentowany temat, nie jest istotna dla nauczycieli. Świadczy o tym wypowiedź dyrektora niepaństwowego gimnazjum, który stwierdził, iż: *W szkole nie ma lekcji poświęconych prawom dziecka, ponieważ*

[388] Podkreślenia wymaga fakt, iż Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela jest dokumentem z czasów Rewolucji Francuskiej z roku 1789. Jest ona znacznie starsza niż Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, która nie została przywołana przez nauczycieli.

dzieci do tego nie dorosły. Teraz jest na to za wcześnie (...) (ND). W kontekście tej wypowiedzi i przeprowadzonych obserwacji mogę stwierdzić, że w szkołach o prawach mówi się przez pryzmat obowiązków uczniów. Nie ma również specjalnie zorganizowanych w tym celu zajęć lekcyjnych lub pozalekcyjnych. Przedmiotowa problematyka poruszona została na jednej z lekcji – wiedzy o społeczeństwie – w szkole publicznej. Temat lekcji natomiast związany był z prawem do obrony nieletnich, którzy dopuścili się czynu karalnego. Pobieżność i wyrywkowość edukacji z zakresu praw człowieka i dziecka przyczynia się do braku wiedzy na ten temat wśród uczniów, którzy w dorosłym życiu, podobnie jak dziś nauczyciele, będą stronili od tej problematyki i kamuflowali ją, nakładając na dzieci obowiązki.

Reasumując odpowiedzi nauczycieli na dwa powyżej zaprezentowane pytania, uprawnione wydaje się stwierdzenie, iż nauczyciele w większości przypadków odróżniają dokumenty, które zawierają prawa dziecka, od tych, które określają prawa ucznia. Podkreślenia wymaga jednak fakt niewielkiego stopnia znajomości tych pierwszych, czego przykładem są błędy w przytaczanych nazwach tych uregulowań.

Istotne dla zweryfikowania wiedzy nauczycieli na temat praw dziecka było pytanie o prawa, z których najczęściej korzysta uczeń. Respondenci najczęściej wymieniali prawo do nieprzygotowania oraz prawo do poprawy ocen. Po dwóch nauczycieli wskazało na prawa dziecka, takie jak: prawo do nauki i prawo do wyrażania własnych opinii. Jedna z nauczycielek, wskazując na prawo do wyrażania własnej opinii, dodała, iż uczniowie mają takie prawo u niej na lekcjach. Może to oznaczać, że na pozostałych zajęciach prawo to nie jest respektowane. Pozostałe wymienione przez nauczycieli prawa wynikają z zapisów statutowych i nie różnią się nadto od praw wymienionych przez uczniów. Niektórzy nauczyciele niechętnie odpowiadali na analizowane pytanie i nie chcieli wypisać przykładów praw. Pojawiały się więc odpowiedzi, że uczniowie korzystają z praw zawartych w statucie lub też, że korzystają ze wszystkich praw. Taka postawa nauczycieli może świadczyć o braku ich wiedzy w omawianej kwestii lub o zachowaniu oporowym wobec tych uregulowań, ponieważ nakładają one na nauczycieli obowiązki respektowania tych praw i dbania o ich przestrzeganie.

Interesujące, w kontekście prowadzonych rozważań, są dwie wypowiedzi nauczycieli. Jedna z nauczycielek, odpowiadając na pytanie: z których praw najczęściej korzystają uczniowie?, odpowiedziała: *Z tych, które zwalniają ich z obowiązków* (1). Wypowiedź ta jest bardzo znamienna i świadczy o znikomej wiedzy cytowanej respondentki na temat praw dziecka i ucznia. Stawia ona prawa w opozycji do obowiązków, co ukazuje jej nieznajomość istoty praw dziecka. Jak już wcześniej pisałam, taka postawa nauczycieli występuje w wielu szkołach. Edukując dzieci o ich prawach, czynią to przez pryzmat obowiązków[389]. Analizując istotę poszczególnych praw, z łatwością można do-

[389] R. B. Howe, K. Corelli, *Miseducating children about their rights…, dz. cyt*.

strzec ciążące na podmiocie danego prawa obowiązki i odpowiedzialność. Edukacja nastawiona na prawa człowieka i dziecka prowadzi do jego rozwoju i stawania się wolnym podmiotem. Edukacja nakierowana na spełnianie obowiązków czyni z człowieka jednostkę podporządkowaną, której godność i wolność są ujarzmione.

Druga interesująca wypowiedź, pochodząca tak samo jak w poprzednim przypadku od nauczycielki publicznego gimnazjum, doskonale obrazuje życie szkolne. Respondentka pisze: Uczniowie [przypis – A. B.-W.] *Walczą jak lwy o prawo do poszanowania ich godności* (18). Zaprezentowana wypowiedź świadczy o tym, że szkoła nie tyle nie szanuje poszczególnych praw dziecka, ale wręcz nastaje na ich fundament, jakim jest godność. Godność jest podstawową wartością nie tylko dla praw człowieka, ale – jak twierdzi Michael Freeman – również dla społeczeństwa demokratycznego[390]. Z tego też względu istotne jest jej poszanowanie u każdego człowieka. Godność człowieka przejawia się w jego zdolności do samostanowienia[391], dlatego też młodzi ludzie buntują się wobec wszelkich przejawów jej skolonizowania. Jeżeli prawa dzieci i młodzieży będą łamane, młodzi ludzie nie osiągną pełni rozwoju i staną się zniewolonymi jednostkami[392].

Nauczyciele zostali poproszeni również o wskazanie, jakie obowiązki powinien wypełniać uczeń, uczęszczający do szkoły, w której uczą. Respondenci najczęściej odpowiadali, iż musi wypełniać obowiązki, jakie nakłada na niego statut. Nie dookreślali jednak, jakie to są obowiązki. Najwięcej obowiązków wskazanych przez nauczycieli zaliczyć można do grupy uregulowań związanych z procesem dydaktycznym (rycina 8). Uczniowie mają obowiązek uczenia się, odrabiania prac domowych, przygotowywania się do lekcji i uczestniczenia w zajęciach obowiązkowych. Nauczyciele wymienili po jednym obowiązku należącym do grupy regulacji relacji z innymi osobami oraz do grupy regulacji wyrażania siebie. W pierwszym przypadku jeden z nauczycieli stwierdził, iż uczniowie posiadają obowiązek szacunku wobec innych. W drugim przypadku dwie osoby zwróciły uwagę na obowiązek noszenia przez dzieci stosownego ubioru. Byli to nauczyciele ze szkoły niepublicznej. Żaden z respondentów nie wskazał na obowiązek, który mieściłby się w grupie nakazów i zakazów związanych z dbaniem o szkołę i jej wizerunek.

Warto jest podkreślić po raz kolejny, iż niektórzy nauczyciele utożsamiają obowiązki z prawami, ponieważ odpowiadając na omawiane pytanie, odsyłali do pytania o prawa ucznia. Jest to kolejny dowód, który świadczy o braku wiedzy o prawach dziecka i ucznia oraz o jego obowiązkach.

Ostatnim pytaniem, mającym na celu poznanie poziomu wiedzy nauczycieli

[390] M. Freeman , *Prawa człowieka…, dz. cyt*., s. 89.

[391] F. F. Segado, *Godność człowieka jako najwyższa wartość porządku prawnego w Hiszpanii*, w: *Godność człowieka jako kategoria prawa*, red. K. Complak, Wrocław, 2000, s. 175.

[392] P. Jones, S. Welch, *Rethinking Children's Rights…, dz. cyt*., s. 48-51.

o prawach dziecka i jego obowiązkach, było pytanie o to, jakie obowiązki od uczniów egzekwuje najczęściej dany nauczyciel. Respondenci również niechętnie odpowiadali na to pytanie. Niektórzy w ogóle nie wypowiedzieli się na ten temat. Część natomiast udzieliła bardzo zdawkowych odpowiedzi.

Najczęściej egzekwowanym przez nauczycieli obowiązkiem jest obowiązek przygotowania się do lekcji, a także odrabiania prac domowych i uczenia się. Tylko jedna nauczycielka ze szkoły niepublicznej wskazała, iż egzekwuje obowiązek noszenia stosownego stroju. Zatem potwierdzają się zaprezentowane wcześniej wypowiedzi uczniów, iż nauczyciele nie zwracają uwagi na strój uczniów. Informacje zaczerpnięte z przeprowadzonych rozmów dookreślają ten stan rzeczy. Zarówno uczniowie, jak i pedagodzy twierdzą, że ubiór nie stanowi problemu, dopóki w szkole nie zaistnieje sytuacja, która spowodowana jest nieodpowiednim zachowaniem uczniów. Dopiero wówczas wprowadza się wiele zakazów związanych w wyglądem uczniów. Dopóki jednak nie dzieje się nic niepokojącego, uczniowie mogą ubierać się zgodnie ze swoim stylem. Na omawianym przykładzie uwidacznia się doskonale pułapka izonomii rozwojowej, w którą popadli dysponenci praw w szkole, czyli nauczyciele. Swoją postawą uczą młodzież instrumentalnego traktowania prawa i stosowania się do jego litery wówczas, gdy jest to wygodne, a nie niezależnie od sytuacji. W związku z tym pojawia się zasadnicze pytanie: po co wprowadzać zakazy i nakazy, które i tak nie są przestrzegane, zarówno przez ich twórców, jak i przez osoby, dla których zostały stworzone? Tworzenie katalogów praw i obowiązków jest niezmiernie istotne, ponieważ lokuje władzę w rękach jednej grupy, czyniąc drugą zbiorowość podporządkowaną i zależną od decyzji pierwszej.

* * *

Rekapitulując prowadzoną w tym podrozdziale dyskusję wyników badań, można stwierdzić, iż w obu badanych szkołach istnieje niski poziom znajomości praw dziecka. Problematyczne jest wskazanie katalogu praw dziecka i wynikających z nich praw ucznia. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele dysponują większą wiedzą, jeżeli chodzi o drugie wymienione prawa. Chętnie wymieniają uprawniania ucznia, takie jak prawo do poprawy oceny oraz zgłoszenia nieprzygotowania. Większym problemem jest prawidłowe nazwanie praw zawartych w Konwencji. Uczniowie i nauczyciele, zapytani o prawa ucznia, wymieniają przede wszystkim dokumenty szkolne, takie jak statut i regulamin szkolny. Błędnie natomiast posługują się nazwami dokumentów, *stojących na straży* praw dziecka i człowieka. Zarówno dzieci, jak i dorośli postrzegają omawiane prawa w kontekście obowiązków, ponieważ w taki sposób przebiega proces edukacji w tej kwestii.

Znikomy jest wręcz poziom znajomości prawa do autoekspresji. Prawo to jest nagminnie naruszane lub łamane. Świadczą o tej sytuacji nie tylko wypowiedzi uczniów, ale i zapisy w dokumentach szkolnych, które ukazują różne obostrzenia związane ze

strojem młodzieży czy też wręcz z ich relacjami interpersonalnymi. Celem szkoły jest wychowanie dzieci grzecznych, posłusznych i kulturalnych, które będą bez zastanowienia podporządkowywać się dominującej w szkole ideologii. Mimo wskazań przez uczniów, iż w szkole mają prawo do wyrażania swojego zdania, prawo to jest traktowane wybiórczo przez nauczycieli. Jedni pozwalają na kontrolowaną ekspresję myśli, poglądów młodzieży, inni natomiast w ogóle nie zezwalają na werbalne i niewerbalne akty wyrażania siebie. W tym kontekście interesujący jest brak wskazania przez nauczycieli prawa do swobody poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji oraz wszelkich idei, które jest integralną częścią prawa do swobody wypowiedzi. Prawo to dotyczy nie tylko wypowiedzi werbalnej, ale również obejmuje swobodę wyboru środków wyrazu pozawerbalnego, np. stroju, rysunku, makijażu. Jednakże nauczyciele nie posiadają wiedzy na ten temat. Uczniowie natomiast postrzegają ją w sposób intuicyjny.

4.3. Rozumienie istoty prawa do wyrażania siebie

Zaprezentowane w powyższym podrozdziale dane i ich dyskusja ukazują obraz uczniów i nauczycieli w szkołach, w których prowadzone było badanie, jako osób nie znających praw dziecka, w szczególności prawa do samoekspresji. Zgodnie z danymi z tabeli ukazującej poziom poszanowania prawa do autoekspresji w szkole (tabela nr 8), nie powinnam zajmować się weryfikacją dalszych zmiennych szczegółowych obrazujących zmienną niezależną, ponieważ niski poziom znajomości prawa do swobody wyrażania siebie w badanych środowiskach wskazuje, iż występuje tam możliwość III lub IV. Biorąc pod uwagę zapis prawa do autoekspresji w dokumentach szkół, bardziej uprawiona wydaje się możliwość IV, zawarta w tabeli dotyczącej poziomów respektowania prawa. Możliwość ta wyraża się w niewielu zapisach w dokumentach szkolnych, które odnoszą się do poszanowania swobody w wyrażaniu siebie, w nieznajomości przez środowisko szkolne tego prawa, a co za tym idzie – w braku rozumienia i akceptacji. Na podstawie danych uzyskanych z badań okazuje się, że takie myślenie byłoby logiczne, jednakże zbyt pochopne, jeżeli chodzi o badany fragment rzeczywistości edukacyjnej. Posługując się metodą etnograficzną, należy modyfikować swoje założenia badawcze i poszukiwać wzorów zachowań danej społeczności w zgromadzonych danych. Nie jest poprawne w tym przypadku bezrefleksyjne posługiwanie się przyjętymi założeniami teoretycznymi[393]. Z tego też względu postanowiłam przeanalizować kategorię *rozumienia*, aby poznać jej poziom.

Rozumienie prawa do autoekspresji przejawia się w umiejętności wskazania istoty tego prawa, jego źródeł i konsekwencji, a także możliwych ograniczeń jego wy-

[393] B. . Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe*…, *dz. cyt*., s. 96.

stępowania. Podobnie jak w przypadku kategorii *znajomość prawa*, tu również ustalenie zakresu zmiennej nastąpiło głównie poprzez analizę danych uzyskanych z kwestionariuszy ankiet oraz z wywiadów i rozmów.

Interesujących danych dostarcza jedno z pytań zawartych w kwestionariuszu przeznaczonym dla uczniów, dotyczące próby zdefiniowania przez respondenta kategorii wyrażanie siebie. Niewiele osób udzieliło adekwatnej i wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie. Zdecydowana większość uczniów zwróciła uwagę na pewien aspekt definicji wyrażania siebie. Na podstawie zgromadzonych informacji została stworzona mapa obrazująca uczniowską wiedzę na temat autoekspresji.

Dokonując analizy mapy, można wyróżnić kilka kryteriów, według których pogrupowane zostały zgromadzone dane. Kolorem fioletowym zostało oznaczone kryterium nośnika aktu autoekspresji. Może on posiadać charakter werbalny – *mowa* i niewerbalny – *działanie, posiadanie, wygląd*. Kryterium nośnika jest podstawowe dla porządkowania zgromadzonych wypowiedzi. W jego obrębie najbardziej rozbudowaną kategorię stanowi *działanie*. Można wyróżnić jeszcze dwa kryteria porządkowania zgromadzonego materiału. Należą do nich: *relacja nadawca – komunikat* (kolor zielony) oraz *relacja komunikat – odbiorca* (kolor czerwony).

Kryterium nośnika jest najbardziej obszerne i obejmuje wszystkie wypowiedzi badanych. Jak już wcześniej pisałam, najpojemniejszą kategorią jest tu *działanie*. Są to niewerbalne akty autoekspresji, które mogą dokonywać się za pośrednictwem między innymi: *pokazania, przekazu, wyrażania, zachowania, niepodlegania, noszenia* itd. Na uwagę zasługuje fakt, iż wielu podkategoriom mieszczącym się w *działaniu* został nadany przez uczniów subiektywny sens. Respondenci zwrócili uwagę na indywidualny aspekt autoekspresji, który wyraża się za pośrednictwem uczuć, talentów, poglądów i zainteresowań. Aspekt ten najczęściej pojawia się w zgromadzonych wypowiedziach. Subiektywny sens jest wpisany w pojęcie wyrażania siebie, z tego też względu najczęściej jest z nim kojarzony. Fakt ten ilustruje wypowiedź jednej z badanych: *Wyrażać siebie moim zdaniem oznacza wyrażać swoje zdanie, być sobą* (158). Inny uczeń stwierdził natomiast: *Wyrażać siebie to pokazywać jakim się naprawdę jest* (148).

W tych wypowiedziach uwidacznia się odwołanie do szczerości jako jednego z roszczeń ważności, które musi spełniać interakcja, aby można było uznać, że jest ona działaniem komunikacyjnym. Jedna z uczennic stwierdziła, iż: *Wyrażać siebie to pokazywać siebie takim jakim się jest naprawdę* (68). Inna natomiast określiła pojęcie wyrażania siebie w następujący sposób: *To określenie rozumiem „w taki sposób": jeżeli chcę wyrazić siebie, to robię „rzeczy", które mnie pasjonują, mam swój styl i nie zwracam uwagi na reakcje innych. Mówię wprost i otwarcie o swoich poglądach, jeśli jest to konieczne lub wtedy, kiedy chcę* (31). Zaprezentowana wypowiedź podkreśla znaczenie subiektywnej szczerości, przez co wskazuje na dramaturgiczny, a nie komunikacyjny model działania (tabela nr 3).

Definiując istotę wyrażania siebie respondenci zwrócili uwagę na opór, który stanowi istotny element autoekspresji. Opór, który Albert Camus nazywa buntem, *(...) jest udziałem człowieka poinformowanego i świadomego swoich praw*[394] . Jednakże w omawianym przypadku młodzież posługuje się intuicyjną i wybiórczą wiedzą na temat prawa do autoekspresji. Wynika ona raczej z natury istoty ludzkiej, a nie z faktu edukacji w tym zakresie, ponieważ szkoła nie jest środowiskiem afirmującym tego typu wiedzę. Zatem uprawnione wydaje się przypuszczenie, że zachowania oporowe młodzieży nie będą nosiły znamion emancypacji, lecz będą stanowiły przejawy symbolicznej inwersji.

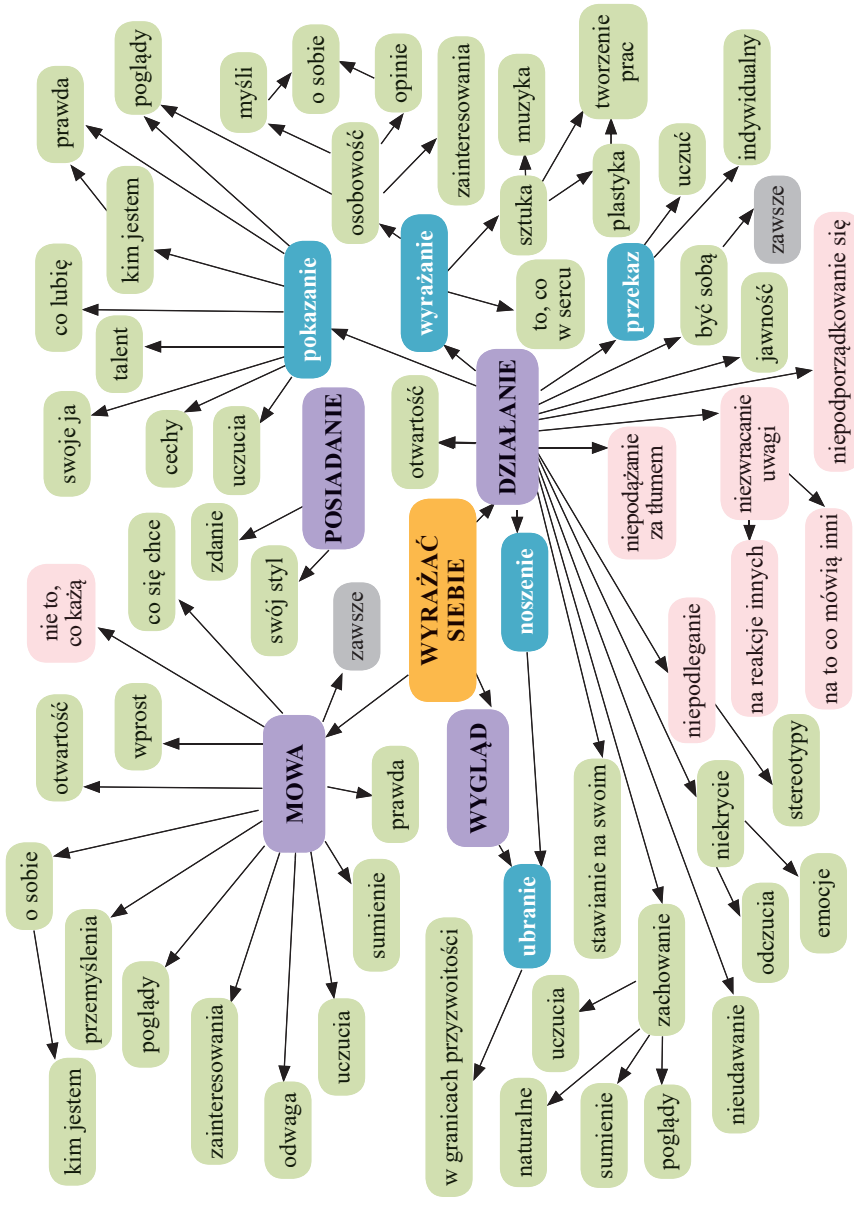
Opór będący częścią wyrażania siebie pozwala, w tym przypadku, odsłaniać antystrukturę szkoły. Uczniowie, buntując się wobec istniejących w szkole nakazów i zakazów, chociażby tych związanych z ubiorem, ukazują relatywność i arbitralność tych regulacji. Z racji tego, iż większość z nich nie posiada wiedzy na temat praw dziecka, w tym również prawa do swobody wyrażania siebie, opór, o którym piszą, nie będzie zazwyczaj nosił znamion obywatelskiego nieposłuszeństwa i nie będzie spełniał Habermasowskich roszczeń ważności. Świadczy o tym następująca wypowiedź: Wyrażać siebie [przyp. A. B.-W.] *to znaczy, że każdy pokazuje kim jest naprawdę. Nie zwraca uwagi na poglądy innych i nie przejmuje się ich zdaniem (...)* (81).

W kategorii *działanie*, ale nie tylko, bo również w kategorii *mowa* czy *wygląd*, uczniowie umieścili takie akty autoekspresji, które rozpatrywane są przez pryzmat normatywny. Przede wszystkim zwrócili oni uwagę na sumienie, które ukształtowane jest w oparciu o funkcjonujący w danym środowisku system wartości i przez kulturę. Zatem sumienie jest przejawem struktury. Jeden z uczniów napisał, że wyrażać siebie *to zachowywać się tak, jak każe sumienie* (60). W wypowiedzi tej uwidoczniony jest nakaz, jakiemu poddać powinna się jednostka, która dokonuje aktu autoekspresji. Podobny przekaz niosą ze sobą wypowiedzi innych respondentów.

Interesująca w tym kontekście wydaje się wypowiedź jednej z uczennic, która napisała, że wyrażać siebie to: *otwarcie wyrażać swoje poglądy, nie podlegać stereotypom. Robić wiele rzeczy, np. wyglądać według uznania (w granicach przyzwoitości). Brak mundurków!* (142). Słowa te stanowią, moim zdaniem, doskonałą egzemplifikację uczniowskiego rozumienia autoekspresji, ponieważ jest ona przez nich dopuszczalna, a czasami wręcz konieczna, jednakże musi dostosować się do granic określonych przez kulturę, w szczególności kulturę szkoły i rządzące w niej niejasne i arbitralne reguły. W zaprezentowanej postawie uwidacznia się symboliczna inwersja. Działanie opozycyjne w tym kontekście prowadzi do uzyskania, założonego przez kulturę szkoły, marginesu swobody, który nie powinien być szkodliwy dla systemu. Władza stwarza w ten sposób ułudę swobody i fałszy-

[394] A. Camus, *Człowiek zbuntowany*, przekł. J. Guze, Kraków: Oficyna Literacka,1993, s. 23.

Rycina 10. Mapa pojęcia *wyrażać siebie*



Źródło: badania własne

we poczucie sprawstwa u buntownika. Jednakże zdaniem McLarena taka sytuacja może przyczynić się do powstania oporu o charakterze rozwojowym, o którym pisał Henry A. Giroux[395].

Wyrażanie siebie może przyjmować również wymiar artystyczny. Jedna z uczennic szkoły publicznej napisała: *Wyrażać to, co mamy w sercu i to, co myślimy. Na przykład wyrażać siebie za pomocą sztuki, to tworzyć prace na temat tego co czujemy* (29). Uczennica gimnazjum niepublicznego stwierdziła, iż wyrażać siebie *(...) to pokazywać się innym takim, jakim się jest naprawdę. Można wyrażać się w muzyce, plastyce, itp*. (140).

Najmniej doprecyzowaną kategorią, obok *wyglądu*, jest *posiadanie*. Oba nośniki zaliczają się do niewerbalnych aktów ekspresji, które są również najbardziej bierne. Uczniowie, którzy wskazywali na wymienione nośniki, nie podkreślali znaczenia aktywności podmiotu autoekspresji. Warto zaznaczyć, że w istotę wyrażania siebie wpisana jest aktywność człowieka. Jednostka nie może być jedynie posiadaczem poglądów lub stylu. Powinna ona aktywnie działać na rzecz ich prezentacji innym ludziom, aby rozwijać się jako byt indywidualny i społeczny.

Zdecydowana większość uczniów wskazuje, iż wyrażanie siebie dokonuje się przede wszystkim poprzez *mowę.* Wskazany nośnik stanowi podstawowe medium dla tego aktu. Wyrażanie siebie przede wszystkim polega na mówieniu o swoich poglądach, uczuciach, myślach lub zainteresowaniach. Według uczniów wyrażać siebie to: *mówić o sobie i swoich poglądach* (4), *mówić zgodnie z prawdą o własnych poglądach* (14), *(...) mówić to, o czym się myśli i nie wstydzić się tego* (45).

Warto zwrócić uwagę na wymiar temporalny (czarny kolor), jaki jest nadawany zarówno aktom werbalnym, jak i niewerbalnym. Uczniowie twierdzą, że zawsze należy mówić o tym, co się myśli i czuje, oraz że zawsze należy być sobą. Zatem osoba, która wyraża siebie, czyni to niezależnie od miejsca, czasu, okoliczności. Jak napisała jedna z uczennic: *Wyrażać siebie znaczy – że osoba mówi jak się czuje, co myśli, nie zachowuje się inaczej, zawsze pozostaje sobą* (89). Zwrócenie uwagi niektórych z uczniów na temporalny aspekt wyrażania siebie jest istotne, gdyż wskazuje ono na istotę autoekspresji w rozumieniu Konwencji. Prawo to może być ograniczone tylko w nielicznych przypadkach, np. gdy akt autoekspresji naruszałby poszanowanie praw albo reputacji innych osób bądź też naruszałby moralność, zdrowie bądź porządek publiczny[396].

Ważnym kryterium porządkowania danych jest *relacja nadawca – komunikat*. Uczniowie zwrócili tu przede wszystkim uwagę na takie cechy tej relacji, jak prawdziwość i otwartość. Omawiana relacja jest szczególnie ważna, jeżeli przyjmiemy za Marią Czerepaniak-Walczak, że autoekspresja jest szansą podmiotu na doświadczenie

[395] H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education…., dz. cyt*., s. 109.
[396] Art. 13 pkt 2 Konwencji o Prawach Dziecka

samego siebie[397]. Szczerość występująca w relacji *nadawca – komunikat – odbiorca* jest jednym z podstawowych roszczeń ważności w teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa[398], w którym wszystkie podmioty interakcji posiadają takie same znaczenie i są tak samo ważne. Analizując wypowiedzi respondentów można odnaleźć dwa roszczenia ważności, a mianowicie roszczenie do szczerości i zrozumiałości. Przeważa jednak roszczenie do szczerości, które rozpatrywane jest w kontekście subiektywnym. Zatem zgromadzone dane wpisują się przede wszystkim w model działania dramaturgicznego, którego centralną kategorię stanowi samoprezentacja (tabela nr 3). Uwidaczniają się tu również nawiązania do działania normatywnego, które opiera się głównie na stosowaniu się podmiotu do panujących norm.

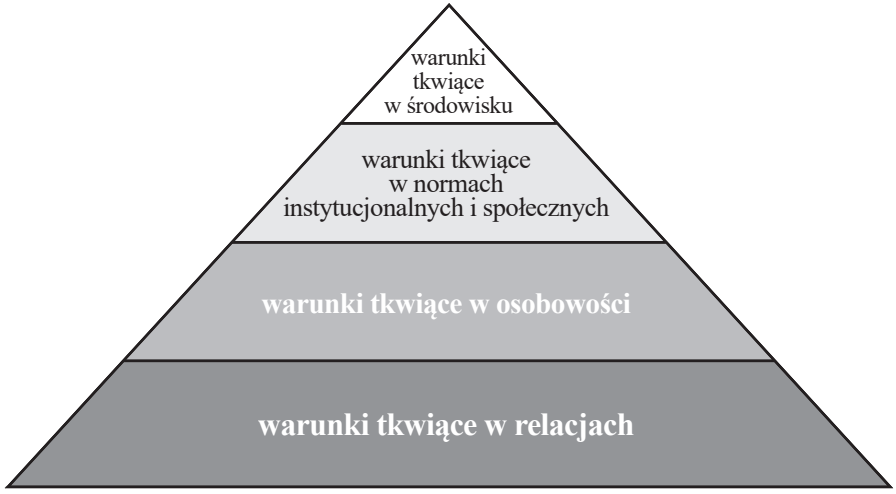
Szczególnego znaczenia nabiera w tym kontekście *relacja komunikat – odbiorca*, która stanowi istotne kryterium porządkowania zgromadzonego materiału. Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, iż uczniowie nastawieni są zazwyczaj zdecydowanie negatywnie wobec odbiorcy komunikatu. Przejawia się to w stwierdzeniach takich, jak: *niezwracanie uwagi na to, co mówią inni* czy też *nieprzejmowanie się innymi*. Tego rodzaju wypowiedzi są opozycyjne wobec roszczeń ważności.

Uczestnicy badań w swoich wypowiedziach w ogóle nie uwzględnili aspektu informacyjnego prawa do autoekspresji. Nikt nie napisał, że wyrażanie siebie oznacza również swobodę poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i wszelkich idei przy pomocy dowolnych środków. Fakt ten nie dziwi, gdy uwzględni się brak łączenia przez nauczycieli prawa do informacji z prawem do swobody wyrażania siebie. Niewłaściwa edukacja młodych ludzi w tym względzie odzwierciedla się w braku całkowitego zrozumienia idei prawa do samoekspresji.

W celu uchwycenia poziomu rozumienia przez uczniów prawa do swobody wyrażania siebie zostali oni również zapytani o warunki, w jakich to prawo może być ograniczone. Z uzyskanych odpowiedzi wyłaniają się pewne warunki ograniczające realizację omawianego prawa. Wyróżnione zostały zatem następujące – zewnętrzne i wewnętrzne – warunki występujące w: *relacjach, osobowości, normach instytucjonalnych i społecznych oraz w środowisku*. Zostały one zaprezentowane na poniższej rycinie.

[397] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt*.
[398] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego…,* t. I, *dz. cyt.*

Rycina 11. Piramida warunków ograniczających wyrażanie siebie



Źródło: badania własne

Warunki tkwiące w osobowości tworzą przyczyny wewnętrzne. Badani wymienili tutaj następujące ograniczenia: nieśmiałość, wstyd, strach, niecierpliwość, chęć bycia akceptowanym, obawa przed odrzuceniem oraz odmienne poglądy. **Warunki występujące w normach instytucjonalnych i społecznych** sprowadzają się do następujących barier: normy i ograniczenia, regulamin szkoły, narzucone zasady i poprawność polityczna. Kolejne **warunki** tkwią **w relacjach**. Kategoria ta powstała w wyniku zwrócenia uwagi przez uczniów na fakt, iż ograniczenia w wyrażaniu siebie mogą być spowodowane obawą przed reakcjami innych, w szczególności nauczycieli i rówieśników. Niepokój ten spowodowany jest doświadczaniem nieprzyjemnych konsekwencji ze strony innych. Związane są one z obawą przed: poniesieniem kary, brakiem tolerancji, brakiem szacunku, odrzuceniem, szyderstwem, przykrymi uwagami, krytycznymi spojrzeniami, złośliwymi reakcjami, wyśmiewaniem, dyskryminacją oraz obgadywaniem. Ostatnia ze wskazanych grup warunków to **warunki tkwiące w środowisku**. Są one zupełnie niezależne od uczniów. Zalicza się tu: sytuacje, miejsca, nastrój (atmosferę szkoły), dyscyplinę panującą w szkole, zbyt dużą liczbę uczniów (szkoła publiczna) i brak czasu.

Uczniowie najczęściej wymieniali nieśmiałość i strach przed reakcjami ze strony innych jako najważniejsze ograniczenia w wyrażaniu siebie. Wskazane przeszkody należą do aspektów: osobowościowych i relacyjnych. Aspekt relacyjny wynikający z nieprawidłowej komunikacji między nauczycielami i uczniami oraz pomiędzy ucznia-

mi był najczęściej wymieniany jako przyczyna w ograniczaniu swobody w wyrażaniu siebie. Jedna z uczennic, udzielając odpowiedzi na pytanie o przyczyny ograniczeń w wyrażaniu siebie, odpowiedziała: *(...) Do tego dochodzą głupie, krytyczne spojrzenia i uwagi nauczycieli zakompleksionych. Zero swobody!* (31). Inna badana w tej kwestii napisała: *Podejście nauczycieli. Większość uważa, że nastolatki za mało przeżyły, żeby mieć własne poglądy* (44). Na relacje z rówieśnikami zwrócił uwagę między innymi uczeń publicznego gimnazjum, który stwierdził, iż ograniczający może być: *Strach przed wyśmianiem przez kolegów, bądź przed dyskryminacją i ignorancją nauczyciela* (51). Problem braku poszanowania prawa do autoekspresji w relacjach rówieśniczych i w relacjach nauczyciel – uczeń występuje zarówno w szkole publicznej, jak i niepublicznej. Wynika on z braku wiedzy na temat tego prawa, a także innych praw dziecka i człowieka, zarówno w środowisku uczniów, jak i nauczycieli.

Warunki tkwiące w osobowości ucznia są ściśle powiązane z warunkami występującymi w relacjach. Badani obok nieśmiałości wymieniają również strach, wstyd czy też chęć bycia akceptowanym. Potrzeba akceptacji jest relewantna w okresie dorastania, dlatego też obawa młodych ludzi przed odrzuceniem lub wykluczeniem z grupy rówieśniczej może stanowić istotny ogranicznik w swobodnej ekspresji siebie. Jak napisała jedna z uczennic, powodem ograniczenia swobody autoekspresji *(...) może być negatywna reakcja ze strony starszych kolegów i koleżanek* (72).

Warunki tkwiące w normach również stanowią skuteczny ogranicznik samoekspresji. Uczniowie, uczęszczając do szkoły, zobowiązani są przestrzegać panujących w niej regulaminów i zasad, które zawierają wiele różnorodnych nakazów i zakazów stanowiących barierę w omawianej kwestii. Doskonałym przykładem mogą być ograniczenia nakładane przez obie szkoły na wygląd uczniów.

Ostatnia z wyróżnionych grup warunków – warunki występujące w środowisku – była najrzadziej wskazywana jako przeszkoda ograniczająca swobodę ekspresji. Jedna z badanych napisała, że *Nastrój w szkole, atmosfera* (163) może stanowić taką barierę. Trudno z tym stwierdzeniem się nie zgodzić, ponieważ w obu badanych szkołach stwarza się pozory szanowania prawa do autoekspresji uczniów, jednakże za przejawy tej ekspresji, które nie mieszczą się w wyznaczonym przez kulturę szkoły marginesie swobody, spotykają uczniów negatywne sankcje.

Kolejne pytanie poruszające kwestię rozumienia prawa do autoekspresji brzmiało następująco: *czy jest coś, co powstrzymuje Cię przed wyrażaniem swoich myśli i uczuć w szkole?* Większość uczniów szkoły publicznej odpowiedziała na nie twierdząco. Natomiast uczniowie niepublicznego gimnazjum w zdecydowanej większości stwierdzili, iż nie ma takich przeszkód. W szkole tej uczniowie posiadają większe szanse na wyrażanie siebie. Fakt ten wynika zapewne z niewielkiej liczebności klas i lepszego kontaktu nauczycieli z uczniami. Ekspresja jest wówczas na tyle swobodna, na ile zezwala nauczyciel.

W omawianym kontekście interesujące wydają się wyniki uzyskane z odpowiedzi uczniów na pytanie: *co powstrzymuje Cię przed wyrażaniem swoich myśli i uczuć w szkole?* Wskazania uczniów sugerują, że najbardziej obawiają się oni reakcji ze strony nauczycieli i rówieśników. Przy czym chłopcy częściej wskazują na obawę przed reakcją ze strony dorosłych, natomiast dla dziewcząt barierę przed autoekspresją stanowi reakcja ze strony innych uczniów. Młodsi (13-14 lat) uczniowie uczęszczający do gimnazjum publicznego i niepublicznego bardziej obawiają się reakcji ze strony rówieśników niż nauczycieli. W grupie wiekowej 15-17 lat młodzież częściej wskazuje na reakcje ze strony nauczycieli jako na czynnik ograniczający ich samoekspresję. Nieśmiałość stanowi trzeci element, który blokuje swobodne wyrażania własnych myśli i uczuć przez uczniów.

Zgromadzone dane z odpowiedzi na omawiane pytanie potwierdzają wcześniejsze ustalenia. Gimnazjalistów najbardziej krępują reakcje ze strony innych ludzi. Fakt ten nie dziwi, gdy weźmie się pod uwagę teorię rozwoju psychospołecznego Eriksona. Dla adolescentów fundamentalne znaczenie ma wizerunek w oczach innych osób, szczególnie rówieśników, którzy są członkami grupy własnej lub grupy odniesienia. Obawa przed reakcjami ze strony nauczycieli wynika z przekazu socjalizacyjnego kultury dominującej szkoły, która wymierza negatywne sankcje za zachowania niezgodne z obowiązującymi w niej zasadami.

Wyrażanie siebie jest dla uczniów zarówno jednej, jak i drugiej szkoły bardzo istotne. Gimnazjaliści uczęszczający do publicznego gimnazjum częściej wskazywali, że taka możliwość jest dla nich średnio ważna lub w ogóle nieważna. Fakt ten wynika z polityki szkoły i prowadzonej w niej nieprawidłowej edukacji w zakresie praw człowieka. Powoduje ona, że część uczniów nie dostrzega potrzeby ekspresji siebie, a co za tym idzie – nie doświadcza samego siebie jako wolnego i niepowtarzalnego indywiduum. Sytuacja ta jest niekorzystna zarówno dla psychicznego, jak i społecznego rozwoju dorastającego człowieka.

Brak adekwatnej edukacji w zakresie praw człowieka powoduje, że gimnazjaliści nie potrafią korzystać ze swoich praw i nie szanują praw innych osób. Wypowiedzi uczniów jednoznacznie wskazują, że rówieśnicy oraz nauczyciele ich obrażają, wyśmiewają, nie szanują. Znaczna liczba młodych ludzi przyznaje, że w szkole są innymi osobami. Częściej doświadczają tego stanu uczniowie niż uczennice. Jednak fakt ten nie dziwi, biorąc pod uwagę proces edukacji, który kobiety kształtuje jako bardziej uległe i podporządkowane niż mężczyzn[399].

Gimnazjaliści nie wyrażają siebie w obawie przed negatywnymi sankcjami, jakie mogą ich spotkać, oraz z chęci osiągnięcia stanu *świętego spokoju*, który jest wysoce ceniony w środowisku uczniów. W omawianym zagadnieniu nietrudno odnaleźć zbieżność z opisanymi przez Petera McLarena światami, w jakie wchodzi uczeń, a mianowicie przebywając w szkole, na lekcji, młody człowiek znajduje się w świecie ucznia. Nato-

[399] D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

miast podczas przerw czy też opuszczając budynek szkoły, uczeń przechodzi w świat ulicy (pozaszkolny), który jest zupełnie różny od poprzedniego[400]. Odwołując się do teorii Victora Turnera, można powiedzieć, że świat ucznia odpowiada strukturze, zaś świat ulicy – *communitas*[401]. Pierwszy świat wywiera kolonizujący wpływ na ucznia, natomiast drugi zapewnia mu swobodę. Skrywając swoją ekspresję w szkole, uczniowie dają jej często upust poza obrębem instytucji edukacyjnej. Czyniąc to w sposób nieadekwatny, nie rozwijają w sobie kompetencji emancypacyjnych, a towarzyszący temu brak racjonalności komunikacyjnej sprzyja nieumiejętności rozwoju siebie w relacjach z innymi.

Uczniowie poprawnie ustosunkowywali się do twierdzeń, które miały na celu sprawdzić ich rozumienie prawa do autoekspresji. Na poziomie intuicyjnym zatem wyczuwają, jak powinien zachować się człowiek szanujący prawa drugiego. Problem pojawia się, gdy oni jako indywidua mają zareagować na pewne sytuacje. Na pytanie o postępowanie w sytuacji, gdy inny uczeń łamie obowiązujące w szkole zasady, zdecydowana większość uczniów z obu szkół przyznała się, iż nie podejmuje żadnego działania. Z faktu tego wynika, iż uczniowie charakteryzują się postawą bierności wobec zachowań łamiących dane reguły, co przekłada się również na postawy gimnazjalistów wobec praw drugiego człowieka. Interesującym dopełnieniem tych danych są odpowiedzi uczniów udzielone na pytanie o ich zachowanie w sytuacji, gdy nie zgadzają się na pewne zasady obowiązujące w szkole. Znaczna część respondentów z obu szkół odpowiedziała, iż nie podejmuje żadnych działań, ponieważ wie, iż i tak to nic nie zmieni. Taka postawa typowa jest dla ludzi cechujących się występowaniem racjonalności kognitywno-instrumentalnej, którzy nie widzą sensu w podjęciu walki o zmianę istniejącego fragmentu rzeczywistości. Z perspektywy szkoły postawa ta jest jak najbardziej pożądana, ponieważ ułatwia sprawowanie władzy nad ujarzmionymi ludźmi, którzy nie odczuwają swojego zniewolenia. Z kolei z perspektywy rozwoju jednostki opisana sytuacja jest niepożądana, ponieważ nie przyczynia się ona do rozwoju człowieka i osiągania pełni podmiotowości oraz odpowiedzialności za swoje decyzje.

Wskazanie na tego typu zachowanie uwidacznia brak odwagi wśród uczniów. Odwaga natomiast stanowi jeden z elementów kompetencji emancypacyjnych[402], a także podstawowy aspekt społeczeństwa obywatelskiego. Bez niej nie jest możliwe dokonywanie zmian w niesprzyjającej rzeczywistości. Jak twierdzi Henry A. Giroux, odwaga cywilna jest uwikłana w ryzyko. Zatem szkoła powinna wyposażać ucznia w kompetencje niezbędne do podejmowania ryzyka, nie tylko we własnym interesie, ale również w celu osiągnięcia wspólnego dobra[403].

[400] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt.*
[401] V. Turner, *Gry społeczne…., dz. cyt.*
[402] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna…, dz. cyt*., s. 131.
[403] *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux*, w: *Edukacja i sfera publiczna…*, *dz. cyt*., s. 74-75.

W ramach badań przeprowadzono również analizę poziomu rozumienia prawa do autoekspresji przez nauczycieli. Zdecydowana większość respondentów zarówno uczących w szkole państwowej, jak i niepaństwowej ustosunkowała się do twierdzeń zamieszczonych w kwestionariuszu ankiety w sposób wskazujący na wysoki lub średni deklarowany poziom rozumienia prawa. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż nauczyciele deklarowali swój stosunek do wypisanych stwierdzeń. Ich reakcje na codzienne sytuacje przybierają często zupełnie odmienne formy, o czym świadczy wypowiedź pedagożki, która informując uczniów pewnej klasy o zmianie rozkładu zajęć, powiedziała: *Nikt się was o zdanie nie pytał* (PP1). Jedna z katechetek zareagowała na wtrącenie ucznia w rozmowę, którą prowadziła ze mną, w następujący sposób: *Gdy dorośli rozmawiają, trzeba być cicho* (PN4). Więcej na temat zachowań nauczycieli znajduje się w następnym rozdziale.

Bardzo diagnostyczne w omawianym kontekście było szczególnie jedno stwierdzenie zamieszczone w kwestionariuszu ankiety, a mianowicie: *Szkoła powinna tłumić zachowania uczniów odbiegające od ustalonych reguł*. Zdecydowana większość nauczycieli zgodziła się z tym stwierdzeniem. Tylko jedna nauczycielka dopisała, że *problemy trzeba rozwiązywać a nie tłumić* (36). Wypowiedź nauczycielki z niepaństwowego gimnazjum wskazuje, że jest ona bardziej niż inni nauczyciele świadoma idei prawa do autoekspresji.

* * *

Gimnazjaliści wykazali niski poziom rozumienia prawa do autoekspresji. Wyrażanie siebie kojarzyli zazwyczaj z werbalnymi i niewerbalnymi aktami komunikacji, które miały na celu prezentacje własnych poglądów, myśli, zainteresowań, a także własnej osoby. Badani zwrócili uwagę na aspekt oporu, wpisany w pojęcie wyrażania siebie, a także na szczerość, jaka powinna towarzyszyć tym aktom. Nie wzięli natomiast pod uwagę prawa do informacji, które stanowi istotny element samoekspresji.

Respondenci utożsamiają przeważnie wyrażanie siebie ze szczerą i otwartą ekspresją własnych stanów psychicznych, fizycznych i duchowych. Ewidentnie jawi się w tym przypadku fakt niezwracania uwagi na potrzeby autoekspresji innej osoby. Dla uczniów znaczące jest posiadanie możliwości swobodnej ekspresji siebie, jednakże nie rozumieją istoty tego prawa, które niejako z natury implikuje umożliwienie wyrażania siebie innym osobom, niezależnie od tego, czy ich poglądy są takie same, czy też odmienne od naszych.

Interesujące jest zwrócenie przez gimnazjalistów uwagi na opór, który stanowi istotny element prawa do autoekspresji. Opór, o którym piszą badani, raczej nie ma charakteru rozwojowego, jednakże może prowadzić do naruszenia istniejącej struktury szkoły.

Według uczniów ograniczać prawo do autoekspresji mogą przede wszystkim warunki występujące w relacjach międzyludzkich: nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń. Adolescenci obawiają się sankcji, jakie mogą ponieść ze strony nauczycieli, jeżeli nie będą dostosowywać się do panujących w szkole zasad. Z kolei w relacjach z rówieśnikami

uczniowie najbardziej obawiają się braku akceptacji oraz wyśmiania, krytycznych uwag itp. Fakt ten nie dziwi, jeżeli odniesiemy go do specyfiki okresu dorastania, opisanej przez Eriksona[404]. Gimnazjaliści wymienili również jako ograniczające warunki, które tkwią w ich osobowości, normach funkcjonujących w szkole, a także w środowisku szkolnym.

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, iż poziom rozumienia prawa do autoekspresji w tej grupie jest bardzo wysoki. Deklaracje nauczycieli, przy zestawieniu z codziennymi praktykami okazują się dalece nieprawdziwe. Otrzymane wyniki świadczą natomiast o posiadaniu wiedzy na temat preferowanych odpowiedzi na określone kwestie. Innymi słowy, nauczyciele wiedzą, co powinni robić, ale zazwyczaj nie postępują w deklarowany sposób.

Dokładniejsze zaprezentowanie rzeczywistości życia szkolnego w aspekcie akceptacji prawa do autoekspresji zostało omówione w następnym podrozdziale.

4.4. Akceptacja prawa do samoekspresji w środowisku wychowawczym gimnazjum

W świetle zaprezentowanych w poprzednich podrozdziałach danych poziom akceptacji prawa do autoekspresji w środowisku szkolnym wydaje się być oczywisty. Jednakże warto przeanalizować wskaźniki określające ten poziom.

Akceptacja prawa do samoekspresji przejawia się w zgodzie na przestrzeganie tego prawa oraz stosowanie go w codziennej praktyce. Z założenia akceptacja może występować jedynie wtedy, gdy jednostka zna i rozumie dane prawo. W takiej tylko sytuacji może go świadomie przestrzegać (tabela nr 8). Jednak, jak pisałam w poprzednim podrozdziale, mimo braku znajomości prawa do autoekspresji szczególnie nauczyciele wykazali się wysokim i średnim poziomem rozumienia jego sensu. Z tego też względu uznałam za słuszne przeanalizowanie zgromadzonych danych, które odnoszą się do kwestii akceptacji omawianego prawa. Dane zebrano za pomocą kwestionariusza ankiety, a także obserwacji. Uzupełnione zostały materiałem empirycznym zgromadzonym w rozmowach i wywiadach z uczniami oraz nauczycielami.

Brak szacunku w szkole jest częstym zjawiskiem. Występuje on w relacjach uczeń – uczeń oraz nauczyciel – uczeń. Uczniowie bardzo często nie respektują prawa do autoekspresji wobec siebie. Świadczą o tym między innymi następujące wypowiedzi: *ktoś miał inne poglądy religijne i został wyśmiany* (41); *niektórym nie podobają się ubiory i zachowania osób i wyzywają je np. Brudasami, Metalowcami itp*. (47); *dość często na przerwach są w szkole takie grupy dzieciaków, które nie liczą się z niczyim zdaniem i są tylko na swoją grupę otwarci* (70); *nie raz dochodzi do bójek bo komuś się*

[404] E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia…, dz. cyt*.

nie podoba, że ktoś lubi np. jakiś zespół (79); *no np. jak ktoś mówi to, co myśli to od razu inni „zamknij mordę" itp*. (148). Z przytoczonych wypowiedzi wyłania się obraz uczniów nie mających wiedzy, nie rozumiejących, a także nie akceptujących prawa do autoekspresji innych osób. Jest to wynikiem braku adekwatnej edukacji w tej kwestii i sprowadzania przez dorosłych tego prawa do rangi nagrody za dobre zachowanie.

Relacje uczniów z nauczycielami również wskazują, że między tymi grupami często dochodzi do sytuacji braku szacunku. Jedna z uczennic stwierdziła, że: *niektórzy nauczyciele żadko*[405]*, ale jednak informują o swoich poglądach, np. jak można się tak ubierać?* (123). Inna badana również opisała interesującą sytuację braku szacunku: *rozmowa z nauczycielami wygląda tak, że jeśli oni coś twierdzą, to tak jest. My nie możemy mieć swoich racji, dlatego też nikt lub większość nie wchodzi z nimi w dyskusje. Ostatnio p. (...) od angielskiego perfidnie obgadywała moje znajome* (31). Ukazane przykłady odzwierciedlają rzeczywistość szkolną, w której to nauczyciel ma zawsze rację i nawet kiedy *zezwala na głos* uczniowi, zazwyczaj nie bierze go pod uwagę[406].

Zaprezentowane dane są bardzo ciekawe w zestawieniu z odpowiedziami uczniów, którzy zostali poproszeni o ustosunkowanie się do następującego stwierdzenia: *Szanuję poglądy innych osób, nawet jeśli są one odmienne od moich*. Zdecydowana większość respondentów zarówno w jednej, jak i w drugiej szkole stwierdziła, iż szanuje poglądy innych. Jednakże w zestawieniu tych odpowiedzi z wcześniej zaprezentowanymi danymi, a także z obserwacją, uzyskujemy obraz młodzieży, która często nie szanuje swoich rówieśników i ich poglądów, a także nie darzy szacunkiem odmienności innych osób, np. nauczycieli. Przykładem jest brak szacunku dla tajemnicy korespondencji, którą zaobserwowałam na pewnej lekcji. Jeden z uczniów odwrócił się do koleżanki i wyciągnął jej z piórnika list. Przeczytał go i pokazał siedzącemu obok koledze. Uczennica nie zareagowała, co może świadczyć o tym, iż sytuacja ta była dla niej naturalna. Dopiero gdy uczniowie siedzący przed nią zaczęli się z niej śmiać, wyraźnie posmutniała. Inną, często spotykaną sytuacją, było przerywanie wypowiedzi jednemu uczniowi przez drugiego. Jest to kolejny przykład łamania prawa do autoekspresji wśród uczniów. W każdej klasie, którą obserwowałam, znajdował się co najmniej jeden uczeń, który podporządkowywał sobie znaczną część klasy i to on narzucał własną perspektywę oglądu danej sytuacji pozostałym uczniom. Zawsze był to chłopiec. W klasie 2c jeden z uczniów w trakcie lekcji powiedział do drugiego, który chciał odpowiedzieć na pytanie zadane przez nauczycielkę: *Zamknij mordę!* i tym samym przerwał wypowiedź pierwszego ucznia. Rozkaz ten nie wywołał reakcji ani ze strony innych uczniów, ani również samej nauczycielki. Sytuacja ta uwidacznia brak wiedzy wśród uczniów na temat procesu komunikacji, który oparty jest na słuszności, prawdziwości, szczerości i zrozumiałości oraz na szacunku dla drugiego podmiotu interakcji.

[405] W cytowanych fragmentach pisemnych wypowiedzi uczestników badania została zachowana oryginalna pisownia.
[406] P. Jones, S. Welch, *Rethinking Children's..., dz. cyt*., s.87

W omawianym kontekście ważne są również napisy na ławkach czy też na ścianach, których treść bardzo często obraża adresatów tych wypowiedzi. Przykłady popisanych i pomalowanych powierzchni prezentują poniższe zdjęcia.

Uczniowie zazwyczaj znieważają policję, nauczycieli, dyrekcję i innych uczniów. Oto kilka przykładów zapisanych na ścianie klasy do języka polskiego w szkole publicznej: *CHWDP*; *Mateusz (...) z 1F to Pedałek*; *Jebać DYRĘ. KTO SIĘ ZGADZA TO NIECH SIĘ PODPISZE.* Napis CHWD pojawiał się również często na ławkach, ścianach bądź w zeszytach gimnazjalistów uczęszczających do szkoły niepublicznej. Uczniowie, wypisując obelgi pod adresem innych osób, zazwyczaj podają informacje, tj. np. imię i nazwisko albo samo nazwisko lub imię i klasę, które umożliwia odbiorcy tego komunikatu zweryfikowanie osoby, która została opisana.

Zdjęcie 3. Szafki w szatni w gimnazjum niepublicznym

Fot. A. Babicka-Wirkus

Zdjęcie 4. Popisana ściana w klasie w szkole publicznej

Fot. uczennica gimnazjum publicznego

Zdjęcie 5. Fragment ściany z napisami wykonanymi przez uczniów szkoły publicznej

Fot. A. Babicka-Wirkus

Wulgarne napisy czy rysunki stanowią wynik nieadekwatnej edukacji odnoszącej się do kwestii praw dziecka, a w szczególności prawa do autoekspresji. Uczniowie nie posiadają wiedzy na temat sposobów, za pomocą których mogliby wyrazić swoje poglądy, emocje, myśli, nie czyniąc przy okazji krzywdy innym osobom. Dlatego też łamiąc regulamin szkolny, zakazujący niszczenia mienia szkoły, kanalizują swoje emocje, które bardzo często są tłumione w relacjach edukacyjnych. Dla nich jest to jedyna możliwość ekspresji siebie, którą postrzegają przez pryzmat wulgarnego słownictwa czy też wulgarnego zachowywania się, mającego na celu deprywację innych osób lub instytucji. Działania takie nie są konstruktywne i nie powodują zmiany, lecz jedynie konflikt, który nie ma charakteru rozwojowego.

Interesujących danych dostarczają odpowiedzi na pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety, w którym uczniowie zostali poproszeni o ustosunkowanie się do następującego stwierdzenia: *W szkole czuję się swobodnie*. W tym przypadku zdecydowana większość gimnazjalistów (72%) uczęszczających do szkoły niepublicznej zgodziła się z treścią tego zdania. W szkole publicznej natomiast nieco ponad połowa respondentów pozytywnie się do niego ustosunkowała. Duża część gimnazjalistów uczących się w szkole publicznej nie zgodziła się jednak z jego treścią lub nie potrafiła się w sposób jednoznaczny do niej odnieść. Zestawienie odpowiedzi uzyskanych na to pytanie z odpowiedziami dotyczącymi sformułowania: *W szkole jestem inną osobą*, ukazuje, iż uczniowie w większości przypadków nie zdają sobie sprawy z faktu, że są bardzo ograniczeni przez obowiązujące w szkole reguły. Dopóki nie odczuwają tego stanu jako uciążliwy, nie będą mieli powodu, aby zacząć walczyć o jego zniesienie. Jednakże proces edukacji i socjalizacji w szkole przygotowuje ich do bycia zniewolonymi i czucia się niewolnymi. Egzemplifikacją ujarzmiającej funkcji szkoły jest następujący przykład. W trakcie trwania lekcji matematyki w klasie 2c uczniowie zostali poproszeni o samodzielne rozwiązywanie zadań na ocenę z podręcznika. Podczas wykonywania tego polecenia gimnazjaliści, mimo zakazu nauczycielki, konsultowali się ze sobą. Nauczycielka nie reagowała. Po jakimś czasie jeden uczeń zgłosił, iż nie rozumie treści zadania.

Nauczycielka na to*: No przecież po polsku jest! Podręcznik nie jest napisany po francusku! Piszecie zadanie?*

Jeden z uczniów: *Nie!*

Nauczycielka: *Jak nie?! Trzeba pisać, a nie myśleć!*

W przedstawionym fragmencie lekcji ukazany został przymus, jaki wywiera szkoła na wykonywanie poleceń, nawet jeśli są one dla ucznia niezrozumiałe. Jego zadaniem jest bezrefleksyjne podporządkowanie się.

Zarówno w jednej, jak i w drugiej szkole obowiązują zapisy zezwalające uczniowi na wyrażania swojej opinii, w szczególności jeżeli chodzi o kwestie związane z nim samym lub ze środowiskiem szkolnym. Weryfikacja tych teoretycznych

zapisów nastąpiła przez zadanie uczniom pytań o to, czy mogą otwarcie nie zgadzać się ze zdaniem nauczyciela?, a także czy mogą wyrazić swoje zdanie na lekcji? W pierwszym przypadku uczniowie ze szkoły publicznej stwierdzili w większości, że nie jest to możliwe w ich gimnazjum. W szkole niepublicznej zaś większość gimnazjalistów przyznała, że mogą otwarcie nie zgodzić się ze zdaniem nauczyciela. Weryfikacja tych danych nastąpiła przez kolejne pytanie. W tym przypadku gimnazjaliści uczęszczający do szkoły publicznej stwierdzili, że praktycznie nie mogą wyrażać swojego zdania podczas lekcji. Znaczna grupa osób potwierdziła zaś, że często ma taką możliwość. W gimnazjum niepublicznym zdecydowana większość uczniów wskazała, że zawsze lub często posiada możliwość wyrażania swojego zdania podczas trwania lekcji.

Z zaprezentowanych danych wynika, iż szkoła niepubliczna umożliwia uczniom ekspresję własnego zdania, nawet jeśli jest ono odmienne od poglądów nauczyciela. W szkole publicznej natomiast taka sytuacja występuje bardzo rzadko, co świadczy o braku podstawowej akceptacji dla prawa do autoekspresji uczniów.

Kolejną kwestią związaną z omawiana tematyką był dostęp uczniów do informacji na interesujące ich tematy. Gimnazjaliści w obu szkołach stwierdzili, że zazwyczaj uzyskują od nauczycieli informacje na interesujący ich temat. W szkole niepublicznej tego typu sytuacje występują w większym natężeniu niż w szkole publicznej. Można zatem stwierdzić, że obie szkoły realizują pewien aspekt prawa do autoekspresji, a mianowicie wolny dostęp do informacji na temat interesujących uczniów kwestii.

Gimnazjaliści ustosunkowali się również do następującego stwierdzenia: *Jeżeli czuję się niesprawiedliwie traktowany przez nauczyciela, to mu o tym mówię.* Duża liczba uczniów (43%) ze szkoły publicznej nie zgodziła się z tym zdaniem. Część gimnazjalistów (39%) stwierdziła, iż to zdanie jest prawdziwe, jeżeli odniesie się je do rzeczywistości ich szkoły. Sytuacja odwrotna wystąpiła w gimnazjum niepublicznym. Tutaj większość uczniów (57%) wskazała, iż informują nauczyciela o tym, że czują się niesprawiedliwie przez niego traktowani. Część uczniów stwierdziła (21%), iż nie ma takiej możliwości. Inni natomiast nie potrafili ustosunkować się do omawianego stwierdzenia.

Uzyskany w tym przypadku materiał empiryczny wskazuje na różnicę istniejącą miedzy dwiema szkołami, z których niepubliczna umożliwia w większym zakresie niż publiczna wyrażanie swojego zdania przez uczniów. Fakt ten potwierdzają również dane uzyskane z obserwacji. Nauczyciele uczący w gimnazjum niepublicznym częściej zachęcają uczniów do wypowiadania swojego zdania. Każdy uczeń może również bez problemu porozmawiać z dyrektorem czy też z nauczycielami, ponieważ przeważnie gabinet dyrektora, a także pokój nauczycielski nie mają zamkniętych drzwi. Sami nauczyciele w rozmowach ze mną potwierdzili, że zazwyczaj zostawiają otwarte drzwi, aby uczniowie mieli możliwość porozmawiania z nimi, gdy

mają na to ochotę. Jedna z nauczycielek powiedziała: *Pokój nauczycielski jest zawsze otwarty. Nie chcemy się izolować. To jest mała szkoła, a my można powiedzieć, że tworzymy rodzinę* (śmiech). *Nie zdarzyło się, żeby coś zginęło. No w sumie to raz mieliśmy problem, bo któryś uczeń okradał innych, ale nam nic nie zginęło. Sprawa szybko została rozwiązana i od tamtej pory nie ma żadnych problemów (...)* (NN2). W szkole publicznej gabinet dyrektorki znajduje się za podwójnymi drzwiami. Aby się z nią spotkać, uczeń najpierw musi przejść przez sekretariat. Drzwi pokoju nauczycielskiego otwierają się natomiast po wciśnięciu odpowiedniego kodu. W takiej sytuacji nieproszony uczeń na pewno się tam nie dostanie.

W omawianym kontekście relacji nauczycieli z uczniami warte podkreślenia było pytanie o to, czy uczeń prosi nauczyciela o wyjaśnienie, gdy nie rozumie pewnej partii materiału. W obu badanych szkołach większość respondentów wskazała, że prosi o taką pomoc. W gimnazjum niepublicznym jednak taka sytuacja występuje z większą częstotliwością niż w szkole publicznej.

Uczniowie zostali poproszeni o ustosunkowania się również do następującego twierdzenia: *W mojej szkole nauczyciele i uczniowie są sobie równi*. Większość uczniów z obu szkół stwierdziła, iż jest to nieprawda. Jednakże znacznie więcej gimnazjalistów uczęszczających do szkoły publicznej (70%) niż niepublicznej (49%) wskazało na ten fakt. Wielu uczniom to pytanie sprawiło trudność, ponieważ nie potrafili się do niego odnieść. Taka sytuacja wynikać może z różnorodnych relacji zachodzących między nauczycielami i uczniami. Niektórzy nauczyciele mają swoich pupili. Uczniowie również darzą większą lub mniejszą sympatią różnych nauczycieli. Być może fakt ten został spowodowany brakiem dokładnego określenia przez mnie, w jakim kontekście owa równość powinna być rozpatrywana.

Jedno z pytań kwestionariuszowych dotyczyło relacji, jakie występują między nauczycielami i uczniami. W każdej szkole ponad połowa badanych wskazała, że w ich szkole pracują nauczyciele, którzy traktują uczniów z szacunkiem, a także tacy, którzy nie postępują w taki sposób. Znaczna liczba gimnazjalistów uczących się w szkole niepublicznej (36%) zwróciła uwagę na relacje partnerskie jako na główny stosunek uczniów i nauczycieli do siebie nawzajem. Partnerskie relacje oparte są na szacunku. Gimnazjaliści uczęszczający do szkoły publicznej wskazywali na tego typu relacje dwa razy rzadziej. Interesujący jest fakt, że żaden respondent z niepublicznego gimnazjum nie wskazał na relacje, w których nauczyciele traktują uczniów *z góry*. Niewielka grupa gimnazjalistów ze szkoły publicznej zaznaczyła z kolei tę odpowiedź.

Według uczniów uczęszczających do szkoły publicznej, nauczyciele reagują na zachowania uczniów nieadekwatnie do obowiązujących w szkole zasad. Zazwyczaj wymierzają karę zgodną z regulaminem lub surowszą niż sankcja przewidziana w przepisach regulujących funkcjonowanie szkoły. Nauczyciele ci często upominają ucznia lub informują rodziców albo dyrekcję. Zdarza się, że czynią oni pod adresem uczniów

sarkastyczne uwagi, jeżeli ci zachowują się niepoprawnie. Część gimnazjalistów stwierdziła, że reakcja nauczycieli w omawianej sytuacji polega na rozmowie z uczniami i próbie przekonania ich, aby zachowywali się zgodnie z ustalonymi regułami.

W szkole niepublicznej nauczyciele przede wszystkim upominają ucznia za niewłaściwe zachowanie. Często również wymierzają mu karę przewidzianą w regulaminie. Zdarza się, iż czynią sarkastyczne uwagi albo informują dyrekcję lub rodziców o zachowaniu syna lub córki. Bardzo rzadko respondenci stwierdzali, iż nauczyciele nie zwracają uwagi na nieadekwatne zachowania uczniów. Taka sytuacja miała miejsce zarówno w jednej, jak i w drugiej szkole.

Materiał empiryczny zgromadzony w obserwacji przedstawia natomiast zupełnie odmienny obraz. Nauczyciele często zwracają uwagę uczniom na ich nieodpowiednie zachowanie. Zazwyczaj cała interakcja zatrzymuje się w momencie zastraszenia ucznia wymierzeniem kary w postaci wpisania uwagi, odesłania do pedagoga lub do dyrekcji bądź też poinformowania rodziców. Niekiedy takie zachowanie nauczycieli stanowi motywację dla uczniów do dalszego przeszkadzania w prowadzeniu lekcji i tym samym ukazania innym uczestnikom tej sytuacji, że stworzone przez nauczycieli i szkołę reguły są arbitralne i można je złamać lub naruszać.

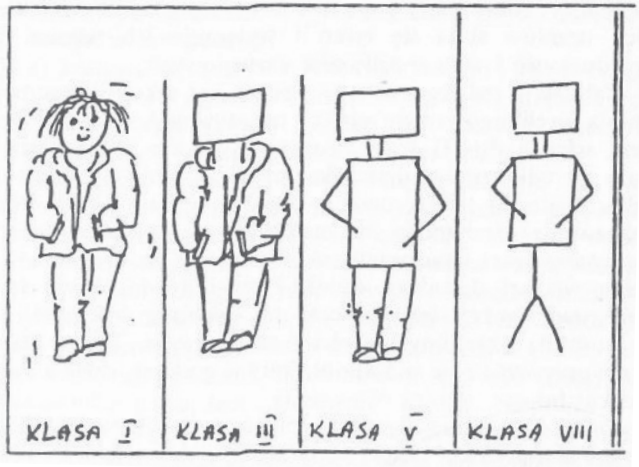
Równie często zdarza się, że nauczyciele w ogóle nie dostrzegają zachowań uczniów, które nie są zgodne z przyjętymi zasadami. Typową sytuacją zarówno w szkole publicznej, jak i niepublicznej było to, że uczniowie spożywali na lekcjach kanapki, słodycze lub skubali słonecznik. Jeden z uczniów w szkole niepublicznej nawet przystawił sobie obok nogi kosz na śmieci, aby nie zabrudzić podłogi łupinami słonecznika. Nauczycielka, mimo iż siedziała naprzeciwko ucznia, nie zwróciła uwagi na jego zachowanie. Nauczyciele nie zwracają uwagi również na używanie telefonów komórkowych przez uczniów podczas lekcji bądź też na inne formy zachowania, jak na przykład *leżenie* na ławce, odchylanie się do tyłu na krześle itp. Sytuacje te mogą być przejawem oporu ze strony dorosłych, którzy poprzez brak reakcji próbują nie wchodzić w prowokowane przez uczniów interakcje. Takie zachowania przyczyniają się do podtrzymywania struktury lekcji i uniemożliwiają uczniom ukazanie jej antystruktury. Innym wyjaśnieniem tego stanu rzeczy może być po prostu brak zainteresowania nauczycieli tego typu zachowaniami, ponieważ najistotniejsze jest dla nich zrealizowanie zaplanowanej partii materiału, a nie wdawanie się w bezowocne (według nich) dyskusje.

W nawiązaniu do jednego z pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety, które zostało omówione w poprzednim podrozdziale (znaczenie możliwości wyrażania siebie dla ucznia), istotne są dane zgromadzone w wyniku analizy odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie o to, jak oceniliby możliwość wyrażania siebie w swojej szkole? Znaczna część uczniów uczęszczających do szkoły publicznej oceniła tę możliwość na ocenę dostateczną (38%) lub dobrą (21%). Co trzeci badany wskazał, że w jego szkole możliwość swobodnego wyrażania siebie jest nikła (oceny niedostateczna i dopuszczająca).

Natomiast zdecydowana większość gimnazjalistów ze szkoły niepublicznej wystawiła swojemu gimnazjum ocenę dobrą (35%) i bardzo dobrą (33%), jeżeli chodzi o możliwość autoekspresji. Tylko garstka uczniów oceniła swoją szkołę pod tym względem na ocenę niedostateczną lub dopuszczającą.

Interesujących danych dostarczyły również wypowiedzi uczniów na temat swojego ubioru w szkole. Respondenci w przeważającej większości dostosowują swój strój do wymogów regulaminowych. Ich zachowanie wynika z obawy przed sankcją, co potwierdzają słowa jednej z uczennic szkoły publicznej, która stwierdziła, iż: *Dostosowuję się do regulaminu, żeby nie mieć problemów. Mimo, że ubieram się ładnie, to i tak nie czuję się najlepiej* (35). Inna uczennica z kolei wyznała: *Ubieram się tak, jak i poza nią, lecz nie maluję się do niej. Noszę sporą liczbę kolczyków w uszach* (36). Wielu uczniów, opisując swój strój, stwierdzało, iż ubiera się normalnie. Przykładem jest wypowiedź jednego z nich: *Normalnie. Tak jak mi się podoba, lecz nie naginam regulaminu* (53). *Normalny ubiór* to taki, który nie jest sprzeczny z regulaminem. Przymiotnik *normalny* nie jest jednak sprecyzowany. Dla większości uczniów normalny strój to dżinsy i koszulka lub bluza. Brak jest jednak dokładniejszych określeń. *Normalny* wyznacza granicę między normą a dewiacją, którą w szkole niewątpliwie jest makijaż i wyzywający strój. Przymiotnik ten odnosi się do norm społecznych i tym samym czyni młodych ludzi schematycznymi. Doskonałym przykładem ujednolicania uczniów w szkole i wykorzeniania z nich indywidualności jest rysunek znajdujący się w książce Bogusława Śliwerskiego zatytułowanej *Wyspy oporu edukacyjnego* (rycina 12).

Rycina 12. Efekt szkolnej obróbki w toku edukacji zorientowanej na selekcję



Źródło: B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1993, s. 49.

Prezentuje ona efekty szkolnej obróbki, która z indywidualnej jednostki rozpoczynającej szkołę czyni pod koniec obowiązkowego etapu procesu edukacyjnego istotę bez twarzy i innych cech charakterystycznych. Zadaniem szkoły jest stworzyć jednego z wielu, a nie indywidualność. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy są słowa gimnazjalistki uczęszczającej do szkoły niepublicznej, która stwierdziła, iż ubiera się następująco: *Dżinsy, bluza – zwyczajnie,* ***wtapiam się w tłum*** [podkreślenie – A. B.-W.] (159).

Niektórzy uczniowie jednak nie przejmują się zakazami i ubierają się do szkoły zgodnie z własnym wyczuciem smaku. Uczennica gimnazjum niepublicznego napisała, że ubiera się: *Tak jak mi się podoba* (128). Inna z kolei stwierdziła, iż nosi: *Rurki, koszulka/kozula, maluje się, maluję paznokcie* (130).

Z materiału empirycznego zgromadzonego w obserwacji wynika, iż większość uczniów trzyma się kanonu ubioru wyznaczonego przez szkołę. Jednakże duża część gimnazjalistów narusza go w mniejszym lub większym zakresie. Uczennice z obu szkół często mają na twarzy makijaż, który nie jest wyzywający, jeżeli odniesiemy się do norm społecznych. Dziewczęta zazwyczaj mają pomalowane paznokcie, nawet na jaskrawe kolory. Niektóre z nich noszą tipsy bądź też ubierają się w bluzki z dużym dekoltem. Jednakże wskazane praktyki nie zwracają uwagi nauczycieli dopóki, tak jak wcześniej pisałam, uczniowie zachowują się w miarę poprawnie. Ciekawym przykładem z jednej strony wpisywania się w normy szkolne dotyczące ubioru, a z drugiej ich łamania, były bluzy dwóch uczniów. Jeden z nich uczył się w szkole publicznej, drugi w niepublicznej. Pierwszy przyszedł pewnego dnia do szkoły w czarnej bluzie z kapturem. Na tylnej części bluzy widniał rysunek zakapturzonego mężczyzny i biały napis następującej treści:

CHWDP
Nic nie wiem
Nic nie słyszałem
Nic nie widziałem.

Uczeń szkoły niepublicznej natomiast często ubierał obszerną bluzę z kapturem w kolorze żółtym, na której znajdowały się wypisane czerwonymi literami wulgarne napisy. Nauczyciele, nie zwracając na nie uwagi, przyzwalali uczniowi w ten sposób na wyrażenie swojego negatywnego stosunku do pewnych aspektów rzeczywistości.

Zawarte w dokumentach szkolnych zakazy i nakazy dotyczące wyglądu uczniów są egzekwowane wówczas, gdy w szkole lub w klasie dochodzi do zachowań przekraczających granice tolerancji nauczycieli. Jedna z pedagożek tak określiła swobodę uczniów odnośnie wyglądu: *Nie zwracamy uwagi na paznokcie i makijaż. Mogą nawet chodzić w legginsach, ale jak coś przeskrobią… No na przykład jak dziewczyny zaczęły się bić albo były wymuszenia w szkole, no to od razu wprowadziliśmy rygor (…)* (PP1).

Codzienność szkolna ukazuje arbitralność wprowadzanych reguł. Nauczyciele instrumentalnie posługują się prawami dziecka, przyznając je w większym lub mniej-

szym stopniu, gdy zachowania uczniów spełniają ich wymogi, a odbierają je w sytuacjach niekomfortowych dla nauczycieli. Prawa zatem stają się nagrodą za poprawne zachowanie. Jest to typowy przykład pułapki izonomii rozwojowej, w którą popadli dysponenci praw[407]. Takie praktyki zaświadczają o braku wiedzy i rozumienia, a także akceptacji prawa dziecka, w szczególności prawa do autoekspresji, przez nauczycieli.

Nauczyciele, udzielając odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe, zadeklarowali wysoki poziom akceptacji prawa do autoekspresji uczniów. Prawie wszyscy nauczyciele, oprócz jednej osoby, szanują poglądy młodzieży, nawet jeśli są one odmienne od ich własnych. Zdecydowana większość pozwala również, aby uczniowie otwarcie wyrażali swoje poglądy, nie jest też mniej surowa wobec uczniów, których darzy sympatią, czy też wobec uczennic. Część z badanych nauczycieli wskazała, iż denerwuje ich sytuacja, w której uczniowie nie rozumieją tego, co do nich mówią. Jednakże nieznacznie mniej osób stwierdziło, iż nie jest to dla nich denerwujące. Znaczna liczba nauczycieli, podobnie jak uczniów, określiła relacje nauczyciel – uczeń jako takie, w których część nauczycieli szanuje swoich uczniów, część zaś nie postępuje w taki sposób. Taka sytuacja rzeczywiście występuje najczęściej. W codzienności szkolnej funkcjonują nauczyciele, którzy traktują uczniów jak swoich partnerów w procesie edukacyjnym i nie widzą niczego nieodpowiedniego w wysłuchaniu ucznia. Jednakże są i tacy, którzy krzykiem oraz wyzwiskami próbują zdeprecjonować młodego człowieka. Przykładem może być reakcja nauczycieli na nieustawionych pod klasą uczniów: *Ustawcie się! Dlaczego nikt mnie nie słucha?! Dzicz! Ustawcie się!* (PN5). Innym, wartym przytoczenia przykładem była rozmowa nauczycielki uczącej matematyki z uczniami klasy 2c. Podczas wywoływania uczniów do odpowiedzi gimnazjaliści zgłaszają się, wykrzykując swoje numery w dzienniku.

> Nauczycielka: *Co wyjecie i tak zapytam tego, kogo będę chciała*. Zwraca się do jednego z uczniów, który wyrywa się do odpowiedzi. *Ty i tak masz dużo ocen*.
> U4: *Nie mam*.
> Nauczycielka: *No jak… 1,2,3… aż 8 jedynek*. (śmiech klasy) *Chcesz jeszcze jedną?*

Jeżeli chodzi o kwestie sprawiedliwości i przestrzegania zasad narzuconych przez dokumenty regulujące funkcjonowanie szkoły, znaczna część nauczycieli wskazała, iż reagując na zachowania uczniów, które są niezgodne z obowiązującymi w szkole zasadami, wymierza karę zgodną z regulaminem. Co czwarty badany stwierdził, że próbuje rozmawiać z uczniem i przekonać go, aby zachowywał się zgodnie z obowiązującymi zasadami. Uczniowie również wskazali na tego typu reakcje nauczycieli w omawianej sytuacji. Jednakże, tak jak wcześniej pisałam, w codziennych interakcjach nauczyciele często zastraszają uczniów lub w ogóle nie zwracają uwagi na ich nieodpowiednie zachowanie.

[407] M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty*…, *dz. cyt*., s. 73.

Znaczna liczba nauczycieli deklaruje, iż podejmuje na prowadzonych przedmiotach problematykę praw dziecka. Tylko jedna osoba przyznała się, iż nie porusza w ogóle tej kwestii. Jednakże na lekcjach, które obserwowałam, tylko jedna nauczycielka poruszyła omawianą kwestię w kontekście prawa do obrony i postępowania przed sądem osoby nieletniej, która dopuściła się naruszenia bądź złamania prawa. Z wywiadów przeprowadzonych z uczennicami obu szkół wynika, że problematyka praw człowieka i dziecka pojawiła się na jednej z godzin wychowawczych. Uczennice zapamiętały z tej lekcji, iż mają prawo do własnego zdania, do nauki i życia. Pozostałych praw nie potrafiły sobie przypomnieć.

Nauczyciele zostali poproszeni o wymienienie sposobów, za pomocą których zaprowadzają dyscyplinę na lekcji. Na podstawie udzielonych odpowiedzi respondenci zostali podzieleni na trzy grupy: 1) osoby, które nie odpowiedziały na pytanie, 2) nauczyciele, którzy stosują różnego rodzaju sankcje, tj.: wpisywanie uwag, kartkówki, sprawdzanie zeszytów, 3) dydaktycy próbujący prowadzić interesujące uczniów lekcje i ustalać zasady współpracy, które obowiązują wszystkich i są konsekwentnie przestrzegane. Jedna z nauczycielek matematyki pracująca w niepublicznym gimnazjum napisała: *1) poprawnie ustalone reguły współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie; 2) dopasowanie formy przekazu do możliwości odbiorców* (32). Nauczycielka religii, ucząca w szkole publicznej, stwierdziła zaś: *Prowadzenie ciekawych zajęć; angażuję uczniów w tok lekcji* (20). Wskazane metody umożliwiają uczniom skupienie się na toku lekcji, a także angażują ich jako aktywne podmioty interakcji wychowawczej i edukacyjnej.

W omawianym kontekście akceptacji prawa do autoekspresji w badanych szkołach znaczenia nabierają również sytuacje protestów. W związku z tym uczniowie i nauczyciele zostali poproszeni o opisanie takich sytuacji, jeżeli miały one miejsce w ich szkole. Zdecydowana większość zarówno nauczycieli, jak i uczniów wskazała, że w ich szkole nie dochodziło do żadnych protestów uczniów. Trzy kobiety opisały jednak tego typu sytuacje. Jedna z badanych zrelacjonowała protest klasy, która sprzeciwiała się nieodpowiedniemu stylowi prowadzenia zajęć przez pewnego nauczyciela. W związku z tym protestem odbyły się spotkania z rodzicami i z dyrektorem. Zaistniały konflikt zaowocował przejściem nauczyciela na urlop zdrowotny. Inna nauczycielka wskazała, że uczniowie protestowali przeciw wpisaniu ocen za sprawdzian, ponieważ został on sprawdzony po terminie. Protest zakończył się brakiem wpisu uzyskanych ocen. Niewielu uczniów opisało pokrótce sytuacje protestu, jakie miały miejsce w ich szkole. Jednakże według nich, żaden nie zakończył się dla nich sukcesem. Brak protestów w szkole może być wynikiem nieistnienia w tej instytucji sfery publicznej.

Akceptacja prawa do autoekspresji wyraża się również przez organizację przestrzeni szkolnej, zarówno tej realnej, jak i wirtualnej. Jeżeli chodzi o przestrzeń realną, to w szkole publicznej znajdują się tablice informacyjne, na których zawarte są naj-

ważniejsze dla uczniów informacje, a mianowicie takie, które dotyczą odwołania zajęć lub zastępstw. Na tablicach tych zamieszczone były także: rozpiska godzin lekcyjnych, terminy spotkań kół zainteresowań lub terminy konsultacji. Jednakże informacje te były rozproszone i nie znajdowały się na jednej tablicy. Tablica poświęcona samorządowi była praktycznie pusta. Znajdowały się na niej tylko nazwiska członków i regulamin jego funkcjonowania. Tablica, na której powinny znajdować się informacje dotyczące najnowszego numeru szkolnej gazetki, również była pusta. Interesujący jest fakt istnienia w szkole publicznej skrzynki, do której można było wrzucać karteczki z problemami, jakie mieli uczniowie. Informacje te trafiały do samorządu, który następnie zajmował się ich rozwiązaniem. Jednakże, jak dowiedziałam się od jednej pedagożki, skrzynka ta praktycznie nie była przez uczniów używana.

W publicznym gimnazjum sporo miejsca zajmowały nagrody, jakie otrzymali uczniowie. Znajdowała się tam również na parterze gablota, która wypełniona była pucharami uczniowskimi. Na ścianach wisiały także prace uczniów, szczególnie te wykonane przez członków koła fotograficznego.

W szkole można było odnaleźć plakat prezentujący treść Paktu o Życzliwości, czy też Kodeks Naszej Szkoły (zdjęcie nr 7), która funkcjonowała w ramach programu „Szkoła bez przemocy".

Zdjęcie 6. Skrzynka na uwagi

Fot. A. Babicka-Wirkus

Zdjęcie 7. Plakat Kodeksu Naszej Szkoły

Fot. A. Babicka-Wirkus

Szkoła posiada duże boisko, gdzie uczniowie mogą wychodzić na dłuższych przerwach. Było ono rozmaicie oceniane przez uczniów. Jedni uważali, że jest to miejsce pozytywne, inni zaś, że nie. Uczniowie posiadają szafki na rzeczy osobiste, które uważają za bardzo pożyteczne. W szkole funkcjonuje również radiowęzeł, ale jest on używany przede wszystkim do ogłaszania informacji przez dyrekcję.

W szkole niepublicznej znajduje się również niewielka tablica informacyjna obok gabinetu wicedyrektora. Zawiera ona informacje o godzinach konsultacji i ewentualnych odwołaniach zajęć. Dużo miejsca w szkole zajmują dyplomy i certyfikaty, jakie uzyskali uczniowie lub szkoła. Obok gabinetu dyrektora znajduje się tablica, na której zaprezentowani są sławni absolwenci szkoły. W gimnazjum nie ma skrzynki na uwagi, do której uczniowie mogliby wrzucać karteczki z zapisanymi problemami. Jest radiowęzeł, ale służy on głównie temu samemu celowi, co w szkole publicznej. Interesującym przykładem, w jaki szkoła próbuje umożliwić uczniom autoekspresję, jest udostępnienie uczniom jednej ze ścian w klasie na najwyższym piętrze do malowania graffiti. W okresie gdy były prowadzone badania, widniało w tej klasie duże graffiti, wykonane przez uczniów.

Zdjęcie 8. Ściana z graffiti w klasie

Fot. A. Babicka-Wirkus

Brak jest tu, podobnie jak w szkole publicznej, wyodrębnionego pomieszczenia dla samorządu. Szkoła nie posiada boiska ze względu na ograniczony teren okołoszkolny. Z tego też powodu uczniowie korzystają w ramach lekcji wychowania fizycznego z boiska i z sali gimnastycznej innej szkoły.

Obydwie szkoły posiadają swoje strony internetowe, na których można odnaleźć najistotniejsze akty prawne dotyczące ich funkcjonowania, bieżące informacje o tym, co się dzieje w szkole, jak również informacje o różnego rodzaju konkursach i ich laureatach. Zawarte są tu także informacje dotyczące osiągnięć uczniów i szkoły oraz informacje o programach i projektach, w jakich uczestniczy dana szkoła. Z łatwością można na stronach internetowych odnaleźć informacje dotyczące planów lekcji, polecanych podręczników, a także spis lektur. W szkole publicznej istnieje podział na zakładki przeznaczone dla uczniów i rodziców. Na stronie szkoły niepublicznej natomiast znajdują się zakładki poświęcone uczniom i nauczycielom.

Szkoła niepubliczna posiadała forum, zamieszczone na platformie moodle'a, na której gimnazjaliści pracują z przygotowanymi dla nich materiałami edukacyjnymi. Celem założenia forum było ułatwienie uczniom komunikacji odnośnie treści zadań, które mieli do zrealizowania.

Poruszając problematykę przestrzeni szkoły, warto zwrócić uwagę na te miejsca, które są lubiane i nielubiane przez uczniów. Przebywanie w określonych miejscach jest wyrazem autoekspresji. Gimnazjalista, dokonując wyboru miejsc, w których lubi przebywać, i tych, których unika, korzysta z prawa do wyrażania siebie. Do miejsc, w których uczniowie najchętniej spędzają czas, zalicza się: korytarz, boisko, szatnię i salę gimnastyczną oraz tzw. *miejsce pod klasą*. W wymienionych przez uczniów miejscach znajdują się oni w świecie ulicznym. Są to przestrzenie, w których kontrolę sprawują uczniowie. Nauczyciel jest tam raczej gościem. W tych miejscach uczniowie mogą wyrażać siebie, stawiać podmiotowo ważne pytania i udzielać podmiotowo istotnych odpowiedzi. Toczą się tam dyskusje na ważne dla uczniów tematy. Można powiedzieć, że miejsca te stanowią zalążki sfery publicznej w rozumieniu Habermasa[408].

Uczniowie niechętnie spędzają czas w klasie, w toaletach, na korytarzu, na boisku bądź w sali gimnastycznej. Najczęściej jako miejsce, w którym niechętnie spędza się czas, wskazywana jest klasa. Uczniowie nie przepadają za salami lekcyjnymi, ponieważ muszą się tam uczyć, a tego również nie lubią. Niektórzy wskazują na antypatię do nauczycieli uczących danych przedmiotów. Jak określiła to jedna z uczennic uczęszczająca do szkoły publicznej: *Tracę 45 minut mojego życia na naukę* (70). Niektórzy uczniowie wyraźnie zaznaczają, że przebywanie w klasie wywołuje u nich stres. Część uczniów wskazuje na korytarz jako miejsce, w którym niechętnie spędzają swój czas. Jest tam według określenia jednej z uczennic *nieciekawe towarzystwo*. Podobna sytuacja występuje w przypadku boiska, które tak samo jak korytarz zostało również zaliczone przez część uczniów do miejsc, w których najchętniej spędzają czas. Jeżeli chodzi o toaletę, to gimnazjaliści nie lubili jej ponieważ *(...) brzydko tam pachnie* (167).

Interesujący jest fakt wskazania przez kilkoro uczniów, iż niechętnie spędzają oni czas na terenie całej szkoły. Doskonałą egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest wypowiedź jednej z uczennic: *Wszędzie źle się czuję. W tej szkole jest za dużo ograniczeń, niemiłych nauczycieli i uczniów* (35). Miejsca wymienione przez uczniów jako te, w których niechętnie spędzają czas, to miejsca, w których dochodzić może do ograniczenia prawa do autoekspresji. Barierę w możliwości samoekspresji stanowią nauczyciele, a także inni uczniowie (rycina 11), przebywający we wskazanych miejscach. Niemożność lub ograniczenie w ekspresji siebie sprawia, że uczniowie nie lubią przebywać w pewnych miejscach w szkole.

Dopełnieniem tych wypowiedzi są wskazania uczniów dotyczące miejsc, które najbardziej lubią, i tych, których nie lubią. Do najbardziej lubianych zaliczyli uczniowie: salę gimnastyczną, szatnię, toaletę i boisko. Główny powód, jaki był podawany przy tych miejscach, to możliwość spotkania się z kolegami i koleżankami oraz moż-

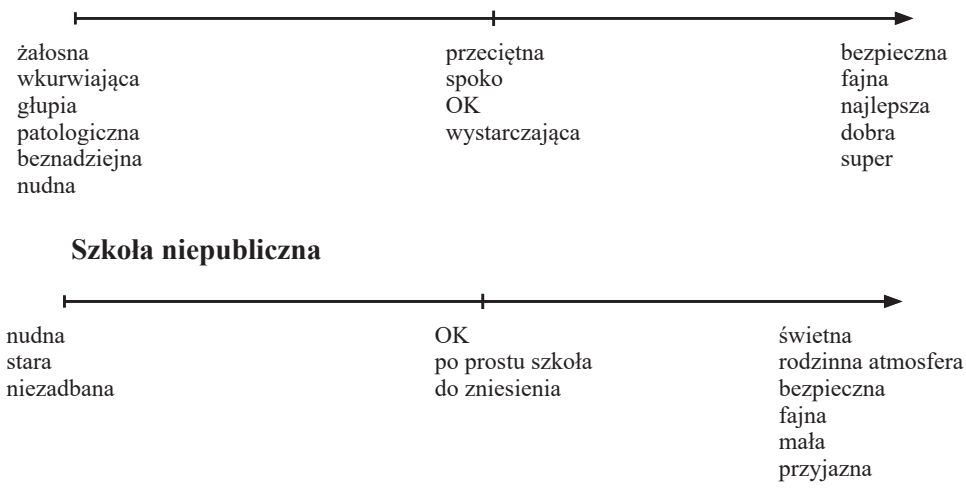
[408] J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej…, dz. cyt.*

liwość swobodnej rozmowy. Część uczniów stwierdziła, że nie ma takiego miejsca w szkole, które mogliby określić jako ulubione.

Reasumując część poświęconą przestrzeni szkoły, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że uczniowie zazwyczaj postrzegają jako miejsca nielubiane te przestrzenie, które P. McLaren zaliczyłby do obszarów zdominowanych przez kulturę szkolną. Mocno zarysowuje się tu podległość ucznia wobec nauczyciela. Są to przestrzenie, których władcą jest nauczyciel i to on określa reguły w nich panujące. Miejsca najczęściej wskazywane jako najbardziej lubiane to przestrzeń, w której uczeń na krótką chwilę może przejść do kultury ulicy, rządzącej się odmiennymi prawami od świata szkolnego. Tam reguły określają sami uczniowie. Nauczyciel zaś jest w nich gościem.

W omawianym kontekście postrzegania szkoły przez uczniów, który odsłania również poziom akceptacji prawa do autoekspresji, interesujące są określenia respondentów, użyte przez nich do jej charakterystyki. Prezentuje je poniższa rycina.

Rycina 13. Określenia stosowane wobec szkoły przez uczniów



Źródło: badania własne

Uczniowie stosowali częściej pozytywne określenia wobec szkoły. Taka sytuacja występowała w obydwu gimnazjach. Fakt ten świadczy o tym, iż większość uczniów czuła się w szkole dobrze. Nie odczuwali oni dyskomfortu związanego z łamaniem ich prawa do autoekspresji. Brak wiedzy na temat tego prawa skutkuje brakiem odczuwania zniewolenia.

* * *

Rekapitulując powyższe rozważania i zaprezentowane dane, można stwierdzić, iż poziom akceptacji prawa do autoekspresji w szkole niepublicznej jest wyższy niż w szkole publicznej. W pierwszym gimnazjum uczniowie mają więcej możliwości swobodnej ekspresji siebie w relacjach z nauczycielami, a także z uczniami. Szkoła stwarza im warunki, aby mogli dokonywać aktów samoekspresji, chociażby poprzez wydzielenie miejsca na malowanie graffiti, a także zamieszczanie prac fotograficznych uczniów na ścianach szkoły. W tej szkole uczniowie posiadają pozytywniejsze relacje z nauczycielami, którzy nie próbują się od nich izolować. Oczywiście istnieją miejsca, takie jak klasa czy pokój nauczycielski, których władcami są nauczyciele, a także miejsca, w których władzę sprawują uczniowie, jednakże w samej szkole wyczuwa się atmosferę rodzinną. Tworzą oni swojego rodzaju wspólnotę, akceptującą pewne przejawy autoekspresji uczniów. Nie jest to jednak całkowita akceptacja tego prawa.

W szkole publicznej stosunki między nauczycielami i uczniami są bardziej sformalizowane. Częściej zdarzają się tu akty łamania bądź naruszania prawa do autoekspresji uczniów zarówno przez nich samych, jak i przez nauczycieli. Z racji tego, że brak jest w szkole wyznaczonego miejsca, w którym uczniowie mogliby dokonywać wyrażania siebie, często niszczą oni ściany i ławki, próbując wyryć bądź wypisać na nich swoje zdanie na pewne tematy. Wskazane formy ekspresji są zazwyczaj wulgarne i przykre dla osób, które stały się ich ofiarami. Sytuacje takie świadczą o braku znajomości i rozumienia, a także akceptacji prawa do autoekspresji. Uczniowie nie znają dróg ekspresji siebie, przez co czyniąc to, co określają mianem *wyrażania własnego zdania*, w rzeczywistości dopuszczają się naruszenia wielu praw drugiego człowieka.

Na podkreślenie zasługuje fakt dostępności informacji dla uczniów. Szczególnie przejrzyście prezentują się one na witrynach internetowych szkół. W przestrzeni realnej szkoły, trudno jest znaleźć zawieszony w gablocie regulamin szkolny, nie mówiąc już o informacjach nawiązujących do problematyki praw dziecka. Jest to kolejny przykład niewielkiego poziomu akceptacji prawa do autoekspresji.

* * *

Zaprezentowany w rozdziale obraz szkoły wskazuje na niedocenianie omawianego prawa w rozwoju uczniów i w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Mimo nałożenia na instytucje edukacyjne obowiązku krzewienia i rozpowszechniania wiedzy na temat praw człowieka i dziecka, szkoły, w których przeprowadzone były badania, nie wywiązują się z niego wystarczająco. Fakt ten uwidacznia się w braku znajomości praw dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem prawa do autoekspresji w środowisku wychowawczym szkół. Zarówno większość nauczycieli, jak i uczniów nie zna prawa do swobody wyrażania siebie. Najczęściej uczniowie kojarzą je z wyrażaniem

swoich poglądów, myśli, zainteresowań lub też z ukazaniem, jakim się jest człowiekiem. Jednakże wiedza uczniów na ten temat jest fragmentaryczna i żaden gimnazjalista nie potrafił w pełni zinterpretować terminu *wyrażać siebie*.

Istotny jest również fakt nieznajomości nazw podstawowych dokumentów, w których zawarte są prawa człowieka i dziecka. Zarówno nauczyciele, jak i gimnazjaliści często posługują się błędnymi nazwami tych aktów prawnych. Wynika to z pobieżności, z jaką traktowana jest problematyka praw dziecka w szkole. Zazwyczaj jest ona poruszona na jednej godzinie wychowawczej i ukazywana jest przez pryzmat obowiązków, z jakimi rzekomo wiążą się prawa dziecka. Zjawisko edukowania dzieci na temat ich praw w kontekście obowiązków jest bardzo powszechne[409], ponieważ w opinii nauczycieli uczniowie mają za dużo praw, a za mało obowiązków. Z tego też względu należy najpierw nauczyć adolescentów wypełniać nałożone na nich obowiązki, a potem w nagrodę będą mogli domagać się respektowania swoich praw. Oczywiście rozumowanie takie jest błędne i jak udowodniły badania przeprowadzone przez Howe'a i Corelli[410], prowadzi do pozornego podporządkowania się i wykonywania obowiązków.

Na podkreślenie zasługuje fakt braku zapisu prawa do autoekspresji w dokumentach regulujących funkcjonowanie obu szkół. Istnieje natomiast cały szereg nakazów i zakazów odnoszących się do form i sposobów tej ekspresji. Wydaje się zatem uprawniony wniosek, że szkoła obawia się aktów samoekspresji uczniów, ponieważ pojmuje wyrażanie siebie w kontekście *wolności od* a nie *wolności do*, która tak naprawdę stanowi istotę omawianego prawa. W instytucji tej brak jest również zrozumienia dla szczególnie trudnej sytuacji dorastającego człowieka, który za pośrednictwem aktów autoekspresji próbuje tworzyć swoją tożsamość.

Poziom rozumienia prawa do autoekspresji w badanych środowiskach można określić jako średni. Gimnazjaliści intuicyjnie pojmują znaczenie prawa do samoekspresji w kontekście wyrażania siebie niezależnie od tego, czy akt taki mógłby naruszyć bądź też złamać prawa innej osoby. W tym ujęciu autoekspresja pojmowana jest bardzo egoistycznie, co stanowi pokłosie braku adekwatnej edukacji w kwestii praw dziecka.

Gimnazjaliści jako powody ograniczające swobodną ekspresję siebie wskazują przede wszystkim na relacje z nauczycielami i innymi uczniami, a także na czynniki tkwiące w danej osobie. Skupienie się uczniów na tych warunkach ograniczających świadczy o tym, iż badani nie znają rzeczywistych powodów, dla których ich prawa do wyrażania siebie mogłoby zostać ograniczone. Posługują się intuicją i być może wiedzą zdobytą na lekcjach poświęconych tematyce praw człowieka i dziecka.

Nauczyciele natomiast zadeklarowali wysoki poziom rozumienia prawa do autoekspresji. Można powiedzieć, że na poziomie teoretycznym intuicyjnie potrafią okre-

[409] R. B. Howe, K. Corelli, *Miseducating children about their rights…, dz. cyt.*
[410] Tamże.

ślić istotę tego prawa i wskazać jego ograniczenia. Jednakże biorąc pod uwagę rzeczywiste zachowania, widać rozbieżność między deklaracjami i praktyką.

Jeżeli chodzi o akceptację prawa do autoekspresji, to poziom jej jest wyższy w szkole niepublicznej niż w szkole publicznej. Mimo braku znajomości prawa do autoekspresji zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, szczególnie w placówce niepublicznej, intuicyjnie zachowują się często zgodnie z jego założeniami. Można zatem stwierdzić, że poziom akceptacji tego prawa w niepublicznym gimnazjum jest na poziomie średnim, zaś w gimnazjum publicznym jest na poziomie niskim.

W przestrzeni realnej i wirtualnej szkoły poziom respektowania prawa do autoekspresji jest również niski. Stan ten obejmuje zarówno jedną, jak i drugą szkołę. W obydwu gimnazjach przestrzeń wirtualna zwiera więcej informacji niż przestrzeń realna. Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że (poza dwoma plakatami z numerem telefonu do Rzecznika Praw Dziecka znajdującymi się w szkole publicznej i ściany do malowania graffiti w szkole niepublicznej) brak jest w przestrzeniach tych instytucji nawiązania do problematyki praw dziecka, nie mówiąc już o prawie do autoekspresji, które w obydwu szkołach jest zazwyczaj w znacznym stopniu ograniczane. Wszelkie akty samoekspresji traktuje się tu jako niszczenie mienia szkoły, ponieważ uczniowie próbują wyrażać swoje poglądy poprzez pisanie, malowanie i drapanie po ścianach, a także ławkach.

Reasumując zatem omówiony materiał empiryczny, stwierdzam, iż poziom respektowania prawa do autoekspresji w obydwu szkołach jest niski. Szkoła niepubliczna przejawia nieco wyższy poziom, jednakże nie można określić go jako średni.

W kolejnym rozdziale zostaną omówione rytuały oporu przejawiane przez gimnazjalistów. Ponieważ opór wpisany jest w prawo do autoekspresji, istotne jest zdiagnozowanie jego przejawów występujących w zachowaniach uczniów.

Rozdział 5
Rytuały oporu uczniów[411]

Rytuały oporu stanowią doskonałą kategorię analizy rzeczywistości szkolnej. Występują one w każdej szkole, ponieważ instytucja ta stanowi arenę walki, na której dochodzi do starcia kultury dominującej i kultury ucznia. Szkoła jest zarówno miejscem zniewolenia, jak i wyzwolenia. Miejscem, w którym uczniowie spierają się z nauczycielami o interpretację metafor, obrazów i sposobów myślenia. Szkoła jest również miejscem, gdzie *symbole posiadają zarówno odśrodkowe, jak i dośrodkowe siły*[412]. Odczucie deprywacji, ujarzmienia może przyczynić się do powstania oporu, który może mieć znaczenie rozwojowe, jeżeli będzie świadomy i konsekwentny. Może on również przybrać postać symbolicznej inwersji, będącej wynikiem występowania często nieuświadomionych aktów oporu. Jednakże symboliczna inwersja zdaniem Petera McLarena może przyczynić się do odsłonięcia mechanizmów opresji i tym samym nabrać znaczenia rozwojowego dla człowieka, który dostrzeże swoje zniewolenie. Z tego też względu kategoria rytuałów oporu nabiera szczególnego znaczenia w kontekście edukacji, co doskonale zaprezentował McLaren w swojej książce pt.: *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*.

Rytuały stanowią nieodłączny element życia ludzkiego, który występuje zarówno w przestrzeni *sacrum,* jak i *profanum*. Dlatego też istotne jest zbadanie ich w szkole, w której większość ludzi spędza znaczną część swojego życia. Jak już wcześniej pisałam, w książce skupiłam się wyłącznie na rytuałach oporu w odniesieniu do przestrzegania i nieprzestrzegania prawa do autoekspresji w gimnazjum. W obydwu przypadkach opór może mieć znaczenie rozwojowe lub nie. Jednakże wpisany jest on w kategorię autoekspresji i nie sposób nie zająć się tą tematyką, analizując poziom poszanowania tego prawa w środowisku szkolnym. Rytuały oporu są bardziej świadome i spełniają Habermasowskie roszczenia ważności bądź nawet są przejawem nieposłuszeństwa obywatelskiego, gdy prawo do autoekspresji jest szanowane. W przeciwnym wypadku często występują akty oporu

[411] Niektóre fragmenty tego rozdziału zostały opublikowane w książce A. Babickiej-Wirkus, *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015.

[412] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt.,* s. 6.

nieuświadomione lub uświadomione, ale które nie spełniają wspomnianych roszczeń.

Wiele aktów wyrażania siebie przeciwstawia się ogólnie obowiązującym zasadom, z tego też względu są one często ujarzmiane i tłamszone w szkole. Rytuały oporu stanowią mechanizmy odsłaniania ukrytych i arbitralnie ustanowionych zasad i norm, przez co przyczyniają się do rozwoju świadomości krytycznej wśród młodzieży.

W rozdziale tym zaprezentowane zostaną zachowania oporowe uczniów oraz rytuały oporu, które występują zarówno w sytuacjach poszanowania, jak i nieposzanowania prawa do autoekspresji.

5.1. Szkoła jako miejsce wyzwolenia i opresji – zachowania oporowe gimnazjalistów

Rozpatrując szkołę z perspektywy pedagogiki oporu, warto podkreślić, iż stanowi ona miejsce ścierania się władzy i podporządkowania. Jest ona swoistym paradoksem, w obrębie którego dochodzi do zniewalania i wyzwalania ucznia. Praktyki ujarzmiania powodują występowanie zachowań oporowych, które mogą przerodzić się w rytuały oporu, mające na celu odwrócenie lub zmianę istniejących norm i wzorów zachowania funkcjonujących w szkole. Powoduje to zakwestionowanie dotychczas istniejącego porządku i wprowadzenie nowego ładu społecznego. Omawiany proces nosi miano desocjalizacji lub derutynizacji[413].

Obserwując codzienność szkolną dwóch gimnazjów dostrzegłam bogaty repertuar rytuałów oporu. Częstotliwość ich występowania była większa w szkole publicznej niż niepublicznej. Jeżeli natomiast chodzi o bogactwo tego repertuaru, to w obydwu badanych szkołach był on porównywalny. Gimnazjaliści, uczący się zarówno w jednej, jak i w drugiej szkole, przejawiali wiele takich samych zachowań, mających na celu obnażenie ujarzmiającej kultury szkoły.

Zaobserwowane rytuały oporu można pogrupować, posługując się klasyfikacją Petera McLarena, na czynne i bierne. Dla przypomnienia McLaren definiuje czynne rytuały oporu jako *(...) celowe lub świadome próby przekreślenia bądź sabotowania nauczania lub zasad i norm ustalonych przez władze szkolne. Bierne rytuały oporu nieświadomie bądź milcząco obalają albo przekreślają normatywne kody dominującego porządku szkolnego. Rytuały tego rodzaju są mniej jawne i demonstracyjne niż czynne rytuały oporu*[414]. Z zaprezentowanej definicji wynika, iż czynne rytuały oporu muszą być uświadomione, natomiast bierne mogą być zarówno uświadomione, jak i nieuświadomione (rycina nr 6).

W obydwu szkołach, w których prowadzone były badania, wystąpił bogaty

[413] M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w codzienności..., dz. cyt*., s. 100-101.

[414] P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu*…, dz. cyt., s. 69.

repertuar rytuałów biernych i czynnych. Jeżeli chodzi o pierwszą grupę, to dominowały tu **rytuały oporu nieuświadomione**, które nie miały zdefiniowanego celu. Zachowania oporowe, które się powtarzały, nie były skierowane konkretnie przeciwko określonemu aspektowi rzeczywistości szkolnej czy klasowej. Były one bardzo często objawem nudzenia się na lekcji. Nuda może być rozpatrywana jako forma oporu. Komunikuje ona nastawienie uczniów do czynności, które muszą wykonywać, a także do narzuconej im organizacji czasu. Nuda jest zatem dezaprobatą wobec rzeczywistości klasowej[415]. Do najczęstszych tego typu zachowań zaliczyć można: *bujanie* się na krześle[416], podpieranie głowy rękami, *leżenie* na ławce, siedzenie bokiem na krześle, zabawę różnymi przedmiotami, np.: długopisem (penspinning), cyrklem, fingerboardem, taśmą klejącą, zabawę włosami (oglądanie, kręcenie, podgryzanie). Uczniowie bardzo często przyjmowali *luzacką pozę* na lekcjach, która polegała na tym, że siedzieli na skraju krzesła, odsunięci od ławki, z wyciągniętymi lub skrzyżowanymi nogami, a także ze skrzyżowanymi rękami. Często również odchylali się na krzesłach lub odwracali się do innych osób, aby porozmawiać, wyciągnąć komuś coś z piórnika lub po prostu pozaczepiać innego ucznia. Takie zachowania powtarzały się na każdej lekcji i jak wynika z wypowiedzi uczniów, robili to z nudy. Warto jest w tym miejscu nadmienić, iż znaczna część uczniów uczęszczających do publicznego i niepublicznego gimnazjum nudziła się na lekcjach zawsze i często, co może wskazywać na nieadekwatność prowadzenia procesu edukacji w obu szkołach i niedostosowanie go do zainteresowań uczniów[417]. Jedna z uczennic niepublicznego gimnazjum stwierdziła na lekcji: *Nie chce mi się tu siedzieć* (NU2.3).

Częstym rytuałem oporu występującym podczas trwania lekcji było bezcelowe patrzenie się w dal. Uczeń wyglądał tak, jakby zamyślił się na temat zupełnie niezwiązany z tym, który omawiany jest na lekcji. McLaren również wskazywał na ten i poprzednie przykłady rytuałów oporu. Jednakże jeżeli chodzi o bezcelowe skupienie wzroku na jakimś punkcie, to dostrzegł on problematyczność aspektu temporalnego tego rytuału. Według jednego z nauczycieli, z którymi McLaren przeprowadzał wywiad, siedzenie przez chwilę w takiej pozycji nie jest problemem, jednak może się stać kłopotliwe, gdy taki stan będzie występował przez dłuższy czas[418]. Podczas przeprowadzania obserwacji spotkałam się wielokrotnie z tego typu zachowaniem. Siedzenie i patrzenie się przed siebie wyłączało ucznia z przebiegu lekcji. Stan taki trwał przez minutę do kilka minut, a u niektórych uczniów powtarzał się na każdej lekcji. Znaczący w tym miejscu wydaje

[415] P. Conrad, *It's Boring: Notes on the Meanings of Boredom in Everyday Life,* "Qualitative Sociology" 1997, Vol. 20. No. 4, s. 468.

[416] Stosowanie w określeniach rytualnych zachowań oporowych uczniów pochyłej czcionki wynika z niemożliwości znalezienia terminu, który precyzyjniej oddawałby charakter danej czynności.

[417] Uwzględnienie zainteresowań uczniów w procesie edukacji było wpisane do dokumentów regulujących funkcjonowanie szkoły niepublicznej.

[418] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 150.

się fakt, iż przeważnie byli to chłopcy, którzy nie interesowali się przebiegiem zajęć i zazwyczaj nie wykonywali poleceń nauczyciela. Siedzenie i bezcelowe patrzenie się w dal było często subrytuałem wchodzącym w skład rytuału odmowy wykonywania poleceń nauczyciela.

Wiele z wymienionych nieuświadomionych rytuałów oporu uczniowie wskazali, odpowiadając na jedno z pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety. Dotyczyło one tego, co robią uczniowie, jak się nudzą na lekcjach. Najwięcej gimnazjalistów wskazało, iż myśli wówczas o innych sprawach, czego dostrzegalnym przejawem może być patrzenie się w dal. Kolejną popularną czynnością były rozmowy z kolegami. Rozmowy te prowadzone były na najrozmaitsze tematy, począwszy od spraw związanych z przebiegiem lekcji, po kwestie meczu piłkarskiego, na sprawach sercowych skończywszy. Część uczniów zaczepiała także swoich kolegów, co często przybierało formę szturchania, toczenia bitew na długopisy, zabawy fingerboardem itp. Pozostałe wskazania, takie jak: malowanie w zeszycie, po ławce, używanie telefonu komórkowego do pisania SMS-ów lub czatowania na gadu-gadu czy też czytanie książek lub czasopism należą do czynnych rytuałów oporu lub biernych, które są uświadomione. Zostaną one dokładniej omówione w dalszej części podrozdziału.

Wielu uczniów *leżało na ławce* z zamkniętymi oczami podczas trwania lekcji. Zazwyczaj byli to ci sami uczniowie, którzy nie przejawiali ogólnie zainteresowania tym, co się dzieje na zajęciach. Niektórzy z nich wchodzili w rolę błaznów klasowych, którzy na przemian powodowali zamieszanie w klasie, a następnie odpoczywali na ławce.

Leżenie na ławce zaliczyć można zarówno do grupy rytuałów nieuświadomionych, jak i do uświadomionych. Rozbieżność ta wynika z kontekstu danego zachowania, na który duży nacisk kładł Peter McLaren[419]. Z tego też względu czasami *leżenie na ławce* było nieświadomą odpowiedzią ciała na nudę lekcji, a czasami stanowiło gest, którego celem było zamanifestowanie swojej niezgody i niezadowolenia ze sposobu prowadzenia zajęć bądź też stanowiło demonstrację zniecierpliwienia i nieakceptacji nauczyciela. Jeden z uczniów, gdy usłyszał, że nauczyciel prosi o samodzielne wykonanie zadań z podręcznika, ostentacyjnie westchnął: *O ja!* i uderzył głową w ławkę. Pozostał w tej pozycji przez kilka minut i dopiero potem ociągając się zaczął zaglądać do zeszytu kolegi, aby spisać od niego część zadań.

Warto jest w tym miejscu zwrócić uwagę na symboliczny wymiar ławki szkolnej. Stanowi ona przestrzeń, w obrębie której dochodzi do największej liczby rytuałów oporu. Uczniowie piszą po niej, wydrapują różne rysunki i napisy, leżą na niej, opierają się o nią, grają na niej w różne zabawy (np. fingerboard), wchodzą pod nią, aby na krótką chwilę schować się przed wzrokiem nauczyciela i zjeść kanapkę, bądź zawiązać sznurowadła, które w ogóle nie były rozwiązane albo użyć telefonu komórkowego.

[419] P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu…, dz. cyt*., s. 67.

Ławka szkolna staje się zatem symbolem zniewolenia i wyzwolenia, ponieważ ujarzmia ona ucznia, jego ciało, postawę i zakres działania, z drugiej zaś strony stanowi doskonałe miejsce autoekspresji.

Uczniowie bardzo często urządzali sobie w obrębie ławki różnego rodzaju zabawy, takie jak: bitwa na długopisy, granie w kosza (rzucanie papierową kulką do piórnika), oklejanie kartek taśmą klejącą, sprawdzanie wydajności znajdujących się w piórniku mazaków, kredek, długopisów itp. Nieświadomie naruszali tym zapis znajdujący się w dokumentach obu szkół, a mówiący o tym, że uczeń powinien aktywnie uczestniczyć w lekcji. Nauczyciele rzadko zwracali uwagę na tego typu zachowania. Jeden z uczniów, uczący się w publicznym gimnazjum, praktycznie na każdej lekcji oklejał złożoną w kwadrat lub prostokąt kartkę papieru taśmą klejącą. Oklejenie jednej karki zajmowało mu prawie całą lekcję. Następnie przymocowywał ją do długopisu albo ołówka i wkładał do piórnika. Czasami rzucał ją do innego kolegi, który następnie mu ją odrzucał, tak aby nie zauważył tego nauczyciel. Swoje zachowanie motywował w następujący sposób: *Bo tak!* (wzruszył ramionami). *Nie mam nic innego do roboty* (PU1.5.).

Bardzo częstymi nieuświadomionymi rytuałami oporu było *bujanie* się na krześle. Praktyka taka pojawiała się na każdej obserwowanej przeze mnie lekcji. Była to również często stosowana praktyka przez uczniów katolickiej szkoły St. Ryan opisana przez McLarena[420]. Naruszała ona normy panujące w szkołach i dotyczące przepisów bezpieczeństwa. W szkole niepublicznej zakaz *bujania* się na krześle został nawet wpisany do statutu szkoły[421]. *Bujanie* się na krześle nosiło znamiona inwersji symbolicznej, ponieważ naruszało zasady obowiązujące w szkole, jednakże w sposób nieświadomy. Reakcja nauczycieli na tego typu zachowania również nosiła przejawy rytuałów oporu, gdyż praktycznie nie zwracali oni na nie uwagi, mimo iż stanowiły zagrożenie dla zdrowia uczniów. Gimnazjaliści zaś, korzystając z braku reakcji nauczycieli, nieustannie ukazywali nieadekwatność obowiązujących w szkole zasad.

Uczniowie bardzo często siedzieli bokiem do ławki. Przybierali wtedy zazwyczaj przygarbioną postawę ciała. Taka pozycja umożliwiała im prowadzenie konwersacji z uczniami siedzącymi za nimi. Mieli również możliwość obserwowania tego, co dzieje się w innych rzędach. Ich ogląd przestrzeni klasy znacznie się wtedy zwiększał, niż miało to miejsce w pozycji normalnej, czyli twarzą do tablicy. Niektórzy z uczniów natomiast odwracali się plecami do przedniej części klasy i pozostawali w takiej pozycji przez kilka minut, rozmawiając przy okazji z sąsiadami z tylnej ławki. Opisany sposób usadowienia na krześle łamie również ustanowione w klasie zasady. Nie wywoływał on zazwyczaj reakcji ze strony nauczycieli, chyba że uczeń, który siedział w taki sposób, ewidentnie przeszkadzał w prowadzeniu lekcji, wówczas otrzymywał słowną repry-

[420] P. McLaren, *Schooling as a Ritual …, dz. cyt*.
[421] § 48 pkt 6 statutu szkoły niepublicznej

mendę. Po chwili jednak z powrotem zasiadał w taki sposób.

Gimnazjaliści byli czasami upominani przez nauczycieli, aby podnosili ręce do góry, zanim rozpoczną swoją wypowiedź. Praktyka ta jest częsta w szkołach, ponieważ umożliwia nauczycielowi kontrolę nad ekspresją uczniów. To nauczyciel, jak *władca*, udziela prawa głosu zgłaszającym się *poddanym*. Stawia się w tym przypadku w roli dysponenta praw uczniów, co stanowi przejaw popadnięcia w opisaną przez Marię Czerepaniak-Walczak pułapkę izonomii rozwojowej[422]. Uczniowie często wyrywali się i wykrzykiwali swoje odpowiedzi, byli wówczas przeważnie werbalnie karceni i proszeni o podniesienie ręki.

Na jednej z lekcji geografii prowadzonej w niepublicznym gimnazjum nauczyciel odpytywał uczniów, kierując pytania do całej klasy. Gdy jedna z uczennic odpowiedziała prawidłowo na pytanie, ale nie podniosła ręki na znak, iż chce zabrać głos, nauczyciel nie uwzględnił jej odpowiedzi. Skomentował jej zachowanie w następujący sposób: *Ręka. Najpierw ręka, potem odpowiedź.* (westchnięcie) *Ile razy będę powtarzał?!*

Przykładem niedziałania zasady *najpierw ręka, potem odpowiedź*, była sytuacja w szkole publicznej, gdy uczeń podniósł rękę, sygnalizując, iż chce zabrać głos. Nauczycielka stwierdziła: *Nie Oskar, nie będę cię teraz pytała*. Innym przykładem niefunkcjonowania tej zasady była sytuacja, gdy nauczycielka języka polskiego odpytywała uczniów z lektury. Wyznaczała ona często do odpowiedzi tych uczniów, którzy się nie zgłaszali, a pomijała zgłaszające się osoby. Wskazane sytuacje stanowią przykłady arbitralności zasady *najpierw ręka, potem wypowiedź*. To nauczyciel decyduje, kto i kiedy będzie się wypowiadał, co doskonale prezentuje poniższa konwersacja, która odbyła się na lekcji historii w klasie 1e w gimnazjum publicznym.

U1: *Proszę pani a ja nie wiem, co dostałem z kartkówki*.

Nauczycielka: *Kuba, co trzeba zrobić, żebyś mógł mówić?*

U1: *Ale ja podniosłem rękę!*

Nauczycielka: *A ktoś ci pozwolił mówić?* (milczenie ucznia)

Niektórzy uczniowie uczący się w publicznej i niepublicznej szkole zgłaszają się do odpowiedzi, trzymając łokieć oparty na blacie ławki, przez co, jak twierdzą: *Nie męczę ręki. Czasami trzeba długo trzymać, a mi się nie chce…*(PU3.1.) Pozycja taka jest dla nich wygodna, ponieważ szczególnie w sytuacji leżenia na ławce nie trzeba podnosić z niej tułowia. Ich chęć aktywności często nie jest wtedy dostrzegana przez nauczycieli, którzy po prostu nie widzą tej *podniesionej ręki*, ponieważ zasłaniają ją inni uczniowie. Taki gest jest nieuświadomionym rytuałem oporu wobec panującej zasady *najpierw ręka, potem wypowiedź*. Uczeń, odprawiając ten rytuał, godzi w tę zasadę. Interesujący w tym kontekście wydaje się fakt, iż w opisany powyżej sposób podnoszą rękę przeważnie uczniowie, którzy zajmują miejsca w ostatnich ławkach. Często są to uczniowie, którzy najbardziej

[422] M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty profesjonalnej refleksji*…, dz. cyt., s. 73.

przeszkadzają w prowadzeniu lekcji i którzy prezentują bogaty repertuar rytuałów oporu.

Kolejną grupę rytuałów oporu można zaliczyć do rytuałów biernych, uświadomionych. Jest ona najuboższa, jeżeli chodzi o rytuały oporu. Zaliczone zostały tu następujące rytuały:

- ostentacyjne ziewanie,
- ostentacyjne przeciąganie się,
- brak zainteresowania przebiegiem lekcji,
- odmowa wykonania polecenia,
- niestosowanie się do poleceń nauczyciela,
- odrabianie lekcji z innego przedmiotu,
- nieskrępowane wyglądanie przez okno,
- niezwracanie uwagi na nauczyciela,
- bezgłośne przeklinanie,
- oglądanie książki niezwiązanej z tematyką lekcji,
- nieudzielanie odpowiedzi na pytania nauczyciela,
- oglądanie czasopism, katalogów firm kosmetycznych.

Warto zaznaczyć, iż różne kombinacje wymienionych powyżej rytuałów składają się na rytuał wycofania się z interakcji. Poszczególne subrytuały stanowią zatem kolejne fazy odprawianego w trakcie lekcji rytuału wycofania z interakcji, który przybiera inną postać w zależności od kontekstu, w jakim zachodzi[423].

Przytoczone przykłady rytuałów oporu uwidaczniają brak wyraźnego zaangażowania osób badanych w interakcje mające miejsce w klasie. Polegają one często na wycofaniu się z tych interakcji i milczącej negacji istniejących norm i zasad. Większość tych rytuałów nie wywołuje reakcji ze strony nauczycieli, więc brak jest tu silnie uwidocznionej ingerencji uczniów w strukturę życia szkolnego. Natomiast rytuały takie, jak: odmowa wykonania polecenia, niestosowanie się do poleceń nauczyciela, a także nieudzielenie mu odpowiedzi, spotykają się najczęściej z groźbą wpisania uwagi lub oceny niedostatecznej. Zazwyczaj pogróżka ta nie jest spełniana i tym samym zostaje podważona słuszność i ukazana arbitralność istniejącego w szkole systemu reguł regulujących jej funkcjonowanie.

Gimnazjaliści oglądają książki lub czasopisma, aby ukazać swój brak zainteresowania lekcją. Najczęściej takie zachowania mają miejsce na lekcjach, których uczniowie nie lubią lub takich, które ich nie interesują. Uczniowie tylko na chwilę przerywają tę czynność po upomnieniu nauczyciela. Niektórzy jednak nawet wówczas, gdy nauczyciel ich upomina, nie zaprzestają działania, jeszcze bardziej utwierdzając się w słuszności swojego zachowania. Na lekcji religii w szkole publicznej uczniowie, siedzący wyjątkowo na tym przedmiocie w pierwszej ławce, przez większość lekcji ogląd-

[423] P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy*…, *dz. cyt*., s. 36-37, P. McLaren, *Schooling as a Ritual*…, *dz. cyt.* s. 36-40.

dali albumy prezentujące różne zakątki świata, dzikie zwierzęta, przewodnik po mieście i atlas geograficzny. Każdy z uczniów po obejrzeniu książki w uroczysty sposób przekazywał ją koledze siedzącemu obok. Ostatni z oglądających siedział w drugiej ławce, więc często wchodził w dyskusje z uczniem siedzącym przed nim na temat różnych obrazków zamieszczonych w książkach. Po kilku nieskutecznych uwagach nauczyciel wtrącił się w rozmowę uczniów.

U1 do U2: *Karol ucz się, bo nie zdasz!* (śmiech)

Nauczyciel do U2: *Karol, ile ty już lat w tym gimnazjum?*

U3: *2 lata z tą samą klasą*.

Nauczyciel do klasy: *To Karol się nudzi, bo on to wszystko już na pamięć zna.* (śmiech klasy)

Reakcja nauczyciela była spowodowana bezsilnością, ponieważ uczniowie nie reagowali na jego wcześniejsze upomnienia. Postanowił on więc zdyskredytować jednego z nich na forum klasy. Jednakże zachowanie to nie przyniosło pożądanego efektu. Uczniowie siedzący w pierwszej ławce dalej zajmowali się swoimi sprawami, zupełnie nie zwracając uwagi na nauczyciela, który wykładał religię. Rozmawiając ze mną po lekcji nauczyciel stwierdził, że to najgorsza jego klasa. *Oni tak wydziwiają. Wie pani… Popisują się. Zresztą mówić dzieciom o Bogu dzisiaj… to jest skazane na niepowodzenie* (PN1).

Sytuacja lekcji religii w publicznym gimnazjum doskonale prezentowała cały szereg rytuałów oporu, które przejawiali uczniowie z dwóch powodów: nie lubili nauczyciela i przedmiotu. Odmawianie wykonania poleceń, zajmowanie się słuchaniem muzyki, malowaniem czy nawet bazgraniem po zeszycie do religii stanowią tylko nieliczne przykłady zachowań oporowych. Sytuacja taka występowała, ponieważ w opinii uczniów nauczyciel: *Nudzi.* Nie potrafił rozmawiać z dziećmi o religii i wierze, lecz udzielał im wykładu, który był dla nich bez znaczenia i którego nie rozumieli. Straszył przy tym młodzież, że jeżeli nie będą uważać i pisać notatek, to nie zdadzą egzaminów do bierzmowania. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest następująca rozmowa:

Nauczyciel: *... On przeszedł przez ziemię „dobrze czyniąc wszystkim*".

U6: *Dobrze robiąc wszystkim. Hi, hi…*

U5: *Fetyszysta Gruby!*

Nauczyciel: *Gruby z zeszytem do mnie przyjdzie*.

U6: *Po co?*

Nauczyciel: *Bo chcę zobaczyć, co tam masz napisane.*

Uczeń przyniósł zeszyt, a nauczyciel skomentował brak jakiejkolwiek notatki: *Pisz notatkę, bo potem nie zdasz egzaminu*.

Innym przykładem konwersacji, która miała na celu zmuszenie uczniów do pisania notatki:

Nauczyciel: *Za tydzień kartkówka ze chrztu.* (uśmiech)

U6: *O, Jezu!*

Nauczyciel: *O, Jezu! To dobre wezwanie.* (uśmiech)

Powodem zachowań oporowych uczniów, które powtarzały się często podczas lekcji religii, była przede wszystkim niechęć do nauczyciela. Gimnazjaliści uczący się w szkole publicznej nie zgadzali się z głoszonymi przez niego tezami, a także z jego sposobem bycia. Z tego też względu przejawiali różne rytuały oporu. Ukazuje to wypowiedź jednego z nich: *Wie pani, my się tak zawsze nie zachowujemy, ale ten nauczyciel…* (westchnięcie). *Nie lubimy go, to dlatego. Gada non stop o jakiś bzdurach, każe pisać klasówki. Widziała pani, co Gruby zrobił* (śmiech). *Wyrzucił ją do kosza* (śmiech) *i taak powinno być* (przybił piątkę z innym uczniem przysłuchującym się naszej rozmowie) *(…)* (PU3.1.). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że lekcje religii w publicznym gimnazjum były najbogatsze w rytualne zachowania oporowe, które niekiedy w jednoznaczny sposób przekreślały panujące w szkole normy i reguły. Przykładem może być wąchanie kleju na lekcji przez ucznia, głośne zaciąganie się zapachem markera, jak również ostentacyjne wyrzucenie na oczach nauczyciela klasówki do śmietnika. Zachowania te miały na celu zwrócenie uwagi nauczyciela i odwiedzenie go od dyktowania notatek nie mających dla uczniów sensu. Młodzież nudziła się na lekcji, ponieważ nie rozumiała znaczenia przekazywanych przez nauczyciela informacji i nie potrafiła z nim rozmawiać. Nauczyciel natomiast nie reagował na większość tego typu zachowań uczniów.

Najczęściej przejawianymi przez uczniów zachowaniami oporowymi podczas lekcji były: ostentacyjne ziewanie i przeciąganie się. Rytuały te, pojawiając się podczas wypowiedzi uczniów siedzących w ławce czy stojących przy tablicy, zostały zakwalifikowane do grupy rytuałów biernych o charakterze uświadomionym, które odnosząc je do zaproponowanej przeze mnie klasyfikacji, zaliczyłabym do uświadomionych rytuałów oporu, niespełniających Habermasowskich roszczeń ważności. Wskazane rytuały wyrażały opór przez formatywny gest cielesny[424], który prezentował nieistotność i nudę sytuacji, w której następował. Obserwując dramat rozgrywający się w klasie, łatwo było zauważać swoistą *zaraźliwość ziewania* lub *przeciągania się*. Wielu uczniów ziewając, nie zasłaniało ust, a niektórzy próbowali nawet w tym czasie kontynuować swoją wypowiedź skierowaną do nauczyciela. Takie zachowania nie wzbudzały reakcji nauczycieli, którzy pomimo zauważenia tych ostentacyjnych przejawów znudzenia nieprzerwanie kontynuowali założony schemat lekcji.

Istotnym rytuałem oporu, który został zakwalifikowany do omawianej grupy, była odmowa wykonania polecenia nauczyciela. Akty te były świadomym wycofaniem się z interakcji, które niekiedy wywoływały u nauczyciela konsternacje i przejście ze stanu *pana i władcy*[425] w *stan sztukmistrza* lub *służącego progowi*. Zadanie pierwszego

[424] P. McLaren, *Rytualny wymiar oporu…, dz. cyt*., s. 67.

[425] Peter McLaren na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnił trzy typy nauczyciela, którzy podczas trwania mikrorytuału lekcji mógł stawać się: *służącym progowi*, *sztukmistrzem* lub *panem i władcą*. Szerzej o tym w: P. McLaren, *Schooling as a Ritual*…, *dz. cyt.,* s. 113-121, L. Witkowski; *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych…,*

sprowadzało się do niezwrócenia bezpośredniej uwagi uczniowi, lecz do takiego poprowadzenia interakcji z klasą, aby niepracujący uczeń powrócił do wykonywania zadania. Drugi stan natomiast przejawiał się w zwróceniu uwagi uczniowi i próbie zachęcenia go do pracy poprzez groźbę kary, na przykład w postaci wpisania do dziennika uwagi, wykonania telefonu do rodziców bądź wstawienia oceny niedostatecznej. Groźby te były skuteczne tylko w części przypadków. Niektórzy uczniowie z chęcią deklarowali przyjęcie kary, o czym może świadczyć fragment konwersacji między nauczycielką uczącą matematyki a uczniem.

Nauczycielka do U1: *Oskar, jedyneczka.* (uśmiech)

U1z uśmiechem na twarzy: *Dziękuję!*

Przyjmowanie kary stanowiło istotny element tego rytuału, ponieważ świadczyło o twardości ucznia. Poniesienie negatywnej sankcji wiązało się z cierpieniem, będącym istotnym elementem kultury bólu. Uczestnictwo w niej pozwalało uczniowi osiągnąć najwyższy status, który okraszony był szacunkiem innych uczniów[426].

Według McLarena odmowa wykonania polecenia nauczyciela jest jedną z najbardziej groźnych metod oporu. Określa on te rytuały jako *skandal braku aktywności* czy też *powstanie ciszy*[427]. W istotny sposób naruszają one kulturę szkoły i powodują zawieszenie strukturalnego wymiaru rzeczywistości klasowej. Ukazanie za ich pomocą antystruktury i wejście ucznia w stan kultury ulicy jest problematyczne dla nauczyciela, ponieważ często ukazuje jego bezradność i nieskuteczność procedur funkcjonujących w szkole.

W omawianym przykładzie rytuału oporu przejawianego przez uczniów doskonale uwidaczniają się trzy fazy rytuału przejścia, o którym pisał Arnold van Gennep. Fazą preliminarną tego rytuału jest zaprzestanie wykonywania poleceń nauczyciela, może ona objawiać się na przykład poprzez siedzenie w bezruchu i patrzenie w jakiś punkt. Zostaje zatem złamany kod interakcji obowiązujący na lekcji, który mówi o tym, iż uczeń wykonuje polecenia nauczyciela. Wejście w fazę liminalną następuje w momencie, gdy uczeń pozostaje w bezruchu i nauczyciel wchodzi w stan strażnika, policjanta, który reaguje na przykład groźbą wpisania uwagi do dziennika. Po tej groźbie następuje reakcja ucznia, który może przyjąć uwagę bądź też zacząć prowadzić dyskusję z nauczycielem albo rozpocząć wykonywanie polecenia. W tej fazie następuje zawieszenie struktury kultury szkolnej i ukazanie niestałości reguł ją tworzących. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel zostają zawieszeni w rolach, które wyznaczyła im struktura życia szkolnego. Na moment uczeń przejmuje kontrolę nad sytuacją, ponieważ od jego decyzji będzie zależał dalszy przebieg interakcji. Zachowanie nauczyciela natomiast uzależnione jest od działania ucznia. Jeżeli uczeń podejmie decyzję o wykonaniu zadania, następuje jego ponowne włączenie w strukturę szkoły, czyli zachodzi wówczas faza

dz. cyt., s. 393-394.

426 P. McLaren, *Antystruktura oporu…, dz. cyt*., s. 37-38.

427 P. McLaren, *Schooling as a Ritual*…, *dz. cyt.,* s. 159.

postliminalna. Powstaje jednak zmiana w strukturze życia klasowego, ponieważ została ukazana nieadekwatność poprzedniej struktury. Opisany przebieg faz rytuału przejścia zależy od kontekstu i może różnić się w zależności od tego, na jakim przedmiocie miał miejsce dany rytuał, od osoby nauczyciela itp. Poniższy przykład konwersacji między nauczycielem i uczniem niepublicznego gimnazjum na temat braku czynnego uczestnictwa w lekcji ukazuje swoisty triumf antystruktury.

U3 do nauczyciela: *Chyba dzwonek!*
Nauczyciel: *Słyszałeś?*
U3: *Nie, ale powinien być.*
Nauczyciel: *Co zrobiłeś na zajęciach?*
U3: *Nic.*
Nauczyciel: *Co dostaniesz z zajęć?*
U3: *Nic.*
Nauczyciel: *Jedna wielka nicość. Widzisz…*
U3 ostentacyjnie się przeciąga.

W powyższym przykładzie ukazana jest bezradność nauczyciela, który nie próbuje grozić uczniowi wpisaniem oceny niedostatecznej. Gimnazjalista, odmawiając wykonania poleceń, podważył autorytet nauczyciela i pokazał innym, że wcale nie trzeba czynnie uczestniczyć w lekcji. Odmawiając wykonania poleceń, przeciwstawił się jednej z najbardziej podstawowych reguł szkoły. Stanowi to przykład symbolicznej inwersji, która przejawia się w naruszeniu reguł, lecz nie prowadzi do ich zmiany, ponieważ opór ten nie nosi znamion emancypacji. Odwołując się do typologii oporu zaproponowanej przez Henry'ego A. Giroux (tabela nr 5), omawiany przykład mieściłby się w drugim lub trzecim typie. Oba typy przejawiane są przez tzw. pokazowych buntowników. Uczniowie ci nie dostrzegają związku zachodzącego między wiedzą a władzą. Zatem odrzucając ćwiczenia jako element procesu zdobywania i systematyzowania wiedzy, pozbawiają się możliwości emancypacji. Jeżeli chodzi zaś o typologię zaproponowaną przez Ewę Bilińską-Suchanek (tabela nr 6), to odmowa wykonywania poleceń nauczyciela zaliczona byłaby do oporu biernego. Typ ten charakteryzuje się niewielkim zaangażowaniem w działanie, stosunek do szkoły jest uzależniony od sytuacji, zaś zachowania ucznia nie posiadają charakteru akomodacyjnego.

Najszerszą grupę rytuałów oporu, którą zaobserwowałam podczas pobytu w obydwu szkołach, stanowiły zachowania czynne i uświadamiane przez uczniów. W kontekście omówionych w poprzednim rozdziale zapisów odnośnie stroju i wyglądu uczniów interesujące wydają się rytuały oporu związane z tą kwestią. Niektórzy gimnazjaliści nosili bluzy lub koszulki z wulgarnymi napisami. Część dziewcząt miała pomalowane paznokcie na ciemne lub czerwone kolory. Niektóre uczennice nosiły również bogato przyozdobione tipsy. Kilka uczennic nosiło bluzki z dużymi dekoltami. Jak już wcześniej pisałam, mimo iż stroje te łamały zasady zawarte w dokumentach regulują-

cych funkcjonowanie szkoły, to i tak większość nauczycieli na nie pozwalała, dopóki uczniowie w miarę poprawnie się zachowywali. Problematyczne stawały się te kwestie wtedy, gdy gimnazjaliści zachowywali się nieprawidłowo.

Rytuały oporu, których przejawem był nieregulaminowy wygląd lub strój, stanowią doskonałą egzemplifikację umowności i niestałości reguł organizujących działanie omawianej instytucji edukacyjnej. Wskazują one na istnienie marginesu swobody, po przekroczeniu którego uczeń musi liczyć się z pewnymi sankcjami. Jednakże uczniowie w niektórych przypadkach potrafili doprowadzać nauczyciela na skraj jego wytrzymałości, co z kolei skutkowało powolnym przesuwaniem się granicy jego tolerancji i być może było to powodem przyzwalania uczniom na coraz większą swobodę w oporze. Inna interpretacja opisanego stanu rzeczy może zakładać, iż nauczyciel sam wówczas stawiał świadomy opór nieaprobowanym zachowaniom gimnazjalistów. Nie zamierzam dyskutować słuszności wskazanych możliwości uzasadniania zachowań nauczyciela, ponieważ kwestia ta nie stanowi problematyki tej pracy. Jednakże warto zwrócić na nie uwagę, gdyż stanowią interesujący punkt wyjścia do dalszych dociekań badawczych.

Ubieranie się w określony powyżej sposób było typowe dla tzw. *coolowych kolesi* lub *kolesiów*. Zazwyczaj były to osoby najpopularniejsze w klasie. Bycie fajnym (*cool*) stanowiło istotny element rytualnego przedstawienia, które McLaren odnosi do dramatu społecznego Victora Turnera, szczególnie do jego pierwszej fazy, a mianowicie naruszania obowiązujących reguł. Odpowiedni wygląd umożliwiał pokazanie większej społeczności szkolnej, iż uczniowie ci za nic mają obowiązujące zasady bądź też naginają je, próbując wywołać reakcję nauczycieli lub dyrekcji, która przyczyniłaby się do wzrostu ich popularności. Takie zachowanie charakteryzuje odwaga, ponieważ uczniowie jawnie przeciwstawiają się obowiązującym normom, oraz sprytem, gdyż opór ten nie jest mocno akcentowany. Można wręcz powiedzieć, iż strój, wygląd ucznia sprawiał wrażenie, jakby nie był wykreowany. Stanowił on natomiast zewnętrzny przejaw ich wyczucia smaku, a także poglądów. Były to subtelne akty przewrotu podejmowane przez uczniów. Peter McLaren również zwrócił uwagę na strój i wygląd uczniów, który był tak dobrany, aby ukazywać antystrukturę życia szkolnego[428].

Obszerną grupę rytuałów oporu tworzyły rytuały mające na celu werbalne zdyskredytowanie nauczyciela. Przejawiały się one poprzez takie zachowania, jak: komentowanie wypowiedzi nauczyciela, prowokowanie nauczyciela poprzez zadawanie tzw. *głupich* pytań, ciche dokańczanie wypowiedzi nauczyciela, próby udowodnienia niekompletności lub braku wiedzy nauczyciela, przedrzeźnianie i naśladowanie nauczyciela. Odwołując się do klasyfikacji zachowań antynauczycielskich zaproponowanej przez Andrzeja Janowskiego, główne rytuały oporu występujące w obu szkołach mogę

[428] P. McLaren, *Schooling as a Ritual*…, *dz. cyt*., s. 148-149.

zakwalifikować do następujących kategorii: zadawanie *głupich* pytań; udzielanie mylnych (nieprawdziwych) informacji, zachowania noszące znamiona bezczelności, zuchwalstwa czy też tupetu; głośne lub półgłośne komentowanie wypowiedzi nauczyciela; śmiech; robienie min; hałasu; dramatyczne gesty.

Do często występujących zachowań należało dokańczanie wypowiedzi nauczycieli. Dobrym przykładem może być następująca konwersacja między uczennicami publicznego gimnazjum i nauczycielką uczącą chemii.

U5 do nauczycielki: *Skąd pani bierze te przykłady?*

Nauczyciela: *Różnie. Z książki, z głowy…*

U2: *Z Allegro!* (śmiech klasy)

Innym ciekawym przykładem jest następująca rozmowa, która miała miejsce również w szkole publicznej na lekcji języka polskiego. Uczniowie chodzili do tablicy i mieli za zadanie zrobić wykres złożonego zdania.

Nauczycielka: *Zapraszam chętnego. Zwycięzca bierze wszystko!*

U8: *Ja mogę!* (wstając do tablicy, wypluł długopis, który przez jakiś czas trzymał w ustach)

Nauczycielka: *Zwycięzca bierze wszytko.*

U1: *Razem z dziennikiem!* (śmiech klasy)

Interesującym przykładem omawianego rytuału była również konwersacja między nauczycielką uczącą geografii, która właśnie wróciła ze zwolnienia chorobowego, i uczniami odnośnie niewykonania przez nich na zajęciach ćwiczeń.

U7 do nauczycielki: *A co się stanie, jak ktoś nie ma ćwiczeń?*

Nauczycielka: *A. Dostaje ocenę niedostateczną.*

U5: *B. Zostaje odpytany. C. wyrzuca go pani z klasy.* (z przekąsem)

Nauczycielka pobłażliwie się uśmiechnęła.

Często dokańczanie wypowiedzi nauczyciela ma na celu wzbudzenie śmiechu w klasie. Nauczyciele są bezradni wobec takich form oporu, ponieważ zazwyczaj przybierają one postać werbalnej ekspresji wypowiedzianej półgłosem, tak aby nauczyciel jej nie słyszał bądź słyszał ją niewyraźnie. Zdarzają się również głośne komentarze. Omawiana forma rytuałów oporu jest często spotykana wśród osób, które można byłoby zaliczyć do tzw. błaznów klasowych, czerpiących korzyść emocjonalną z rozbawienia klasy. Uczniowie ci przeważnie nie są brani na poważnie przez nauczycieli, którzy zazwyczaj nie zwracają uwagi na ich zachowania. Reakcja nauczyciela mogłaby spowodować jeszcze większą eskalację poczynań błazna i skupienie jego uwagi na osobie nauczyciela.

Gimnazjaliści chętnie podejmowali działania mające na celu ukazanie niekompletności wiedzy nauczyciela. Aktywność ta była podejmowana, aby zdyskredytować go jako autorytet w danej dziedzinie. Doskonałym przykładem takich zachowań była następująca rozmowa, która miał miejsce na lekcji chemii w klasie 1e w gimnazjum

publicznym.

U10 do nauczycielki: *Proszę panią, a mogę panią zagiąć z chemii? Ale niech się pani nie patrzy na układ.*

Nauczycielka: *Ja nie znam wszystkich pierwiastków. Umiem tylko trzydzieści... Po to jest układ.*

U2: *Pani się nie nauczyła!* (śmiech)

Sytuacja ta osadzona w kontekście odpytywania uczniów z symboli pierwiastków nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ jeśli uczniowie muszą znać te symbole, to nauczyciel w ich mniemaniu powinien znać całą tablicę Mendelejewa. Sprowokowanie nauczycielki do przyznania, że zna tylko trzydzieści oznaczeń, naruszą kolejną istotną zasadę szkolną: nauczyciel wie najlepiej, jest on specjalistą w danym przedmiocie.

Jak już wcześniej pisałam, grupa rytuałów oporu skierowana przeciwko osobie nauczyciela jest szczególnie bogata i często występuje podczas trwania lekcji. Jednym z ulubionych zajęć gimnazjalistów jest komentowanie tego, co powiedział nauczyciel. Rytuał ten zazwyczaj przybiera formę werbalnego komentarza, który słyszalny jest tylko dla najbliżej siedzących uczniów. Komentowanie wypowiedzi nauczyciela może przyjąć również postać niewerbalnego gestu lub miny bądź też sugestywnych spojrzeń, jakie uczniowie wymieniają między sobą.

Interesujące są rytuały polegające na prowokowaniu nauczyciela tzw. *głupimi* pytaniami bądź na przekomarzaniu się z nim. Wciągnięcie nauczyciela w taką bezowocną i często niezwiązaną z tematem lekcji dyskusję jest dla uczniów szczególnie ważne, ponieważ skraca ono czas lekcji, w którym znajdują się oni pod władzą nauczyciela, a także skraca czas konieczności aktywnego uczestnictwa w zajęciach i wypełniania zadań wskazanych przez nauczyciela. Zobrazowaniem omawianej grupy rytuałów jest następujący fragment rozmowy uczniów klasy Ig z nauczycielką na lekcji matematyki w niepublicznym gimnazjum.

Nauczycielka do klasy: *Proszę zamknąć wszystkie zeszyty*.

U7: *Teraz mózg.* (śmiech)

U6: *Nie! Mózg mnie boli*.

Nauczycielka: *Chociaż wiesz, że go masz*.

Kolejnym przykładem wejścia nauczycielki w zaaranżowaną konwersację była sytuacja, gdy zachowanie jednego z uczniów niepublicznego gimnazjum spowodowało zwrócenie mu uwagi przez nauczycielkę.

Nauczycielka: *Denis! Masz imię adekwatne*.

U5: *Ale proszę pani, zastanawiam się, co moje imię robi u Olka w piórniku?*

Nauczycielka: *A pozwolił ci tam zajrzeć? Dlaczego zaglądasz do jego piórnika bez pozwolenia?*

U5: *Był otwarty i zobaczyłem swoje imię*.

Nauczycielka: *To tak, jakby zajrzeć do damskiej torebki*.

U5 do U3: *Olek, przepraszam, że zajrzałem do twojej torebki* (śmiech klasy i nauczycielki, uczniowie zaprzestali zwracać uwagę na rozwiązywane na tablicy przez uczennicę zadanie).

U6 do U5: *Naruszasz jego prywatność!*

U10: *Intymność…* (śmiech).

Zaprezentowany przykład ukazuje naruszenie struktury lekcji. Nauczycielka, która pełniła rolę *pana i władcy* klasy, została przez uczniów *zmuszona* do jej porzucenia i wejścia w stan, używając terminologii McLarena[429], *służącego progowi*. W fazie liminalnej tego rytuału nauczycielka stała się na pewną chwilę równa innym uczniom – razem z nimi śmiała się z komicznej konwersacji chłopców i przeszła na ich poziom rozmowy. Zachowanie Denisa, który pełnił w swojej klasie rolę błazna klasowego i zarazem fajnego kolesia, stanowiło asumpt do złagodzenia sytuacji na lekcji, której przebieg wyznaczały kolejne osoby, zmuszone do pójścia do tablicy i rozwiązywania zadań. Omawiana sytuacja naruszyła regułę wertykalnego poziomu interakcji nauczyciel – uczeń i ukazała możliwość zaistnienia tej interakcji na poziomie horyzontalnym. Warto jest w tym miejscu nakreślić kontekst omawianej sytuacji. Uczniowie chodzili do tablicy rozwiązywać zadania w kolejności wyznaczonej przez zajmowane miejsce. Gdy jeden z nich szedł do tablicy, niektórzy uczniowie siedzący po lewej stronie klasy krzyczeli: *Tanku! Tanku, ziom!* Był to uczniowski sposób zachęcenia nieszczęśliwca stojącego przy tablicy, by pozostał tam jak najdłużej, gdyż wówczas czas rozwiązywania zadania się wydłużał i mniej osób podczas lekcji mogło dostąpić tego wątpliwego zaszczytu. Nauczycielka w ogóle nie reagowała na te okrzyki, ponieważ już się do nich przyzwyczaiła. Wskazane okrzyki występowały również na innych lekcjach. Pojawiały się one tylko wtedy, gdy uczniowie rozwiązywali zadania przy tablicy i praktycznie nie do uniknięcia było, aby wszyscy się tam nie znaleźli, ponieważ klasa liczyła niewiele osób.

Niekiedy nauczyciele pozwalają uczniom wciągnąć się w stan liminalny i zaczynają posługiwać się uczniowskim żargonem. Przykładem może być następująca rozmowa, która miała miejsce na lekcji chemii w publicznym gimnazjum.

Nauczycielka zabrała jednemu z uczniów kartkę, na której pisał sprawdzian.

U8: *Dlaczego?*

Nauczycielka: *Bo rozglądasz się na wszystkie strony. To znak, że już skończyłeś*.

U8: *Bez sensu.*

Po chwili.

Nauczycielka do U8 i U5: *Dostajecie uwagę!* (za to, że rozmawiali i przeszkadzali innym uczniom)

U8: *To jest hardcorowy koks*.

Nauczycielka: *Nie, to nie jest hardcorowy koks.* (śmiech klasy)

[429] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…*, *dz. cyt*., s. 114-120.

W sytuacji tej ukazana została zmiana stanu nauczycielki z *władczyni* w osobę posługującą się żargonem uczniowskim, który zupełnie nie pasował do jej poprzedniej roli. Jej status zniżył się i zrównał ze statusem ucznia w szkole, co doskonale ilustruje niestałość statusów wyznaczonych przez dominującą kulturę funkcjonującą w omawianej instytucji edukacyjnej.

Innymi rytuałami skierowanymi przeciwko osobie nauczyciela były: bezczelne odzywki, *nabijanie się*, przedrzeźnianie, a także stosowanie niejednoznacznych podtekstów. Niektóre z tych przykładów zostaną omówione w dalszej części pracy.

Mikrorytuał lekcji bogaty był również w innego rodzaju rytuały oporu niż te skierowane bezpośrednio przeciwko nauczycielowi. Należały do tej grupy następujące rytuały: samowolne chodzenie po klasie (np. w celu zatemperowania ołówka, wyrzucenia klasówki itp.), spożywanie różnych posiłków, ściąganie (posługując się specjalnie przygotowanym przez uczniów językiem gestów), malowanie lub rycie po ławkach, ścianach, zeszytach, bicie brawa kolegom wywołanym do tablicy, radość z bycia wytypowanym do tablicy, co objawiało się na przykład w geście podniesienia rąk do góry i triumfalnego potrząsania nimi, zabawa telefonem komórkowym, pisanie liścików, robienie min, głośne jęczenie, cmokanie jako przejaw zmęczenia ciężką pracą, uderzanie głową o ławkę na znak protestu, słuchanie muzyki, powolne ścieranie tablicy, śmianie się z innych osób, rzucanie z ławki śmieciami do kosza itd. Wskazane przykłady rytuałów oporu naruszały reguły panujące w klasie, powodowały ich zawieszenie na pewien czas i umożliwiały uczniowi oderwanie się od dominującej kultury i spędzenie kilku chwil podczas lekcji w stanie ulicznym.

* * *

Ukazany w tym podrozdziale repertuar rytuałów oporu jest bardzo bogaty. Znaczna ich część należała do biernych rytuałów oporu, sensu których nie uświadamiali sobie uczniowie. Ich znaczenie było widoczne dla obserwatora, jednakże nie było czytelne dla samego ucznia, który się takich zachowań dopuszczał. Omawiane rytuały nie przekreślały w sposób oczywisty strukturalnego wymiaru szkoły. Naruszały go jednak systematycznie, powodując powolne jego zmiany. Opór w tego rodzaju rytuałach nie nosił znamion emancypacji, ponieważ nie był uświadomiony. Był on natomiast doskonałym przykładem symbolicznej inwersji, która według Petera McLarena mogła przerodzić się w opór uświadamiany i przez to dążący do obalenia opresyjnych struktur.

Omówiona powyżej grupa rytuałów oporu doskonale wpisuje się w grupę **rytuałów oporu nieuświadomionych**, które nie mają charakteru rozwojowego. Ich charakterystyczną cechą jest reakcja ucznia w początkowej fazie nacisku. Jak już wcześniej pisałam, uczeń może tu stwarzać pozory podporządkowania się lub też nie angażować się w działalność opresora. Część z tych rytuałów można również zaliczyć do drugiego zaproponowanego przeze mnie typu rytuałów oporu, a mianowicie do **rytuałów oporu**

uświadomionych i niespełniających roszczeń ważności. Do tego typu należą również rytuały czynne uświadomione. Uczeń angażuje się w działalność oporową i zdaje sobie sprawę z powodów swojego zachowania, jednakże nie potrafi w konstruktywny sposób rozwiązać opresyjnej sytuacji. Nie wchodzi on w dialog z nauczycielem, zmierzający do osiągnięcia konsensusu. Takie typy rytuałów oporu są charakterystyczne dla sytuacji braku poszanowania praw dziecka, w szczególności prawa do autoekspresji.

Większość rytuałów oporu była uświadomiona i w celowy sposób naruszała lub modyfikowała reguły ustanowione przez dominującą kulturę szkoły. Znaczna część uświadomionych rytuałów oporu była skierowana bezpośrednio wobec osoby nauczyciela. Pojawiały się również takie, które godziły w arbitralność rzeczywistości szkolnej. Jednakże podobnie jak w poprzednich przypadkach akty oporu nie spełniały roszczeń ważności, czyli uczniowie je przejawiający nie dążyli do konstruktywnego rozwiązania problemu, lecz do pokonania opresora, którym byli nauczyciele bądź kultura szkoły.

W kolejnym podrozdziale zostanie zaprezentowany repertuar rytuałów oporu występujący w sytuacji poszanowania, a także nierespektowania prawa do autoekspresji uczniów.

5.2. Rytuały oporu wobec nieprzestrzegania i przestrzegania prawa do autoekspresji

W poprzednim rozdziale dokonałam oceny poziomu respektowania prawa do autoekspresji w badanych szkołach. Zgromadzony materiał empiryczny wskazuje, iż w obu gimnazjach prawo to jest przestrzegane na niskim poziomie. Jednak nie oznacza to, że w szkołach nie występują sytuacje, w których jest ono bardziej szanowane. Istotną rolę odgrywa tu nauczyciel i jego intuicyjne rozumienie kwestii autoekspresji. Z tego też względu w tym podrozdziale skupię się na zaprezentowaniu tych rytuałów oporu, które bezpośrednio związane są z kwestią poziomu poszanowania, będącego przedmiotem analiz, prawa dziecka.

Sytuacja nieprzestrzegania prawa do autoekspresji występuje wówczas, gdy uczestnicy środowiska szkolnego nie znają, nie rozumieją i nie akceptują prawa do autoekspresji lub czynią to sporadycznie. W omawianym przypadku brak jest również zapisu tego prawa w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły (tabela nr 8). Sytuacja, w której prawo to jest przestrzegane, występuje wtedy, gdy nauczyciele i uczniowie posiadają wiedzę na temat jego istnienia. Potrafią oni wskazać istotę tego prawa, jego źródła i ograniczenia.

W szkołach, w których prowadzone było badanie, występuje niski poziom poszanowania prawa do autoekspresji, ponieważ zarówno uczniowie, jak i nauczyciele nie posiadają wiedzy w tej kwestii. Niekonwencjonalności sytuacji występującej w obu szkołach nadaje fakt deklarowania przez nauczycieli wysokiego poziomu

rozumienia analizowanego w rozprawie prawa. Jednakże w ogólnym wymiarze poziom respektowania prawa do samoekspresji jest niski, chociaż w szkole niepublicznej jest on nieco wyższy niż w szkole publicznej. Z tego też względu repertuar rytuałów oporu występujących w przypadkach nieposzanowania tego prawa jest bogatszy niż w sytuacjach jego respektowania.

Do rytuałów oporu występujących w sytuacji nieprzestrzegania prawa do autoekspresji należą następujące działania:

- rysowanie lub rycie po ścianach, ławkach, zeszytach, książkach;
- prowokacyjne wypowiedzi mające na celu zdyskredytowanie nauczyciela lub ukazanie arbitralności zasad panujących w szkole;
- odnoszenie się do innych osób w sposób opryskliwy;
- *nabijanie się* z innych osób;
- noszenie elementów stroju, które mogą godzić w moralność innych, np. wulgarne napisy na bluzach, głębokie dekolty itp.;
- ociąganie się z podejściem do tablicy;
- pisanie liścików;
- zabawa telefonem komórkowym (używanie Internetu, komunikatorów, słuchanie muzyki, oglądanie filmików);
- wyszydzający śmiech[430];
- malowanie ust na lekcji;
- czytanie czasopism, oglądanie katalogów firm kosmetycznych;
- używanie wulgaryzmów;
- nucenie podczas lekcji;
- zaczepianie innych uczniów;
- siedzenie na lekcji w kapturze na głowie;
- śpiewanie wulgarnych tekstów na przerwie;
- kopanie sprzętów w klasie z powodu otrzymania oceny niedostatecznej.

Wymienione rytuały były najczęściej przejawianymi zachowaniami oporowymi w sytuacjach nieposzanowania prawa uczniów do swobody wyrażania siebie. Ze względu na ramy tej pracy skupię się na omówieniu tylko niektórych przykładów wskazanych rytuałów oporu.

Bardzo często występującym rytuałem oporu było rysowanie lub rycie cyrklem

[430] Termin *wyszydzający śmiech* został zaczerpnięty z książki Marii Dudzikowej pod tytułem: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Autorka powołuje się w niej na typologię śmiechu według H. C. Foota. Wyszydzający śmiech, który można również postrzegać jako śmiech karnawałowy, jest reakcją na pewne ułomności fizyczne nauczyciela. Może on również stanowić odpowiedź na jego werbalne i niewerbalne formy ekspresji. M. Dudzikowa zwraca uwagę na istotną cechę tego typu śmiechu, a mianowicie twierdzi ona, że *(...) im szczebel kształcenia wyższy – powodem śmiechu wyszydzającego są niekompetencje nauczyciela w zakresie wykładanego przedmiotu czy też w organizacji procesu lekcyjnego* (M. Dudzikowa, *Osobliwość śmiechu uczniowskiego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1996, s. 23).

po ścianach, ławce (zdjęcie nr 9). Uczniowie, nie mogąc wypowiadać się swobodnie na lekcjach i nie mając możliwości skanalizowania w obrębie szkoły napięć występujących zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i z nauczycielem, dopuszczali się aktów wandalizmu lub rysowali na kartkach lub ławkach przeróżne rysunki (zdjęcie nr 10).

Zdjęcie 9. Poryta ławka w szkole publicznej

Fot. A. Babicka-Wirkus

Zdjęcie 10. Rysunek znudzonej gimnazjalistki wykonany na lekcji historii w niepublicznym gimnazjum

Fot. A. Babicka-Wirkus

Jak już wcześniej wspominałam, uczniowie wypisywali swoje poglądy, gdzie

tylko mogli. Często z łatwością można było zidentyfikować osobę ucznia lub nauczyciela, którego dotyczył dany wpis. W szkole publicznej praktycznie każda ławka była popisana lub rozryta. Zdarzały się ławki mające tak uszkodzony blat, że nie nadawały się do tego, aby uczeń mógł swobodnie pisać na kartce, która położona była na takiej ławce. Zaświadcza o tym pretensja jednego z uczniów publicznego gimnazjum, wyrażona do nauczycielki uczącej chemii.

U1: *Tu się pisać na tej ławce nie da… wszędzie dziury!* (uderzył dłonią w ławkę)
Nauczycielka: *To nie trzeba było zmieniać miejsca. Zawsze w drugiej ławce siedziałeś.*
U4: *Polskie drogi.* (śmiech)
Nauczycielka: *To weź sobie książkę podłóż*.

Mimo zakazu malowania po ławkach i ścianach uczniowie notorycznie pozostawiali tam swoje rysunki i wpisy. Wiele z nich obrażało inne osoby, w tym również nauczycieli czy też służby, takie jak policja. Gimnazjaliści nie potrafili rozwiązywać zaistniałych problemów przy pomocy rozmowy, która prowadziłaby do uzyskania konsensusu. Z tego też względu obrażali innych, wyśmiewali się z nich, tworząc twórczość ławkową.

Niektórzy uczniowie oznaczali swoje miejsca, czego przykładem mogły być wypisane na krzesłach bądź na blatach ławek imiona uczniów. Była to również doskonała przestrzeń do wyrażania uczucia wobec swojej sympatii, np.: *Kocham Laurę*. Taki sposób ekspresji uczuć nie dziwi szczególnie w publicznym gimnazjum, w którym istniał szereg formalnych zakazów odnoszących się do tej kwestii.

Rysowanie po ławkach i ścianach pozwalało uczniom przeciwstawiać się obowiązującym w szkole regułom. Za pośrednictwem napisanych bądź wyrytych zdań, rysunków wyrażali oni swoje poglądy na różne tematy. Wymykali się tym samym na przykład regule: *najpierw ręka, potem wypowiedź*, czy też przekonaniu nauczycieli, że to oni decydują o czasie i sposobie ekspresji ucznia. Obnażając umowność reguł tworzących szkolną rzeczywistość, naruszali jej fundamenty. Uwidacznia się tu zatem symboliczna inwersja tych działań. Omawiane rytuały oporu były uświadamiane, jednakże nie spełniały warunków komunikacji nastawionej na osiągnięcie konsensusu. Dlatego też ten typ oporu nie ma znaczenia wyzwalającego, jednakże w pewnych warunkach może doprowadzić do oporu nastawionego na emancypację.

Kolejną pokaźną grupą rytuałów oporu, występujących w sytuacji nieposzanowania prawa uczniów do autoekspresji, są wypowiedzi uczniów, których celem jest zdyskredytowanie nauczyciela. Wiele z nich zostało opisanych w poprzednim podrozdziale. Dlatego też nie będę ponownie ich tu prezentować. Wydaje się znaczące, aby zwrócić w tym miejscu uwagę na zachowania, które były bezczelne wobec nauczyciela. Jedna uczennica, gdy otrzymała ocenę niedostateczną ze sprawdzianu, nakrzyczała na nauczycielkę, a następnie usiadła obrażona i nie angażowała się w dalszą część zajęć.

Przykładem takich bezczelnych odpowiedzi jest poniższy fragment rozmowy nauczycielki z klasą.

Nauczycielka: *Panowie z ostatnich ławek!* (do ucznia stojącego przy tablicy i piszącego wzór) *Co ta dwójka taka duża?*

U1, który siedział w ostatniej ławce: *Bo nie mała!* (śmiech)

Do zachowań bezczelnych należy również okłamywanie nauczyciela, które dosyć często miało miejsce podczas różnych lekcji. Niektórzy uczniowie wręcz nagminnie kłamali, o tym na przykład, że pracują, sporządzają notatkę lub rozwiązują zadane zadania. Oto przykład zachowani ucznia na lekcji geografii. Nauczycielka poprosiła, aby uczniowie zapisali termin klasówki:

Nauczycielka do U2: *Oskar, zapisałeś?*

U2: *W pamięci.*

Nauczycielka: *Ja chcę w zeszycie zobaczyć.*

U2: *To niech pani zobaczy.*

Po dziesięciu minutach.

Nauczycielka do U2: *Oskar, pokaż mi zapisaną informację o sprawdzianie*.

U2 wyciągnął zeszyt przedmiotowy spod nogi ławki, który tam uprzednio włożył, aby mu się ławka nie kołysała: *Mam to oprawić w ramkę?*

Nauczycielka: *Nie!* i odeszła do swojego biurka.

Zaprezentowany fragment rozmowy ukazuje rytuał oporu, który stanowi sprzeciw wobec wymogu spełniania poleceń nauczyciela. Działanie ucznia było celowe i miało za zadanie sprowokowanie nauczycielki i ukazanie jej słabości, a przez to swojej wyższości i niepodporządkowania. Bezczelne odpowiedzi zmusiły nauczycielkę do wycofania się i rezygnacji z dalszego drążenia kwestii. Tym samym uczeń osiągnął zamierzony cel i ukazał brak zasadności reguły szkolnej, która mówiła o wypełnianiu poleceń nauczyciela i aktywnym uczestnictwie w lekcji. Uczeń nie podjął próby konstruktywnej rozmowy z nauczycielką, lecz wolał zareagować agresją. Być może jego zachowanie spowodowane było wcześniejszymi niepowodzeniami, jeżeli chodzi o próby prowadzenia konstruktywnego dialogu z nauczycielem.

Opisany rytuał oporu nie ma jednak charakteru rozwojowego. Jest on przykładem symbolicznej inwersji, która ukazuje bezzasadność obowiązujących w szkole reguł. Pozwala również na chwilowe opuszczenie stanu ucznia i przejście w stan uliczny, gdzie liczy się pozycja wypracowana przez jednostkę, a nie odgórnie nadana. W świecie ulicy ludzie są sobie równi, a w tej sytuacji uczeń zajął na chwilę rolę osoby kontrolującej sytuację w klasie, co doskonale ujmuje istotę rozumienia stanu przez P. McLarena[431]. W świecie ulicy każda jednostka indywidualnie zarządza swoim czasem, zatem ma prawo zanotować informację, kiedy chce i w jakim miejscu zachce dokonać

[431] Dla P. McLarena stan uliczny ucznia, święty oraz domowy nie oznaczają typu świadomości w sensie klinicznym lub psychologicznym. Dla niego stan ujmuje rodzaj interakcji osoby ze środowiskiem i z innymi ludźmi. Szerzej o tym w: P. McLaren, *Schooling as a Ritual…*, *dz. cyt*., s. 87-88.

tej czynności. Z tego prawa skorzystał uczeń.

Kolejne przykłady rytuałów oporu występujących w sytuacjach nieposzanowania prawa do autoekspresji w szkole to: *nabijanie się* z innych osób, szczególnie nauczycieli, i odnoszenie się do rówieśników w sposób opryskliwy. Gimnazjaliści uczący się zarówno w publicznej, jak i w niepublicznej szkole często dopuszczali się takich aktów oporu. W ten sposób kanalizowali napięcie powstające w wyniku odczuwania opresji. Aby poradzić sobie z tą sytuacją, próbowali wyśmiać nauczyciela, przedrzeźniać go bądź zaatakować kąśliwą uwagą. Takie działania dostarczały uczniom chwilowego poczucia podmiotowości i panowania nad sytuacją. Odwrócenie znaczeń, typowe dla symbolicznej inwersji, pozwalało ukazać ich umowność i bezzasadność, co dawało uczniom szansę na przetrwania kolejnego dnia w szkole.

Omówione powyżej dwa ostatnie przykłady rytuałów oporu ukazują brak wiedzy uczniów na temat posiadania przez nich prawa od autoekspresji. Uwidaczniają one również nieznajomość jego istoty, co przejawia się w uwłaczających godności, czasami agresywnych aktach oporu. Opór w tych sytuacjach nie jest przemyślany i nie polega na chęci osiągnięcia zmiany na podstawie konsensusu, który z kolei ugruntowany jest na szacunku, jakim darzą się strony interakcji.

Noszenie stroju, mogącego godzić w moralność innych osób, również zostało zaliczone do grupy rytuałów, które występują w sytuacji nieposzanowania prawa do autoekspresji uczniów. Omawiałam już przykłady bluz z wulgarnymi napisami, a także głębokich dekoltów niektórych uczennic. Wskazane akty oporu ewidentnie ukazywały umowność reguł panujących w szkole. Większość nauczycieli w ogóle nie zwracała na nie uwagi. Stawały się one problematyczne, gdy w szkole doszło do ewidentnego naruszenia przez gimnazjalistów norm w niej obowiązujących, czego przykładem mogły być: kradzież, rozbój albo bójka. Wówczas dyrekcja i nauczyciele zaczęli bardziej rygorystycznie przyglądać się wyglądowi i strojowi uczniów oraz karać za nieprzestrzeganie regulaminu.

Szczególnie noszenie elementów stroju, na których widniały wulgarne napisy, mogły naruszać moralność innych osób. Jest to jednak doskonały przykład na brak wiedzy o prawie do autoekspresji i jego ograniczeniach. Art. 13 pkt 2 Konwencji o Prawach Dziecka wyraźnie wskazuje, co może być powodem ograniczenia prawa do swobodnej wypowiedzi. Jego treść jest następująca: *Wykonanie tego prawa może podlegać pewnym ograniczeniom, lecz tylko takim, które są przewidziane przez prawo i które są konieczne:*

- *dla poszanowania praw lub reputacji innych osób,*
  albo
- *dla ochrony bezpieczeństwa narodowego lub porządku publicznego (order public) bądź zdrowia publicznego albo moralności*.

Zatem moralność drugiej osoby może stanowić powód ograniczający autoeks-

presję, ponieważ przewidziane w prawach człowieka granice wolności jednej osoby wyznaczają granice wolności drugiego człowieka.

Noszenie ubrań zawierających wulgarne treści nie spowoduje zmiany systemu bądź tego fragmentu rzeczywistości, z którym człowiek się nie zgadza, ponieważ brak jest w tym przypadku chęci nawiązania konstruktywnej dyskusji. Dyskusja taka umożliwiłaby wymianę argumentów i być może spowodowała zmianę poglądów u jednego z uczestników interakcji. Sam niecenzuralny napis może natomiast spowodować agresję u osób, które zupełnie nie zgadzają się z jego treścią. Mogą one również poczuć się urażone jego przekazem. Co mogło mieć miejsce w przypadku Denisa, który często nosił żółtą bluzę z kapturem, na której pełno było wydrukowanych czerwoną czcionką napisów o treści: *Fuck you!*

Poruszając kwestię wulgarności treści zamieszczonych na częściach garderoby niektórych uczniów, nie sposób nie wspomnieć o zachowaniu uczniów szkoły niepublicznej na przerwach. Część uczniów z klasy III lubiła słuchać na przerwach piosenek hiphopowych. Chłopcy śpiewali razem z wykonawcą pełne przekleństw i obelżywego słownictwa teksty piosenek. Czynili to zazwyczaj, gdy w pobliżu nie było nauczyciela. Bujali się przy tym na prawo i lewo w charakterystyczny dla hiphopowców sposób. Przygarbiona pozycja ciała i machanie ręką stanowiło istotny element tego przedstawienia. W tym miejscu istotne wydaje się podkreślenie, że w trakcie przerw uczniowie wchodzili w stan uliczny, a więc mogli przez pięć, dziesięć minut oddać się czynnościom, które wykonują poza budynkiem szkoły. Przerwy stanowiły dla nich czas swoistego katharsis[432], które pozwalało przetrwać dalszą część dnia w szkole. Śpiewając piosenki, dawali upust swoim emocjom i naruszali tym samym zasady funkcjonujące w szkole i mówiące o tym, iż uczniowie mają obowiązek dbać o kulturę słowa[433].

Przerwa między lekcjami jest czasem nieustrukturyzowanym, posługując się teorią Edwarda Halla[434] – polichronicznym, w którym uczeń sam wyznacza sobie własną aktywność, jej czas i miejsce. McLaren jest zdania, że uczniowie sami powinni organizować swój czas w szkole, ponieważ wówczas czuliby się oni komfortowo i bezpiecznie, gdyż ten rodzaj czasu typowy jest dla kultury ulicy[435]. Kultura ta jest silnie zinternalizowana przez ucznia, w odróżnieniu od kultury szkoły, do której dostosowuje

[432] Tamże, s. 86.

[433] § 45 pkt 7 Statutu Społecznego Gimnazjum…

[434] E. Hall wyróżnił dwa systemy organizacji czasu. Czas polichroniczny to robienie wielu rzeczy jednocześnie. Czas monochroniczny natomiast to wykonywanie czynności po kolei. Pierwszy z nich kładzie nacisk na zaangażowanie w podjęte działania. Szerzej o tym w: E. Hall, *Taniec życia. Inny wymiar czasu*, przekł. R. Nowakowski, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA, 1999, s. 55-68; E. Hall, *Bezgłośny język*, przekł. R. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987, s. 148-160.

[435] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 238.

się on tylko przez kilka godzin dziennie. Pierwsza z nich jest przejawem prawdziwego życia, natomiast druga sztucznym tworem, który ujarzmia ucznia.

Uczniowie podczas lekcji nierzadko oddawali się przyjemności pisania liścików do kolegów i koleżanek siedzących w innej części klasy. Liściki te zawierały najróżniejsze treści, od umawiania się na spotkanie po szkole, po kwestie związane z komentowaniem zachowań innych uczniów lub nauczyciela (zdjęcie nr 11) bądź też ze skarżeniem się na panującą w klasie nudę. Był to swoisty substytut ujarzmionej podczas lekcji wolności słowa uczniów. Najciekawszym aspektem pisania liścików było ich dostarczenie do adresata w taki sposób, aby nauczyciel się nie zorientował. Rytuał oporu polegał w tym przypadku na przechytrzeniu *czujnego oka nauczyciela* i wykazaniu się sprytem.

Zdjęcie 11. Fragment liściku ucznia uczącego się w publicznym gimnazjum

Fot. A. Babicka-Wirkus

Wielu uczniów podczas lekcji bawiło się telefonem komórkowym. Używali komunikatora gadu-gadu, pisali SMS-y, surfowali w Internecie lub słuchali muzyki, mając włożoną jedną słuchawkę w uchu, aby móc kontrolować to, co się dzieje na lekcji. Zabawa telefonem stanowiła istotny rytuał prawie każdej lekcji. Niektórzy sprawdzali telefon co kilkanaście minut, ponieważ monitorowali ilość czasu pozostałego do końca zajęć. Telefon był gadżetem, który świadczył o tym, kim był jego posiadacz. Z tego też względu uczniowie nie wyobrażali sobie pójścia do szkoły bez niego. Większość telefonów, które miałam okazję zobaczyć podczas prowadzenia obserwacji, były przenośnymi centrami rozrywki.

Używając telefonów komórkowych, uczniowie sprzeciwiali się obowiązującym w szkołach zasadom zabraniającym używania sprzętu elektronicznego na lekcji. Jednakże rytuał ten przybierał formę *zabawy w kotka i myszkę* z nauczycielem, który jako strażnik zasad obowiązujących w szkole miał obowiązek pilnować, aby uczniowie podczas lekcji się uczyli, a nie bawili telefonem. Konspiracyjne używanie telefonu sprawiało uczniom satysfakcję dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, pozwalało im skutecznie działać poza *okiem nauczyciela*, a po drugie neutralizowali tym nudę lekcji. Rytuał ten należy jednak do czynnych, uświadomionych rytuałów, ponieważ narusza on obowiązujące zasady i ukazuje słabość ich mechanizmów kontroli. Prezentuje to fragment mojej rozmowy z jedną z uczennic, która notorycznie bawiła się telefonem na lekcjach.

Badacz: *Nie możecie mieć telefonów na lekcji?*

PU2.6.: *Zależy na której.*

Badacz: *Ale w regulaminie macie zapisane, że nie możecie*.

PU2.6.: *To jest bez sensu i tak się używa, i tak się używa*.

Używanie telefonów komórkowych przez uczniów, mimo wyraźnego zakazu, spowodowało, iż dyrekcja szkół zgodziła się na to, aby uczniowie przynosili telefony do szkoły. Mieli ich nie używać podczas lekcji, tymczasem w jednej klasie gimnazjum niepublicznego na lekcjach matematyki uczniowie jawnie zamiast kalkulatorem posługują się telefonami. Nauczycielom to nie przeszkadzało, o ile telefony były wykorzystywane do celów edukacyjnych. Zatem można dostrzec w tym przypadku zmianę, jaka nastąpiła pod wpływem oporu stosowanego przez uczniów, jak również nacisku ze strony rodziców, którzy nie wyobrażali sobie, aby nie mieli możliwości telefonicznego kontaktu z dzieckiem w czasie, gdy przebywa ono w szkole.

Interesującym rytuałem oporu przejawianym przez uczniów było spożywanie posiłków podczas trwania lekcji. Uczniowie uczący się zarówno w publicznym, jak i niepublicznym gimnazjum notorycznie jedli na zajęciach. Swoje zachowania komentowali krótko: *Jem, bo jestem głodny*. Jedna z uczennic publicznej szkoły stwierdziła, iż je na lekcjach, ponieważ nie ma czasu tego zrobić na przerwie, gdyż *(...) do sklepiku są zawsze kolejki, a trzeba też pogadać z dziewczynami* (uśmiech). Gimnazjaliści opanowali do perfekcji sposoby ukrywania, że jedzą kanapkę, cukierki czy batona na lekcji. Była to

dla nich świetna zabawa, przy pomocy której obnażali słabości kontroli *nauczycielskiego oka*. Żaden nauczyciel, z którym rozmawiałam, nie zdawał sobie sprawy z tego procederu.

Do perfekcji opanował spożywanie słonecznika na zajęciach uczeń niepublicznego gimnazjum. Podczas jednej z lekcji przez cały czas skubał słonecznik i aby nie naśmiecić na podłodze, odchylił się w pewnym momencie do tyłu i przyciągnął stojący nieopodal kosz na śmieci. Postawił go koło nogi i skubał dalej. Nauczycielka nie zorientowała się prawie przez całą lekcję, że uczeń spożywa słonecznik. Pod koniec zajęć zauważyła stojący koło ucznia kosz na śmieci. Na jej pytanie, co ten koszt robi w tym miejscu, uczeń okłamał ją, twierdząc, iż postawił pojemnik koło siebie, ponieważ opróżnił kieszenie bluzy.

Kolejnym często występującym rytuałem oporu był śmiech. Jednakże do omawianej grupy rytuałów zaliczyłam następujące typy śmiechu: ironiczny, wyszydzający. Te typy występują w przypadkach nieposzanowania prawa do autoekspresji i mają na celu wyśmianie nauczyciela oraz zasad panujących w szkole. Śmiech obnaża strukturę szkolnej codzienności i ukazuje jej ułudę. Stanowi zatem doskonały przykład symbolicznej inwersji, w ramach której następuje odwrócenie panującego porządku, przedstawienie go w krzywym zwierciadle. Śmiech taki często spowodowany jest strachem przed możliwymi sankcjami. Jest to swoista broń uczniów, na którą zwróciła uwagę Maria Dudzikowa. Pozwala on przetrwać uczniowi trudny czas szkoły i pełni funkcję demarkacyjną między Nami a Nimi. *Śmiech konstytuuje zatem uczniowskie My i wyłania resztę, czyli obcych, o których mówi się Oni. Są nimi przede wszystkim nauczyciele, z których wspólnota się nabija, których ośmiesza, z których szydzi tym częściej, im częściej chcą wymusić posłuszeństwo dla siebie lub zanudzają nadętą powagą, ceremoniałem, celebrowaniem własnej osoby i/lub przekazywanych treści nauczania. Śmiech z Obcych uwalnia napięcie, daje poczucie bezpieczeństwa, jest obroną przed nimi. Ponieważ wywodzi się ze wspólnych doświadczeń, silnie podkreśla unikalność grupy i wyższość nad Obcymi, którzy się nie śmieją, ponieważ tylko Swój zrozumie*[436]. Śmiech stanowi silną broń uczniów w walce z rutyną codzienności szkolnej. Jest on kluczem, który otwiera drogę do ukazania antystruktury rzeczywistości szkolnej. Doskonale pokazuje kontrast i pozór obowiązujący w tej instytucji edukacyjnej[437].

Znaczenie śmiechu dla opozycyjnego działania uczniów dostrzegł również Peter McLaren. Według niego śmiech jako przejaw oporu występuje wówczas, gdy część lub cała klasa zwraca się przeciwko nauczycielowi. Uważa on, że ten rodzaj śmiechu, który występuje w rytuałach oporu omówionych wcześniej, a mianowicie przy: *nabijaniu się* z nauczyciela, wyśmiewaniu go, przedrzeźnianiu, jest zupełnie inny od pozostałych rodzajów śmiechu. Jego ofiara nie ma możliwości obrony, ponieważ nic tak nie narusza

[436] M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty,* t. V…, *dz. cyt*. s. 234.

[437] M. Dudzikowa, *Osobliwość śmiechu uczniowskiego*.., *dz. cyt*., s. 13-15.

własnej samooceny jednostki jak ironiczny, szyderczy śmiech grupy ludzi. McLaren wyraźnie podkreśla, że znaczenie tego śmiechu polega na redefiniowaniu struktur władzy w klasie. W swoisty sposób przebija on granice klasowych i płciowych podziałów, które podtrzymywane są przez strukturę stworzoną przez dominującą kulturę[438].

Śmiech stanowi również rytuał oporu, który zaliczyłam do grupy rytuałów występujących w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji. W badanych szkołach także ten rodzaj śmiechu występował, chociaż znacznie rzadziej niż opisany powyżej. W tych przypadkach był to śmiech nienakierowany na osobę nauczyciela. Wręcz przeciwnie, młodzież zapraszała wręcz nauczyciela, aby ten śmiał się wraz z nimi z reguł funkcjonujących w szkole. Przykładem może być fragment rozmowy, która miała miejsce na lekcji chemii w niepublicznym gimnazjum. Nauczycielka sprawdzała pracę domową uczniów, którą było skonstruowanie modelu przestrzennego wybranej cząsteczki. Jeden z uczniów zrobił model układu słonecznego.

Nauczycielka do U3: *Jaką ocenę mam ci wystawić? Jedynkę?*
U3: *Nie.*
Nauczycielka: *Dwóję?*
U3: *Nie.*
Nauczycielka: *Tróję?*
U3: *Nie.*
Nauczycielka: *Czwórkę?*
U3: *Nie.*
Nauczycielka: *Piątkę?*
U3: *Nie.*
Nauczycielka: *Szóstkę?*
U3: *Nie.*
Wszyscy się śmieją.
Nauczycielka: *To co? Siódemkę mam ci wystawić?*
U3: *Nie! Dziesiątkę!*
U1: *Jedenastkę! Dwie pały!* (wszyscy się śmieją).
Nauczycielka: *Nie mogę, bo pani dyrektor…* (śmiech klasy i nauczycielki).

Śmiech podważał funkcjonujące w szkole reguły, jednakże w tym przypadku był to rytuał, który uczniowie odprawiali wyłącznie z nauczycielami, których lubili, darzyli szacunkiem. Często zarówno uczniowie, jak i nauczyciele inicjowali rozmowy mające na celu ukazanie przewrotności rzeczywistości szkolnej i tym samym miały one za zadanie wywołać śmiech, ponieważ on sprzyjał rozładowaniu napięć. Aby taka forma rytuału oporu była możliwa, nauczyciel musiał szanować prawo ucznia do autoekspresji i umożliwić mu skomentowanie określonej sytuacji.

[438] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 164-166, 287-288.

W omawianym przypadku uwidacznia się antystruktura, ponieważ w chwili wspólnego śmiania się nauczyciel stawał się jednym z Nas, uczniów. Nie był po przeciwnej stronie, lecz włączał się w proces obnażania ułudy kultury dominującej. Jak twierdzi M. Dudzikowa, taka sytuacja jest pożądana przez uczniów[439]. Autorka zaproponowała wyodrębnienie trzech typów nauczycieli, biorąc pod uwagę kontekst śmiechu uczniowskiego. Pierwszy i najliczniejszy typ stanowili nauczyciele, wobec których skierowany był ten śmiech. Drugi typ to nauczyciele, z których śmieją się uczniowie. Są to osoby skupione na utrzymaniu pozoru posiadania przez nie władzy. Trzeci typ natomiast jest najmniej liczny i tworzą go nauczyciele, którzy śmieją się wraz z uczniami[440]. Ten typ nauczyciela występuje, gdy prawo ucznia do autoekspresji w szkole jest szanowane. Jak pisze M. Dudzikowa: *Tych nauczycieli nie interesuje władza – oni są skupieni na rozwoju ucznia (…). Tych nauczycieli zawsze się szanuje, często podziwia, a niekiedy szczerze kocha… Z nich właśnie wywodzą się rzeczywiste autorytety i owi „transformatywni intelektualiści"(…)*[441].

Rytuały oporu w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji, częściej niż rytuały zaliczone do poprzedniej grupy, niosą ze sobą potencjał rozwojowy. Są one uświadamiane i mogą prowadzić do zmian istniejącego porządku szkolnego. Występują one w sytuacjach, gdy osoby sprawujące władzę (nauczyciele) *udzielają* podporządkowanym jednostkom (uczniowie) *głosu* i wysłuchują tego, co ci drudzy mają do powiedzenia. Do grupy rytuałów oporu, które występowały w sytuacjach poszanowania prawa do autoekspresji uczniów, zostały zaliczone następujące zachowania:

- śmiech;
- protestowanie przeciwko pisaniu więcej niż dwóch sprawdzianów w tygodniu;
- informowanie dyrekcji o konieczności podjęcia interwencji wobec nauczyciela;
- odmowa wykonania polecenia nauczyciela;
- siedzenie i patrzenie się w jeden punkt;
- siedzenie w *luzackiej pozie* na lekcjach (siedzenie na krawędzi krzesła z rękami skrzyżowanymi na klatce piersiowej, wyprostowane i skrzyżowane nogi);
- milczenie jako odpowiedź na pytanie nauczyciela;
- rysowanie w specjalnie przeznaczonym do tego celu zeszycie/notatniku;
- chętne przyjmowanie ocen niedostatecznych;
- samodzielne wybieranie miejsca, w którym będzie się siedzieć podczas lekcji, mimo odmiennego wskazania nauczyciela;
- stosowanie żargonu uczniowskiego;
- *przybijanie łapek* po dobrze wykonanym przy tablicy zadaniu;
- *werbalne przepychanki* z nauczycielem;
- głośne odliczanie do końca lekcji.

[439] M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej…, dz. cyt*., s. 233.
[440] M. Dudzikowa, *Osobliwość śmiechu uczniowskiego…, dz. cyt.,* s. 37-38.
[441] Tamże, s. 38.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że mimo istnienia w obu szkołach ogólnie niskiego poziomu respektowania prawa do samoekspresji miały tam miejsce sytuacje, które sprzyjały jego przestrzeganiu. Niektórzy nauczyciele i uczniowie intuicyjnie wyczuwali jego znaczenie i przestrzegali go w pewnych subiektywnie dobieranych warunkach. W tej grupie rytuałów często zdarzały się protesty uczniów przeciwko pisaniu więcej niż dwóch sprawdzianów w tygodniu. Uczniowie uczący się w obu szkołach wiedzieli, iż mają prawo pisać maksymalnie dwie prace klasowe w tygodniu. Dlatego też, gdy któryś nauczyciel chciał zrobić więcej klasówek, niż przewidywały to normy funkcjonujące w szkole, musiał liczyć się z tym, iż gimnazjaliści wyrażą swój sprzeciw wobec takiej praktyki. W tych przypadkach nauczyciele zazwyczaj pozwalali uczniom na zabranie głosu i dostosowywali się do ich *żądań*.

Rytuał ten był chętnie odprawiany przez młodzież, ponieważ godził on we wszechmocność władzy nauczyciela, nad decyzjami którego funkcjonowały zapisy zawarte w dokumentach regulujących życie szkoły. Omawiane zachowanie oporowe cechował grupowy charakter, uczestniczyła w nim zazwyczaj cała klasa. Podobna sytuacja występowała, gdy uczniowie informowali dyrekcję o konieczności zmiany bądź podjęcia działań wobec określonego nauczyciela. Gdy pewien nauczyciel swoim zachowaniem rażąco naruszał zasady obowiązujące w szkole lub zasady współżycia społecznego, uczniowie, wsparci opiniami rodziców, zgłaszali za pośrednictwem delegacji konieczność interwencji. Takie sytuacje zdarzały się rzadko, jednakże miały miejsce w środowisku badanych szkół. W jednym przypadku po takiej uczniowskiej interwencji nauczyciel został zwolniony. Sytuacje takie umacniały uczniów w przekonaniu, że wspólnie mogą pokonać pewne przeszkody i że zostaną wysłuchani przez dyrekcję.

Kolejnym przykładem rytuału oporu zakwalifikowanego do tej grupy była odmowa wykonania polecenia nauczyciela. Jak już pisałam w poprzednim podrozdziale, brak zaangażowania w tok lekcji mógł trwać chwilę lub obejmować większość, a nawet całość jednostki lekcyjnej. Uczeń intuicyjnie wyczuwał, iż może odmówić wykonania zadania. Swoim zachowaniem akcentował fakt umowności poniesienia kary za brak uczestnictwa w lekcji. Nauczyciele w wielu przypadkach w ogóle nie zwracali uwagi na takie chwilowe wyłączenie się ucznia z aktywności. Wskazana praktyka była stosowana szczególnie wobec uczniów, którzy przeszkadzali na lekcji. Zatem dla nauczyciela takie zachowanie ucznia było wygodne, ponieważ mógł swoją uwagę poświęcić innym osobom. Nieświadomie więc przyznawali uczniom prawo do odmowy uczestnictwa w zajęciach.

Podobna sytuacja występowała prawie na każdej lekcji, na której uczniowie siedzieli w tzw. *luzackiej pozie*. O tym rytuale oporu pisałam również w poprzednim podrozdziale, zatem nie będę w tym miejscu ponownie go omawiać. Nauczyciele nieświadomie przyznawali uczniom prawo do siedzenia w takiej pozycji, ponieważ bardzo rzadko zwracali im z tego względu uwagę. *Luzacka poza* natomiast była gestem, który

zaświadczał o nudzie, zmęczeniu lub dezaprobacie wobec treści wygłaszanych przez nauczyciela. Ciało naruszało w tym momencie normy sztywnej, wyprostowanej pozycji, która obowiązywała ucznia podczas lekcji. Interpretując ten często powtarzający się gest, można posłużyć się słowami Petera McLarena, odnoszącymi się do znaczenia języka w kształtowaniu podmiotowości człowieka. Ten krytyczny pedagog twierdzi, że: *Nadajemy sens rzeczywistości społecznej poprzez język, który jest zawsze nasycony szeregiem dyskursów podtrzymywanych przez interesy materialne i formy władzy społecznej. Zatem język wytwarza nas jako podmioty (...) i w ten sposób pomaga stworzyć naszą podmiotowość (...)*[442] Niewerbalny język ciała uczniów często łamie funkcjonujące w szkole kody i wprowadza pewne przejawy antystruktury w mikrorytuał lekcji. Przyjęcie *luzackiej pozy* było wśród uczniów danej klasy *zaraźliwe* i stanowiło formę niewerbalnej deklaracji młodzieży wobec strukturalnych wymogów lekcji.

Rytuałem oporu, który został zaliczony do grupy rytuałów występujących w sytuacjach poszanowania prawa do autoekspresji, jest również milczenie jako forma odpowiedzi na pytanie nauczyciela. Milczenie stanowi aspekt oporowy prawa do swobodnego wyrażenia siebie. Uczeń, korzystając z tego prawa, może milczeć i czasami wybiera właśnie tę drogę. Nauczyciele zazwyczaj po chwili milczenia ucznia zaprzestawał z nim rozmawiać, kończąc interakcje krótkim komentarzem typu: *No tak, i znowu nic*; *Oj grabisz sobie, grabisz*; *Jak nie, to nie. Kto chciałby odpowiedzieć?* Nauczyciele zatem nieświadomie przyzwalali uczniom na realizację ich prawa. Gimnazjaliści milcząc natomiast naruszali konwencję lekcyjną, która głosiła, że nauczyciel pyta, a uczeń odpowiada. Na krótką chwilę milczący uczeń przejmował kontrolę nad interakcją z nauczycielem, zmuszając go do niespełnienia jednej z funkcji przypisanych roli nauczyciela, a mianowicie tej, która polega na weryfikacji wiedzy uczniów. Nauczyciele zazwyczaj zaprzestawali interakcji z uczniami, którzy zaliczani byli do grona rozrabiających i przeszkadzających w lekcji. Czasami ich milczenie i niechęć do wchodzenia w konwersację z nauczycielem, która przeważnie kończyła się dla niego niepomyślnie, było swoistego rodzaju błogostanem.

Milczenie, jak już wcześniej wspominałam, jest formą komunikacji, która często mówi więcej niż słowa. Z tego też względu odgrywa ono duże znaczenie w odsłanianiu ukrytych mechanizmów kontroli. Stanowi przerysowaną postać kultury ciszy i powiedzenia: *Dzieci i ryby głosu nie mają*. Milczenie może być rozpatrywane jako sprzeciw wobec dominujących sposobów komunikacji w szkole[443] lub jako brak możliwości wyrażenia swojego zdania, który jest wynikiem *treningu milczenia*[444]. Znaczenie oporowe ma jednak tylko pierwszy przypadek.

Kolejnym przykładem rytuału oporu jest rysowanie w specjalnie przeznaczo-

[442] P. McLaren, *Język, struktura społeczna…, dz. cyt*., s. 45.
[443] P. Jones, S. Welch, *Rethinking Children's Rights…, dz. cyt*., s. 87.
[444] T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna…, dz. cyt*., s. 370.

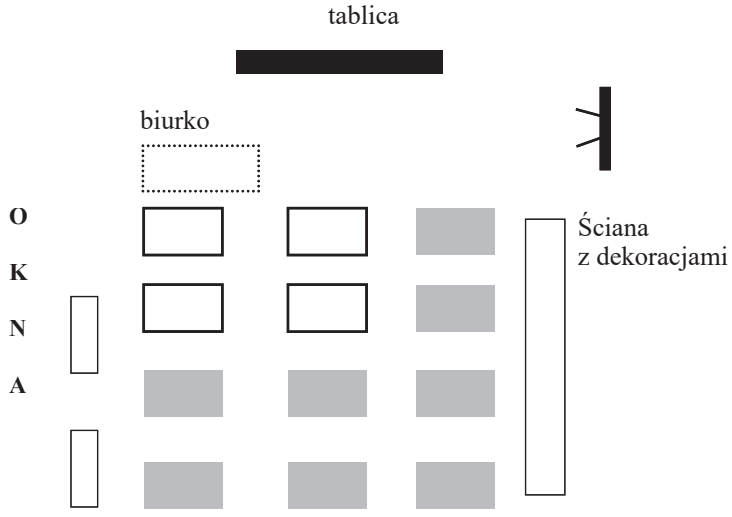
nym do tego celu zaszycie, notesie. Nieliczna część uczniów odprawiała tego typu rytuał. Był on przejawem intuicyjnego pojmowania prawa do autoekspresji przez uczniów. Gimnazjaliści, którzy przejawiali tego typu zachowania, nie odczuwali potrzeby rysowania po ławkach lub ścianach, co mogło stanowić o tym, iż w pewnym zakresie rozumieli oni istotę omawianego prawa. Rysowanie stanowiło jednak rytuał oporu, systematycznie powielanego na wielu lekcjach, gdy treści lub cechy charakteru nauczycieli nie odpowiadały uczniom. Oddawali się wówczas czynności rysowania, zaliczonej do czynnych i uświadomionych rytuałów oporu. Nie przejawiały one jednak roszczeń ważności, czyli nie mogły być rozpatrywane w kontekście komunikacji dążącej do uzyskania konsensusu. Naruszały jednak obowiązujące podczas lekcji zasady. Rytuały te często towarzyszyły rytuałom odmowy wykonywania poleceń nauczyciela. Oczywiście rzadko owa odmowa była wyrażona wprost. Zazwyczaj przyjmowała formę potajemną, która była dla uczniów wygodniejsza i bezpieczniejsza, ponieważ nie narażała ich na pewną reakcję ze strony nauczyciela. Rysowanie w zeszycie czasami pełniło rolę oszustwa, iż wykonuje się zadanie. Nauczyciele rzadko dostrzegali tę farsę, co stanowiło nagrodę dla uczniów.

Przykładem rytuału oporu, który zaliczony został do analizowanej grupy, jest również rytuał chętnego przyjmowania ocen niedostatecznych. Niektórzy uczniowie, przeważnie ci, którzy mieli znaczą liczbę takich ocen i/lub pełnili rolę błazna klasowego, często z uśmiechem na ustach przyjmowali oceny niedostateczne. Rytuał ten pokazywał, iż najniższa ocena nie musi być odbierana jako negatywna sankcja. Wytrącał zatem jedną z bardziej skutecznych gróźb, jaką stosowali nauczyciele wobec niepokornych uczniów. Rytuałowi przyjmowania ocen niedostatecznych zazwyczaj towarzyszył aplauz ze strony kolegów, który przybierał postać bicia brawa, okrzyków, uścisku dłoni lub poklepania po ramieniu. Omawiane zachowanie oporowe naruszało strukturę funkcjonowania życia szkolnego. Negowało obowiązujące przekonanie, że uczeń musi się uczyć i mieć w miarę dobre stopnie. Nie można cieszyć się z oceny niedostatecznej, ponieważ jest to kara za brak przygotowania. Czyli z założenia ocena niedostateczna powinna zawstydzić ucznia i spowodować chęć poprawy niskiego stopnia. W niektórych przypadkach jednak schemat ten w ogóle nie obowiązywał. Analizowane zachowanie zostało zaliczone do grupy rytuałów występujących w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji, ponieważ zarówno nauczyciele, jak i rówieśnicy szanowali decyzję ucznia, który zdecydował się przyjąć taką ocenę. Uczeń zaś, czując potrzebę zaakcentowania swojej radości bądź obojętności wobec tej oceny, a przez to wobec całego systemu, mógł wyrazić swoje poglądy przy pomocy gestu (np. wzniesionych w geście triumfu rąk ku górze, szczerego uśmiech) bądź w sposób werbalny. Sposób wyrazu naruszał istniejące struktury władzy i ukazywał ich niewydolność.

Przejawem rytuału oporu w sytuacji poszanowania prawa do samoekspresji jest również wybieranie przez ucznia miejsca, w którym będzie siedzieć podczas lekcji,

mimo odmiennego wskazania nauczyciela. Uczniowie zazwyczaj zajmowali te same miejsca w danej sali lekcyjnej. W zdecydowanej części przypadków wybór miejsca był stały i obowiązywał do końca roku szkolnego. Przy wyborze miejsca panowała zasada: *kto pierwszy, ten lepszy*. Zaś najbardziej popularne miejsca w klasie to tylne ławki i one były oblegane. W wyniku prowadzonych obserwacji dostrzegłam interesującą prawidłowość, a mianowicie w ostatnich ławkach zazwyczaj siedzieli uczniowie, którzy przejawiali wysoką aktywność, jeżeli chodzi o ukazywanie antystruktury klasy, szkoły. Byli to zarazem uczniowie, którzy najmniej angażowali się w tok lekcji, co potwierdzają badania opisane przez Aleksandra Nalaskowskiego[445]. Jednakże dane uzyskane z obserwacji wskazują, że nie tylko uczniowie w ostatnich rzędach swoim zachowaniem naruszali strukturę wytworzoną przez kulturę dominacji, ale również ci uczniowie, którzy siedzieli w najdalej oddalonym rzędzie od biurka nauczyciela. Poniższa rycina prezentuje rozmieszczenie w sali lekcyjnej uczniów, którzy najczęściej próbowali swoim zachowaniem, mową, gestami obalić funkcjonujące w klasie zasady.

Rycina 14. Rozmieszczenie w klasie uczniów często przejawiających zachowania opozycyjne



Ławki oznaczone kolorem szarym to miejsca zajmowane najczęściej przez uczniów przejawiających rytuały oporu.

Źródło: badania własne

[445] A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Karków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2002, s. 51.

Zaprezentowany powyżej schemat ukazuje rozmieszczenie w ławkach uczniów, którzy bardzo często przejawiali zachowania opozycyjne. Dwa ostatnie rzędy najczęściej zajmowali uczniowie, którzy nie interesowali się przebiegiem lekcji i zazwyczaj zajmowali się innymi sprawami niż nauka. Do katalogu ich ulubionych zajęć należało ostentacyjne przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu zajęć. Schemat ten jest bardzo podobny do schematów zamieszczonych w książce Nalaskowskiego zatytułowanej *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Obrazują one podobny układ, tyle że w odniesieniu do uczniów, których nauczyciele nie lubią, i tych, którzy najrzadziej wypowiadają się na tematy związane z tematyką lekcji[446]. W pierwszych ławkach zazwyczaj siedzieli uczniowie, którzy lubili dany przedmiot i chcieli jak najwięcej wiedzy zdobyć podczas zajęć. Często zdarzało się, iż byli to pupile danego nauczyciela. Potwierdza to wypowiedź jednej z uczennic publicznego gimnazjum: *Na muzyce siedzę w pierwszej ławce, bo lubię ten przedmiot. Chcę się czegoś nauczyć… W ostatnich ławkach to zawsze rozrabiają i tam jest głośno, więc nie można się niczego nauczyć, bo ciągle ktoś przeszkadza* (PU2.2.).

Zaprezentowany na rycinie 14 schemat ustawienia ławek bardzo często występował w szkole publicznej. W szkole niepublicznej w kilku salach ławki ustawione były w kształcie litery U. Przy takim ułożeniu ławek uczniowie siedzący przy wejściu do klasy najczęściej prezentowali zachowania opozycyjne.

Uczniowie, mimo iż często sami wybierali miejsce, w którym chcieli siedzieć, byli czasami przesadzani przez nauczycieli, którzy chcieli w ten sposób zapobiec ciągłemu przeszkadzaniu w lekcji. Jednakże gdy tylko pojawiała się możliwość zajęcia miejsca w ostatniej ławce lub w rzędzie najbardziej oddalonym od biurka nauczyciela, uczniowie chętnie korzystali z tej okazji. Czasami nauczyciele wyrażali swój komentarz związany ze zmianą miejsca danego ucznia, jednakże podczas prowadzonych przez mnie badań tylko raz zdarzyło się, że nauczyciel kazał się przesiąść uczniowi, który samowolnie zmienił miejsce. Siedzenie pod ścianą dawało uczniowi możliwość zmiany pozycji i oparcia się plecami o nią. Z kolei ostatnie rzędy umożliwiały przyjęcie *luzackiej pozy* i schowanie się przed wzrokiem nauczyciela. Uczniowie często oddawali się tam opisanym w tym i poprzednim podrozdziale czynnościom, których celem było naruszenie dominującego w klasie porządku. To w tym obszarze przestrzeni klasy powstawały kliki, które potrafiły skutecznie przeszkadzać w lekcji bądź dokuczać nauczycielowi. Często jednak była to przestrzeń dla uczniów nieangażujących się w żadne działania.

Kolejnym przykładem rytuału oporu jest posługiwanie się żargonem uczniowskim, który łagodzi dokuczliwość szkolnej egzystencji. Gimnazjaliści przekręcali obowiązujące w szkole nazwy lub nadawali im nowe określenia. Przykładem może być

[446] Tamże, s. 51.

nazwanie dzwonka mianem *dzyndzol*, rozwiązywania zadania przy tablicy określeniem *tankowanie* czy też trudnej sytuacji – *hardkorowym koksem*. Określenia te zostały przeniesione na grunt szkolny z kultury ulicy. Gimnazjaliści posługiwali się nimi również poza szkołą i z tego też powodu, używając go w szkole, mogli przez chwilę wejść w stan uliczny, czyli ten, który jest im bliższy, ponieważ z niego wywodził się habitus poszczególnych uczniów. Używanie żargonu w szkole godziło w kulturę dominującą i narzucone przez nią formy komunikacji. Prezentowało ich sztuczność i arbitralność. Włączanie przez uczniów nauczycieli w posługiwanie się *słownictwem ulicy* jeszcze mocniej ukazywało nieskuteczność mechanizmów ujarzmiania, gdyż nawet ci, którzy byli propagatorami kultury szkolnej, nie w pełni się do niej stosowali. Obowiązujący kod językowy został złamany i w jego struktury zaczęły niejako wdzierać się określenia pochodzące z kodu ograniczonego, który typowy był dla wielu uczniów i poprzez pośrednictwo codzienności szkolnej wszedł do systemu językowego nauczycieli.

Przejawem rytuałów oporu, które występowały w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji uczniów, był rytuał *przybijania* sobie *łapek* przez gimnazjalistów, gdy wracali oni od tablicy do ławki. *Przybijanie łapek,* czyli klaśnięcie dłonią jednego ucznia o dłoń drugiego następowało wtedy, gdy gimnazjalista skończył *męczyć się* przy tablicy i podchodząc do ławki, mógł na powrót zająć się istotniejszymi sprawami niż lekcja. Był to gest radości z zakończenia niekomfortowego zadania, które wymagało wejścia w stan ucznia i stałego w nim pozostawania przez kilka chwil. Powrót do ławki może być rozpatrywany jako faza liminalna[447] rytuału *przybijania łapek*, ponieważ uczeń będąc w drodze, znajdował się w zawieszeniu między stanem ucznia a stanem ulicznym. Po *przybiciu łapki* i zajęciu swojego miejsca uczeń mógł wejść w stan uliczny i ponownie przyjąć *luzacką pozę*, *ponabijać się* z nauczyciela lub powrócić do kończenia rysunku.

Interesującym rytuałem oporu, występującym w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji, były *werbalne przepychanki* z nauczycielem. Niekiedy przybierały one formę rozmowy, która spełniała roszczenia ważności opisane przez Habermasa, jednakże tych przykładów nie będę omawiać w tym miejscu, gdyż zostaną one zaprezentowane w kolejnym podrozdziale. *Werbalne przepychanki* nierzadko stosowane były w celu sprowokowania nauczyciela do odstąpienia od swojej decyzji. Poniżej znajduje się przykład takiej konwersacji. Miała ona miejsce w publicznym gimnazjum na lekcji fizyki w klasie pierwszej. Uczniowie chcieli przekonać nauczycielkę, że nic im nie mówił o sprawdzianie. Gdy nauczycielka kazała wyjąć kartki, w klasie rozległ się głośny pomruk: *Nieeee!*

Nauczycielka: *Drodzy państwo, mówiłam o kartkówce.*

Uczniowie: *Nie! Nie!*

[447] A. van Gennep, *Obrzędy przejścia…, dz. cyt.*

Nauczycielka: *Mówiłam i jeszcze dziewczynom przed lekcją i po lekcji.*
Uczniowie: *Nie! Nie!*
Nauczycielka: *Przestańcie! Nie zachowujecie się normalnie, to dlaczego ja mam was traktować normalnie?! Zaczniecie się zachowywać normalnie, to nie będzie kartkówek. Przysłowie: Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*.

Wchodząc w tego typu rytuał oporu, nauczyciele nieświadomie pozwalali uwikłać się w bezowocne dyskusje. Ich celem dla uczniów było zdobycie czasu dla siebie i przez to skrócenie czasu, którego *władcą* był nauczyciel. Gimnazjaliści żywili nadzieję na to, że może uda im się odwieść nauczyciela od jego decyzji. Jednak nawet wtedy, gdy nie osiągali tego celu, zyskiwali czas, który dla nich miał również duże znaczenie.

Rytuałem oporu, który występował w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji, było również głośne odliczanie uczniów do dzwonka kończącego lekcję. Rytuał ten rozpoczynał jeden uczeń, pozostali natomiast dołączali się do niego krzycząc: *Cztery, trzy, dwa, jedneeen!* i pośpiesznie zrywali się z krzeseł. Omawiane zachowanie występowało tylko w szkole publicznej i zaobserwowałam je na kilku lekcjach. Uczniowie pozwalali sobie na ten akt autoekspresji wyłącznie na lekcjach prowadzonych przez nauczycieli, którzy nie wprowadzili stanowczej dyscypliny – podczas ich zajęć często w klasie panował harmider, który nierzadko zmieniał się w hałas. Wykonywanie tego rytuału powodowało skrócenie czasu trwania zajęć o kilka, kilkanaście sekund, w trakcie których większość uczniów pośpiesznie pakowała rzeczy do plecaka. Gdy zadzwonił dzwonek, uczniowie zrywali się z krzeseł i w pośpiechu podążali do wyjścia. Nauczyciele nie hamowali ich w tym działaniu.

Omawiany rytuał silnie naruszał zasady panujące w szkole, a w szczególności tę, która mówiła o tym, że dzwonek jest dla nauczyciela, a nie dla ucznia. Był to świadomy akt oporu, który podważał zasadność władzy nauczyciela nad grupą uczniów i zmuszał go do wycofania się z interakcji. Naruszał on również systemowo przypisany nauczycielowi autorytet, który wymagał od uczniów posłuszeństwa i podporządkowania się. W omawianym rytuale władzę przejmowali uczniowie, ponieważ to oni decydowali, kiedy kończy się lekcja. Zaprzeczali przez to kompetencjom w tej kwestii zarówno nauczyciela, jak i dzwonka szkolnego.

* * *

Reasumując zaprezentowane w tym podrozdziale analizy, wydaje się uzasadnione stwierdzenie, iż w szkołach, w których występuje niski poziom poszanowania prawa do autoekspresji uczniów, mają miejsce również sytuacje jego przestrzegania. W zależności od występujących okoliczności można wyróżnić grupy rytuałów oporu, które przejawiane są w sytuacjach nieposzanowania i poszanowania omawianego prawa. Repertuar rytuałów oporu przejawiających się w sytuacjach nierespektowania prawa do autoekspresji jest bogatszy niż w przypadkach, gdy prawo to jest respektowane.

Często są to działania uświadomione, które zaliczyć można do przejawów symbolicznej inwersji. Jednakże nie posiadają one charakteru rozwojowego, ponieważ ich celem nie jest zmiana istniejącego porządku, lecz jedynie jego naruszenie. Uczniowie w tym przypadku często nie potrafią jasno określić, przeciwko czemu ich zachowanie zostało skierowane. Warto jest nadmienić, że cechą charakterystyczną tych rytuałów jest to, iż są one zazwyczaj wykonywane przez jednego ucznia. Brak jest w tym przypadku skoordynowanych działań wymierzonych przeciwko kulturze szkoły.

Rytuały oporu występujące w sytuacjach poszanowania prawa do autoekspresji są również uświadomione i czasami przyjmują formę grupowych wystąpień, czego przykładem mogą być następujące zachowania: informowanie dyrekcji o konieczności podjęcia interwencji wobec nauczyciela, protestowanie przeciwko pisaniu więcej niż dwóch sprawdzianów w tygodniu, a także zbiorowe, głośne odliczanie do końca lekcji. Uczniowie we wskazanych okolicznościach podejmowali wspólne działania, które w założeniu miały ukazać bezpodstawność pewnych norm obowiązujących na terenie szkoły. Działania te niekiedy przynosiły pożądane rezultaty w postaci zmiany istniejących zasad, co umacniało młodzież w przekonaniu o konieczności ich podejmowania. W tej grupie rytuałów pojawiały się również zachowania, które były uświadamiane i spełniają Habermasowskie roszczenia ważności. Są one szczególnie pożądane, jeżeli weźmiemy pod uwagę rozwój podmiotowości człowieka i kształtowanie racjonalności komunikacyjnej, która sprzyja dostrzeganiu przez jednostkę ujarzmiających ją struktur i dążeniu do ich przezwyciężenia. Wskazane akty oporu zostaną omówione w następnym podrozdziale.

5.3. Habermasowskie roszczenia ważności a zachowania oporowe gimnazjalistów

Według Jürgena Habermasa racjonalny dyskurs oparty o roszczenia ważności stanowi fundament otwartego i wolnego społeczeństwa[448]. Wymaga on jednak poszanowania prawa do autoekspresji drugiego człowieka, a także korzystania z własnego prawa w tej mierze. Nauka krytycznej oceny zarówno własnych argumentów, jak i argumentów drugiej osoby następuje w wyniku komunikacji, w której oboje rozmówcy traktowani są jako równorzędne podmioty. Umiejętność racjonalnego dyskutowania młody człowiek nabywa w trakcie procesu edukacji, która z jednej strony go zniewala, z drugiej zaś jest koniecznym elementem wyzwolenia spod jarzma dominujących struktur.

Habermas dostrzegł znaczenie komunikacji dla rozwoju człowieka i społeczeństwa. Umiejętność wyrażania własnych poglądów, słuchania drugiego człowieka, a tak-

[448] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego…,* t. I, *dz. cyt*., s. 31-33.

że krytycznej analizy argumentów stanowi istotne wyznaczniki racjonalności komunikacyjnej, która prowadzi do emancypacji. Niemiecki filozof opisał sytuację idealnej mowy, która bazuje na czterech roszczeniach ważności, a mianowicie: roszczeniu do szczerości, skuteczności, zrozumiałości i prawdziwości. W takiej sytuacji dochodzi do rzeczywistego dialogu między podmiotami. Pozycja każdego z nich wyznaczona jest przez moc argumentów, którymi się posługują. Nie wynika ona natomiast z przypisanej im społecznie roli i związanym z nią statusem oraz prestiżem. Nie osiągnięcie konsensusu, lecz sama sytuacja dialogu ma tu znaczenie rozwojowe. Jednakże aby możliwe było jej zajście na warunkach opisanych przez niemieckiego filozofa, konieczne jest respektowanie prawa do autoekspresji.

W omawianym kontekście rytuały oporu odgrywają duże znaczenie, ponieważ ich charakter, jak już zaprezentowałam to w poprzednim rozdziale, zależy od tego, czy przejawiają się one w sytuacji poszanowania czy też nieprzestrzegania prawa do swobody wyrażania siebie przez uczniów. Trudno jest mówić o wyposażaniu ucznia przez szkołę w kompetencje emancypacyjne, jeżeli nie szanuje ona jego prawa do autoekspresji. W takich sytuacjach występujący opór jest zazwyczaj nieuświadomiony. Może on być uświadomiony, jednakże nie będzie spełniał wymogu innowacyjności i odwagi poniesienia konsekwencji podjętych decyzji (rycina 6). Taki opór raczej nie spowoduje bezpośrednio zmiany opresyjnego fragmentu rzeczywistości, a co najwyżej przyczyni się do naruszenia jego struktury. Wymaga w tym miejscu podkreślenia fakt, iż zdaniem Petera McLarena nawet nieświadome naruszenie obowiązującego porządku może spowodować w konsekwencji jego zmianę[449].

Biorąc pod uwagę niski poziom respektowania prawa do autoekspresji w obydwu szkołach, w których prowadzone były badania, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż zdecydowana większość przejawianych tam rytuałów oporu nie spełniała roszczeń ważności, o których pisał Habermas. Doskonałym przykładem są rytuały: *nabijania się*, *przedrzeźniania*, a także bezczelnego odnoszenia się do nauczycieli i innych uczniów. Brak jest w tych przypadkach nawet minimalnej chęci nawiązania konstruktywnej rozmowy z osobami będącymi ofiarami tych aktów. Wskazane zachowania służyły rozładowaniu negatywnej energii, nie prowadziły jednak do zrozumienia lub chęci zmiany zaistniałej sytuacji. Wypowiadane półgłosem przekleństwa lub obelgi mogą być rozpatrywane jako przejawy oporu o znamionach symbolicznej inwersji. Jednakże nie będą one prowadziły do pokojowego rozwiązania zaistniałego problemu. Można je postrzegać w kategoriach *buntu przeciw*, który skierowany jest *(...) przeciw ograniczeniom, nakazom, własnemu położeniu i roli; celem buntu jest wolność od uciążliwości, których źródła tkwią poza podmiotem*[450]. Można tu również mówić o buncie bez po-

[449] T. Szkudlarek, *McLaren i Agata…, dz. cyt.*

[450] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna…, dz. cyt.,* s. 142.

wodu i odrzucaniu wszystkiego dla samej idei[451]. Brak jest w tym przypadku wskazania powodu rebelii, a zatem utrudniona jest możliwość pracy nad problemem. Uczeń przejawiający tego rodzaju zachowania nie poszukuje możliwości ich rozwiązań, nie chce zdobyć nowych pól wolności, dąży tylko do wywołania chaosu. Doskonałą egzemplifikacja tego stanu rzeczy jest chociażby rytuał śpiewania wulgarnych tekstów piosenek na przerwach. Uczniowie wykonujący tę czynność mieli na celu naruszenie obowiązujących reguł, nie chcieli natomiast poszukać przyczyn, dla których w szkole istnieją zasady zakazujące używania wulgaryzmów na jej terenie.

Innym przykładem jest wyśmiewanie się z nauczycieli, których uczniowie nie darzą sympatią. Rytuał ten nie prowadził do zmiany istniejącego stanu rzeczy, wywoływał jedynie przykrość u nauczycieli, którzy stali się ofiarami szyderstw ze strony gimnazjalistów. Często odpowiedzią na takie zachowanie młodzieży były różnego rodzaju kary, które jeszcze bardziej zaogniały istniejący konflikt. Przykładem ilustrującym omawiany stan rzeczy były lekcje religii w gimnazjum publicznym, gdzie uczniowie z racji tego, że nie lubili nauczyciela, swoim zachowaniem pozbawiali się wiedzy na temat wiary katolickiej. Odwołując się do poglądów Henry'ego A. Giroux[452], omawiany opór nie miał charakteru rozwojowego dla jednostki i jeszcze bardziej wtłaczał ją w mechanizmy zniewolenia, ponieważ pozbawiał ją wiedzy na temat pewnego aspektu rzeczywistości, co wiązało się z jej wykluczeniem z określonych obszarów dyskursu.

Opisane powyżej sytuacje wynikają z braku wiedzy młodzieży na temat ich praw jako istot ludzkich, a w szczególności prawa do autoekspresji. Odwołując się do definicji wyrażania siebie, stworzonej na podstawie wypowiedzi gimnazjalistów (rycina nr 10), wypada w tym miejscu przypomnieć, iż skupili się oni przede wszystkim na roszczeniu do szczerości w kwestii autoekspresji. Było to dla nich najistotniejsze z roszczeń, które stanowiło podstawę ekspresji siebie. Jednakże szczerość ta ujmowana była w kontekście subiektywnym, czyli odwołując się do teorii Habermasa, mieściła się w działaniu dramaturgicznym. Centralną kategorią tego modelu działania jest samoprezentacja (tabela nr 3).

Uczniowie dokonujący rytuałów oporu w wielu przypadkach chcieli zaspokoić swoje subiektywne potrzeby autoekspresji, którą pojmowali jako wyrażanie siebie bez względu na granice wolności drugiego człowieka. Niektórzy dopuszczali się wręcz obrażania innych, jeżeli było to konieczne dla ekspresji siebie. Moim zdaniem taka sytuacja jest wynikiem braku adekwatnej edukacji w zakresie praw człowieka i szczególnych obostrzeń w obydwu szkołach dotyczących wyrażania siebie przez uczniów, co było przyczyną wielu nieprzemyślanych zachowań oporowych. Z tego też względu zdecydowana większość rytuałów oporu nie spełniała roszczeń ważności. Akty te nie miały na celu rozpoczęcia dyskusji na temat określonych kwestii, ich zadanie sprowa-

[451] Tamże, s. 143.

[452] H. A. Giroux, *Theory and Resistance…, dz. cyt.*

dzało się do ataku skierowanego na obowiązujące kody i struktury, niekoniecznie zaś do ich zmiany. Doskonałym przykładem jest rysowanie/rycie po ścianach i ławkach. Uczniowie łamali obowiązujące w szkole zasady i wyrażali przy okazji swoje poglądy. Jednak te akty oporu niczego nie zmieniły w funkcjonowaniu szkoły, mogły się one natomiast przyczynić do naruszenia prywatności i godności innych uczniów, nauczycieli, dyrekcji i personelu szkoły.

Można zatem wysnuć tezę, że uczniowie, którzy nie mieli wiedzy na temat posiadanych praw, nie potrafili skutecznie stawiać oporu dominującym strukturom władzy. Działali natomiast na marginesie swobody ekspresji, jaką te struktury im udostępniły, aby stworzyć wśród uczniów ułudę wolności i problematyczności ich zachowań oporowych. Pozostawali oni nadal zniewoleni, jednakże nie zdawali sobie z tego sprawy.

W sytuacjach, w których prawo do autoekspresji było szanowane, nawet jeżeli nieświadomie tylko intuicyjnie, można było odnaleźć próby nawiązania racjonalnej rozmowy z nauczycielem i uzgodnienia obowiązujących na lekcji znaczeń. Uczeń zatem w takich okolicznościach zdawał sobie sprawę z aktu umowności obligatoryjnych sensów nadawanych różnym przedmiotom, relacjom i sytuacjom. Przykładem może być zamieszczony poniżej fragment konwersacji gimnazjalisty z klasy 1d, uczącego się w publicznej szkole, z nauczycielką na temat nieprzygotowania uczniów do pracy na lekcji techniki.

U10: *Poproszę suwmiarkę*.

Nauczycielka: *Są tylko cztery. Trzeba poczekać. Tak się kończy, jak jesteście nieprzygotowani*.

U10: *Ale pani powiedziała: „kto może”*.

Nauczycielka: *To tylko tyle osób mogło?*

U10: *Najwyraźniej*.

Przytoczony fragment jest przykładem zachowania oporowego w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji. Uczeń celowo nawiązał rozmowę z nauczycielką, aby ukazać jej problematyczność zaistniałej sytuacji i wskazać na nieadekwatny sposób komunikacji z uczniami oraz bezzasadność obwiniania przez nią jego rówieśników. Racjonalne wydaje się rozumowanie gimnazjalisty, który stwierdził, że za brak przygotowania uczniów do lekcji ponosi odpowiedzialność nauczycielka, która nieprecyzyjnie sformułowała swoje wymagania. Osadzając powyższy fragment rozmowy w kontekście, w jakim on miał miejsce, a mianowicie kilkukrotnego zwrócenia przez nauczycielkę uczniom uwagi, że byli nieprzygotowani i z tego powodu ona nie mogła sprawnie przeprowadzić zajęć, uprawnione wydaje się stwierdzenie, że U10 wystąpił w obronie całej klasy. Próbował on udowodnić nauczycielce jej błąd. Jego działanie spełniało po części Habermasowskie roszczenia ważności, ponieważ uczeń w szczery i jasny sposób wyraził swoje zdanie. W kontekście poprzedniej lekcji techniki treść jego argumentów była prawdziwa. Natomiast środek ekspresji poglądu został dobrany odpowiednio do celu, który chciał osiągnąć gimnazjalista.

Zachowanie gimnazjalisty cechowała również odwaga, ponieważ w świadomy sposób sprzeciwił się tezie wygłaszanej przez nauczycielkę. Naruszył on zatem zasadę, że nauczyciel ma zawsze rację. Wycofanie się nauczycielki z konwersacji z uczniem mogło być spowodowane tym, iż zdała ona sobie sprawę z popełnionego błędu, jednakże nie chciała się do tego przyznać uczniowi.

Innym przykładem rytuału oporu, który osadzony był w kontekście roszczeń ważności, było zachowanie ucznia publicznego gimnazjum podczas lekcji historii. Uczeń przez większą część lekcji sprawiał wrażanie niezainteresowanego jej przebiegiem. Zajmował się oklejaniem złożonej kartki taśmą samoprzylepną, którą następnie przymocował do linijki i schował w piórniku. Gdzieś po około dwudziestu minutach lekcji nauczycielka zwróciła się do U1: *Co robisz?*

U1: *Nie wiem. Bawię się… Słucham…*

Nauczycielka: *Chcesz stać przez całą lekcję, jak na początku roku? Zaraz zmienisz miejsce.*

Uczeń odłożył na chwilę oklejanie kartki i wyjął z piórnika małą deskorolkę, którą zaczął się bawić na lekcji. Nauczycielka zaś po wypowiedzeniu swoich gróźb powróciła do prowadzenia zajęć. Po kilku minutach U1 został wezwany do odpowiedzi. Na to zaproszenie U1 odpowiedział: *Zamuliłem.*

Nauczycielka: *Co zrobiłeś?*

U1: *Zamuliłem. Nie wiem, o co chodzi, czytałem litery*. Nauczycielka głośno westchnęła i ponownie odstąpiła od dalszej konwersacji z uczniem.

W opisanym przypadku uczeń prowokował nauczycielkę, udzielając jej szczerych i zgodnych ze stanem rzeczywistym odpowiedzi. Ona jednak wycofała się z interakcji. Nie podjęła zatem wyzwania wspólnego uzgadniania znaczeń. Szczerość wypowiedzi ucznia ograniczyła możliwości zachowania nauczycielki, która nie mogła w takiej sytuacji zarzucić uczniowie kłamstwa, bezczelnego zachowania czy też przeszkadzania swoim zachowaniem innym osobom. Uczeń w tym przypadku przejął kontrolę nad przebiegiem interakcji, ponieważ nauczycielka nie spodziewała się takiej reakcji ucznia, który zamiast zaprzeczać lub milczeć, rzeczowo odpowiadał na jej pytania. Taki opór jest uświadomiony i stanowi przykład, jak skutecznie można opierać się mechanizmom władzy, nie stosując agresji werbalnej i niewerbalnej. Powodzenie zachowania oporowego stanowiło swoistą nagrodę dla ucznia.

Kolejnym przykładem rytuału oporu uświadomionego, który spełniał Habermasowskie roszczenia ważności, była dyskusja, jaka wywiązała się na jednej z lekcji geografii w szkole niepublicznej. Brała w niej udział część klasy, która sprowokowana została przez nauczycielkę poleceniem o wykonaniu ćwiczenia poruszającego zagadnienia związane z Francją.

Nauczycielka, zwracając się do klasy: *Wy robicie ćwiczenia z Francji*.

U5: *Nie! „Europa się starzeje”.*

Nauczycielka: *Nie, z Francji*.

U1: *Ale tak brzydko będzie wyglądało, że pusto w ćwiczeniach…*

Nauczycielka: *No dobrze, to róbmy „Europa się starzeje”.*

W tym przypadku uczniowie również osiągnęli swój cel, nauczycielka uległa ich namowom. Przyjęła za racjonalny argument przywołany przez jednego ucznia. Uwidoczniony tu został sposób dochodzenie do porozumienie przy pomocy dialogu. Uczniowie mieli odmienne zdanie od nauczycielki, jednakże potrafili je uzasadnić. Nie był to opór typu: *Nie, bo nie*. Ten przejaw oporu mógł mieć dla uczniów znaczenie rozwojowe, ponieważ doświadczyli oni satysfakcji z podjęcia rzeczowej konwersacji. Oczywiście w żadnym z przytoczonych przykładów nie można mówić o idealnej sytuacji mowy w rozumieniu Habermasa. Uczniowie jednak podęli ją na publicznej arenie, a także próbowali wytworzyć wspólnie podzielane sensy[453].

Istotna jest sama próba podjęcia dyskusji opartej o argumenty, które są racjonalne dla obu strony. Uzasadnione zatem wydaje się przypuszczenie, iż tego rodzaju opór może mieć charakter rozwojowy. Próba podjęcia dialogu jest niezmiernie znacząca, ponieważ zaświadcza, iż młodzież dostrzega potencjał języka w rozwiązywaniu ważnych kwestii. Za pośrednictwem takich sytuacji młodzi ludzie uczą się wyrażać swoje opinie w sposób komunikatywny, nabywają również kompetencji do krytycznego myślenia i odważnego wyrażania swoich poglądów, a nawet ponoszenia konsekwencji swojego działania[454].

Kolejnym przykładem szczerości uczniów wobec nauczycieli była odpowiedź ucznia na pytanie zadane przez nauczycielkę chemii, która zapytała gimnazjalistę o powody przygotowania modelu cząsteczki neonu.

Nauczycielka: *Jaki model i dlaczego?*

U2: *Neon.*

Nauczycielka: *Dlaczego?*

U2: *Bo pani kazała.* (śmiech klasy)

Odpowiedź udzielona przez ucznia była szczera i prawdziwa. Nie szukał on wyszukanych powodów wykonania swojego projektu. Szczere przyznanie się do motywu własnego postępowania wymaga odwagi, a przez to gotowości do poniesienia konsekwencji swojego działania. Stanowi zatem istotny element autoekspresji i może zaświadczać o rozwoju racjonalności komunikacyjnej u osób dokonujących tego typu aktów oporu.

Wskazany przykład odsłania rzeczywisty motyw postępowania ucznia, który nie wpasowuje się w szlachetną motywację promowaną przez kulturę szkoły. Gimnazjalista wykonał zadanie, ponieważ prosiła o to nauczycielka. Miał za to otrzymać

[453] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej…, dz. cyt*., s. 653.

[454] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna…*, *dz. cyt*., s. 131.

ocenę. Nie stworzył modelu cząsteczki z powodu swoich zainteresowań czy też chęci zgłębienia wiedzy na temat wewnętrznej budowy atomu neonu. Poprzez swoją wypowiedź zniszczył natomiast ułudę istnienia wzniosłych motywacji uczniów do uczenia się i odrabiania prac domowych. Warto w tym miejscu przypomnieć, że wielu uczniów nie odrabiało prac domowych w domu lecz spisywali je w trakcie trwania innych lekcji od kolegów i koleżanek, którzy zadali sobie trud wykonania tej czynności w domu.

* * *

W tym podrozdziale zostały zaprezentowane rytuały oporu w aspekcie roszczeń ważności Jürgena Habermasa. Można zatem stwierdzić, iż istnieją dwie grupy zachowań oporowych: te, które nie spełniają roszczeń ważności, i takie, które je spełniają. Pierwsza grupa jest zdecydowania bardziej urozmaicona niż druga. Sytuacja ta jest wynikiem niskiego poziomu poszanowania prawa do swobody wyrażania siebie w obydwu szkołach, a także braku lub nieadekwatnej edukacji w tym zakresie. Poszanowanie prawa do autoekspresji ma duże znaczenie, jeżeli chodzi o kształtowanie u uczniów racjonalności komunikacyjnej, która przejawia się w integrującej sile mowy, zorientowanej na dochodzenie do porozumienia. Dojście do porozumienia oznacza rozumienie sytuacji rozmówcy i uznanie słuszności jego argumentów ze względu na występujące okoliczności[455].

Część rytualnych zachowań oporowych zaprezentowanych powyżej zaliczona została do grupy uświadomionych i spełniających roszczenia ważności rytuałów. Cechą charakterystyczną tych zachowań jest świadomość celu swojego postępowania, który sprowadza się do ukazania arbitralności panujących w środowisku szkolnym, klasowym, zasad i norm lub do zmiany istniejącego ładu. Centralną kategorię stanowi tu dialog, który posiada znaczenie rozwojowe. W sytuacji dialogu rozmówcy biorący w nim udział zajmują równorzędne pozycje. Przykłady rytuałów oporu, które zostały omówione w tym podrozdziale, nie spełniają w pełni roszczeń ważności, jednakże wskazują na próby podjęcia opartej na szczerości dyskusji. Opór ten stanowił zaproszenie do rozmowy o zasadności dominujących w szkole reguł. Jednakże zaproszenie to zazwyczaj nie było podejmowane przez nauczycieli, którzy wycofywali się z takich interakcji. Być może problematyczna była dla niektórych nauczycieli perspektywa zrównania pozycji w sytuacji opartego o argumenty dialogu.

W niektórych z przytoczonych powyżej przykładów dostrzegalny był aspekt odwagi przejawianej przez uczniów. Odwaga stanowi jeden z komponentów kompetencji emancypacyjnych, a także jest istotnym składnikiem nieposłuszeństwa obywatelskiego. Zostanie ono dokładniej omówione w kolejnym podrozdziale.

[455] J. Habermas, *Pojęcie racjonalności*…, *dz. cyt*., s. 62.

5.4. Obywatelskie nieposłuszeństwo uczniów

Nieposłuszeństwo obywatelskie jest wyrazem sprzeciwu wobec niesprawiedliwości władzy. Jest to działanie otwarte oraz wolne, które pozbawione jest przemocy, a przez to również agresji. Wskazane cechy nie oznaczają jednak, że musi być to działanie zgodne z obowiązującymi regułami i normami. Wynika ono z moralnej niezgody wobec poczynań władzy i ma na celu przywrócenie sprawiedliwości i zniwelowanie zaistniałego zła[456]. Akt nieposłuszeństwa obywatelskiego przejawia się w niezgodzie na bezprawne poczynania władzy. Człowiek, który się go dopuszcza, działa publicznie, nie kryje się ze swoimi wątpliwościami. Działa on w imieniu dobra grupy, społeczności lokalnej lub całego społeczeństwa. Zatem obywatelskie nieposłuszeństwo nie opiera się na egoistycznych pobudkach, lecz na dbałości o interes grupowy[457].

Hannah Arendt jest przeciwna włączeniu do koncepcji obywatelskiego nieposłuszeństwa gotowości do poniesienia konsekwencji tego aktu, która stanowiła ważny aspekt dla Henry'ego Thoreau[458]. Według niej jest to przejaw absurdu, gdyż zgodzenie się z tym wyznacznikiem obywatelskiego nieposłuszeństwa oznaczałoby, że usprawiedliwione byłyby również czyny przestępcze tylko dlatego, że ich sprawcy wyrażaliby gotowość do poniesienia konsekwencji[459]. Z racji tego, iż do analizy danych przyjęłam koncepcję Arend, gotowość do poniesienia kary za swój uczynek nie będzie dla mnie stanowiła istotnego elementu obywatelskiego nieposłuszeństwa uczniów.

Uczniowskie obywatelskie nieposłuszeństwo ma miejsce w szkole, która stanowi pomniejszoną wersję społeczeństwa jako takiego. W tym środowisku również istnieje podział na grupę dzierżącą władzę i tą, która jest tej władzy podporządkowana. Uczniowie występują przeciwko władzy, czyli nauczycielom, dyrekcji, gdy czują się niesprawiedliwie traktowani. Jednakże, aby można było w ogóle mówić o obywatelskim nieposłuszeństwie uczniów, konieczne jest, aby szkoła przestrzegała praw dziecka, w szczególności zaś prawa do autoekspresji, która mogłaby się odbywać, używając terminologii Habermasa[460], w przestrzeni publicznej. W szkolnym kontekście tą przestrzenią publiczną mogłyby być lekcje, przerwy, fora szkolne, a także udostępniona dla uczniów ściana, na której mogliby poprzez wpisy i rysunki dyskutować na ważne dla nich tematy.

Z racji tego, że w szkołach, w których prowadzone były badania, występował ogólnie niski poziom poszanowania praw dziecka, a przede wszystkim prawa do auto-

[456] H. Arendt, *O przemocy…, dz. cyt*., s. 160-170.
[457] R. Wojnicki, *Spór o demokratyczne państwo…, dz. cyt*., s. 34.
[458] H. Thoreau, *Obywatelskie nieposłuszeństwo…, dz. cyt.*, s. 38 i in.
[459] H. Arendt, *O przemocy…, dz. cyt*., s. 160.
[460] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*…, t. II, *dz. cyt*., s. 575.

ekspresji, przejawów uczniowskiego obywatelskiego nieposłuszeństwa było niewiele. Uczniowie sprzeciwiali się władzy i wdrażanemu przez nią porządkowi szkolnemu, jednak zazwyczaj akty oporu stanowiły przejawy wycofania, unikania bądź też celowego łamania ustanowionych zasad, aby ukazać bezzasadność ich obowiązywania. Zazwyczaj rytuały oporu przejawiane były przez pojedynczych uczniów, którzy nie potrafili się zintegrować i wspólnie działać dla dobra grupy. Przeważnie był to bunt osamotniony, nieposiadający zbyt wielu zwolenników wśród kolegów i koleżanek z klasy. Często buntujący się w ten sposób uczniowie byli traktowani jako Inni w znaczeniu pejoratywnym. Czasami ich zachowanie było odbierane jako miła odskocznia od nudy lekcji, jednakże znaczna część uczniów nie brała tych zachowań na poważnie, ponieważ nie dostrzegali oni zniewalających ich mechanizmów rządzących szkołą. Skoro nie odczuwali opresji, nie mieli powodu, aby się od niej uwolnić. W tym kontekście istotne wydaje się stwierdzenie, że wielu uczniów wykazywało się racjonalnością kognitywno-instrumentalną. Podmiot przejawiający tego typu racjonalność dąży do uzyskania wiedzy użytecznej technicznie. Z tego też względu dostosowuje się do obowiązujących reguł, ponieważ w ten sposób szybciej osiągnie wyznaczony cel. Człowiek, który się buntuje, musi brać pod uwagę, że spotkają go nieprzyjemne konsekwencje, ponieważ władza będzie próbowała za wszelką cenę utrzymać swój autorytet. Odwaga jest jednym z elementów konstytuujących obywatelskie nieposłuszeństwo.

Prawo do autoekspresji umożliwia człowiekowi dokonanie świadomego wyboru, czy chce przeciwstawić się niesprawiedliwości, czy też chce w niej uczestniczyć. Pod tym względem nie posiada ono wymiaru kolonizującego. Uczeń znający swoje prawa jako człowiek może świadomie zdecydować się na akt obywatelskiego nieposłuszeństwa lub też świadomie nie brać w nim udziału i tym samym legitymizować panującą w szkolę władzę. Jak twierdzi Arendt, prawdziwą władzę posiadają obywatele (uczniowie), ponieważ oni z własnej woli udzielają ją wybranej grupie lub osobie (np. nauczycielom, dyrekcji). Autorka ta pisze: *Czym jest więc władza? Odpowiada ona ludzkiej zdolności działania, lecz nie po prostu działania, a działania jednomyślnego. Władza nigdy nie jest własnością jednostki; należy do grupy i istnieje tylko dopóty, dopóki grupa trzyma się razem. Kiedy mówimy, że ktoś jest „u władzy", w rzeczywistości powołujemy się na to, że pewna liczba ludzi upoważniła go do działania w ich imieniu*[461]. Zatem przekładając rozumienie obywatelskiego nieposłuszeństwa zaproponowanego przez Arendt na rzeczywistość szkolną, można powiedzieć, że prawdziwą władzę w szkole posiadają uczniowie i za jej pośrednictwem udzielają oni upełnomocnienia nauczycielom i dyrekcji. Mają zatem prawo do zwrócenia się przeciwko władzy, gdy ta działa niesprawiedliwie lub dopuszcza się zła. Praktyka szkoły jest jednak taka, iż kształtuje młodzież jako ludzi zniewolonych, którzy bardzo często nie odczuwają tego

[461] H. Arendt, *O przemocy…, dz. cyt*., s. 47.

ujarzmienia bądź też je odczuwają, lecz czują się wobec niego bezradni, w związku z tym nie podejmują żadnych działań, aby zmienić istniejący stan rzeczy.

W szkołach, w których prowadzone były badania, uczniowie raczej nie przejawiali obywatelskiego nieposłuszeństwa. Jedynymi przykładami mogły być nieliczne sytuacje protestu, podczas których gimnazjaliści wspólnie przeciwstawiali się zwolnieniu nauczyciela, pisaniu więcej niż dwóch prac klasowych w tygodniu czy też przeciwko zachowaniom pewnego nauczyciela. Wymienione sytuacje zakończyły się dla nich powodzeniem i osiągnęli zamierzone cele. Jednakże takie zdarzenia zachodziły bardzo rzadko. Spełniały one definicyjne wymogi uczniowskiego obywatelskiego nieposłuszeństwa, ponieważ przede wszystkim nie wyrastały na bazie egoistycznych pobudek i nie występowała w nich przemoc. W sposób werbalny uczniowie przeciwstawiali się pewnym przejawom niesprawiedliwości, której dopuszczali się lub mieli zamiar dopuścić się reprezentanci władzy.

Nieznaczna obecność w codzienności szkolnej przejawów uczniowskiego obywatelskiego nieposłuszeństwa stanowi wynik braku adekwatnej edukacji w zakresie praw człowieka i dziecka. Nie kształtuje się w procesie edukacji i wychowania kompetencji komunikacyjnych, które umożliwiałyby racjonalny dyskurs w sferze publicznej. Jak twierdzi Ted Fleming, w szkole nie ma miejsca na sferę publiczną. Jeżeli ona istnieje, to poza przestrzenią klasy. Może ona występować na korytarzach przy automatach ze słodyczami lub w kolejce do sklepiku albo też koło drzewa czy w krzakach, gdzie zorganizowana została nielegalna palarnia papierosów. Jednakże wskazane miejsca, zdaniem Fleminga, zostały przywłaszczone przez konsumpcję[462], ponieważ głównym celem jest w nich konsumowanie, a nie uzgadnianie znaczeń i dyskusja nad zasadnością upełnomocnienia obowiązującego w szkole porządku[463]. Moim zdaniem jednak również w tych sferach zdominowanych przez konsumpcję jest miejsce na dialog, problemem natomiast jest kwestia jego racjonalności i wolności od dominujących schematów narzuconych przez kolonizującą kulturę szkoły.

Omawiając poglądy Habermasa, M. R. Kaczmarczyk stwierdził, iż dla niemieckiego filozofa sfera publiczna jest tożsama ze sferą obywatelską, w której wszelkiego rodzaju ustalenia na poziomie normatywnym ulegają uniwersalizacji i powstają w wyniku racjonalnego dyskursu, który oparty jest o moralność[464]. *Instytucjonalnym rdzeniem sfery publicznej są (...) sieci komunikacyjne, które publiczności złożonej z zainteresowanych sztuką osób prywatnych umożliwiają uczestniczenie w reprodukcji kultury,*

[462] Na temat istnienia śladów obecności korporacji w szkołach pisze Maria Mendel w swoim tekście pod tytułem: *Ometkowane serce szkoły. O tym, jak widać w szkole ślady wielkich korporacji w przestrzeni uczniowskiej i co one oznaczają,* w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty,* t. III, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak: Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 207-231.

[463] Wykład plenarny prof. Teda Fleminga pt.: *Habermas, Democracy and Education*, wygłoszony na międzynarodowej konferencji nt.: *Pedagogika krytyczna dziś. Pytania o teorię i praktykę*. Gdańsk, 28 maja 2012 r.

[464] M. R. Kaczmarczyk, *Nieposłuszeństwo obywatelskie*…, *dz. cyt*., s. 398-401.

a publiczności złożonej z obywateli – uczestniczenie w integracji społecznej zapośredniczonej przez opinię publiczną. Obie sfery publiczne, kulturowa i polityczna, są z systemowej perspektywy państwa definiowane jako otoczenie istotne z uwagi na „zapewnienie legitymizacji"[465]. To w sferze publicznej dochodzi do aktów legitymizacji[466] władzy lub jej delegitymizacji. Habermas twierdzi, że sfera ta została skolonizowana przez proces biurokratyzacji i kapitalizm. Ludzie posługują się rozumem funkcjonalnym, który sterowany jest przez pieniądz i władzę[467]. Media te zaś skolonizowały świat życia, który stanowi kontekst dla toczącej się w sferze publicznej dyskusji[468]. Zatem ludzie odwołują się do istniejących schematów i nie odczuwają ich zniewalającej funkcji. Akceptują zastaną rzeczywistość taką, jaka ona jest, i nie próbują jej zmienić. Doskonale uwidacznia się to w szkole, gdzie większość uczniów nie odczuwa istniejących zakazów, odnoszących się do ich autoekspresji jako uciążliwych. Akceptują oni ubieranie się w stroje o stonowanych kolorach i niezabieranie głosu w sprawach dotyczących rzeczywistości lekcyjnej lub szkolnej. Taka postawa może być wynikiem świadomego wyboru stylu życia i przez ten wybór dokonywania aktów samoekspresji, które zgodne są z obowiązującymi standardami. Może być ona również wynikiem skolonizowania świadomości ucznia przez dominującą kulturę szkoły i tym samym zawłaszczenia jego wolności poprzez stworzenie jej pozoru. Pierwszy przykład zapewnia młodemu człowiekowi bezpieczeństwo i akceptację, które są niezmiernie istotne w okresie dojrzewania. W drugim przypadku mamy do czynienia z nieświadomym powielaniem wzorów kulturowych, które może doprowadzić do skolonizowania i uprzedmiotowienia jednostki. Człowiek taki nie potrafi *posługiwać się własnym głosem*, staje się sterownym trybikiem w machinie społecznej, który posłusznie spełnia przypisane jego roli społecznej zadania, ponieważ wówczas czuje się bezpiecznie. Posługuje się on racjonalnością kognitywno-instrumentalną opartą na interesie technicznym, którego realizacja zapewnia przetrwanie materialne, ponieważ umożliwia kontrolę otoczenia[469]. Brak jest w tym przypadku odnoszenie się człowieka do etycznego wymiaru jego działań, a także działań władzy, co stanowi istotny element posługiwania się racjonalnością komunikacyjną.

Brak sfery publicznej w szkole skutkuje brakiem sfery publicznej w społeczeństwie. Młodzi ludzie, nie będąc przygotowanymi w szkole do toczenie dyskusji w oparciu o możliwość i umiejętność wyrażania swoich opinii, nie potrafią potem zaistnieć w życiu społecznym jako pełnomocni obywatele. O nieadekwatnym przygotowaniu Polaków do czynnego uczestniczenia życiu publicznym świadczą frekwencje wyborcze, które oscylują w granicach około 50%, nie mówiąc już o aktywności Polaków w wy-

[465] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego…* , t. 2, *dz. cyt*., s. 575-576.
[466] *Legitymizacja*, w: *Słownik socjologii jakościowej*, K. T. Koncki, P. Chomczyński. Warszawa: Difin SA, 2012.
[467] L Witkowski, *Dyskurs rozumu…, dz. cyt*., s. 140.
[468] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego…* , t. 2, *dz. cyt*., s. 232.
[469] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej…, dz. cyt*., s. 650.

borach do Parlamentu Europejskiego czy w wyborach samorządowych, które cieszą się jeszcze mniejszą popularnością.

Można powiedzieć, że w szkołach, w których prowadzone były badania, nie istniało obywatelskie nieposłuszeństwo uczniów, poza nielicznymi wyjątkami, o których wspomniałam powyżej. Jednakże nie można zrzucić całej odpowiedzialności za ten stan rzeczy na gimnazja. W pewnym stopniu umożliwiały one uczniom dokonywanie aktów nieposłuszeństwa, jednak często bierność w tym względzie leżała po stronie uczniów, którzy nie dostrzegali sensu takiego działania.

Pełnienie roli błazna klasowego[470] lub ucznia, który nieustannie próbuje wyrazić swoje zdanie, stygmatyzuje młodego człowieka i może nieść ze sobą różnego rodzaju konsekwencje, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Wskazane role wiążą się zatem z pewną dozą ryzyka. Bycie cichym, grzecznym i podporządkowanym zapewnia akceptację ze strony nauczycieli, rodziców, uczniów. Jest to zatem bezpieczna rola, która może zostać wybrana celowo, jako środek do osiągnięcia pewnego celu, bądź też może stanowić wynik ignorancji i bezkrytycznego podporządkowania się.

* * *

Rekapitulując: uczniowskie nieposłuszeństwo obywatelskie występowało incydentalnie. Uczniowie zdecydowanie częściej przejawiali rytuały oporu, które nie spełniały Habermasowskich roszczeń ważności, niż takie, które je spełniały. Mimo iż Hannah Arendt nie łączy idei praw człowieka z funkcjonowaniem społeczeństwa obywatelskiego, myślę, że jednak posiadają one znaczenie dla kształtowania się podmiotowości człowieka i umiejętności prowadzenie dialogu z Innym. Są to natomiast istotne warunki zaistnienia sfery publicznego dyskursu, na podstawie którego będzie udzielane lub odbierane upełnomocnienie władzy. Aby jednostka mogła aktywnie uczestniczyć w społeczeństwie, musi stać się pełnoprawnym podmiotem, który potrafi i chce zabierać głos w istotnych dla niego kwestiach. Wówczas krytycznie będzie podchodziła do poczynań władzy i interesowała się tym, co dzieje się w obrębie jej społeczności. Prowadzenie dialogu jest nieodzownym elementem istnienia społeczeństwa obywatelskiego. Komunikacja ta nastawiona jest na osiągnięcie konsensusu, którym jest wspólne dobro obywateli.

Niewielka liczba sytuacji, które można byłoby określić terminem *uczniowskie obywatelskie nieposłuszeństwo*, może stanowić wynik braku i/lub nieadekwatnej edukacji w zakresie praw człowieka i dziecka w obu badanych szkołach. Jeżeli codzienność szkolna obfituje w sytuacje braku poszanowania prawa dziecka do autoekspresji, to niejako wtłacza ona adolescenta w milczenie i bierność, ponieważ takie zachowania są nagradzane przez władzę. Socjalizacja do postawy wycofania i bierności odzwierciedla

[470] P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu…, dz. cyt*., s. 72-74.

się w przyszłym życiu człowieka, ponieważ pozbawia go realnego uczestnictwa w tworzeniu rzeczywistości, w której żyje.

* * *

W tym rozdziale został omówiony repertuar rytuałów oporu występujących w szkołach, w których prowadzone były badania. Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego zostały wyodrębnione rytuały, które przejawiały się w sytuacjach poszanowania i nieprzestrzegania prawa do autoekspresji. Z racji tego, iż w obu szkołach poziom poszanowania omawianego prawa został określony jako niski, grupa rytuałów oporu występujących w sytuacjach nierespektowania tego prawa była bogatsza. Warto podkreślić, iż większość zachowań oporowych była uświadomiona przez uczniów. Zatem gimnazjaliści celowo zachowywali się w taki sposób, aby naruszyć lub złamać obowiązujące w szkole formalne i nieformalne zasady.

Wyodrębnione rytuały oporu w większości przypadków nie spełniały roszczeń ważności. Ich celem nie było uzyskanie porozumienia. Ich intencja zaś w wielu przypadkach sprowadzała się do obnażenia kodu klasowo-lekcyjnego i ukazania jego arbitralności. Walczyli oni z panującą hegemonią kultury szkoły. Jak pisze Peter McLaren: *Uczestnictwo w rytuałach oporu dotyczyło gromadzenia jakichkolwiek symboli ulicznych lub kombinacji symboli, koniecznych dla przeciwstawienia się słodkiemu nadmiarowi (...) kształcenia klasowego. Przewidywalność stworzona przez jednostajność, niezmienność klasowych form kształcenia została* [w gimnazjach, w których prowadzone były badania – przyp. A. B.-W.] *przerwana przez ucieleśnione symbole i gesty, z których martwota i nuda szkoły wystrugały broń niezgody na nie*[471]. Poprzez rytuały oporu uczniowie wprowadzali kulturę ulicy na lekcje i przerwy. Dzięki tym zabiegom mogli oni przez krótką chwilę odpocząć od bycia uczniem i przejść w stan uliczny, co niejednokrotnie pozwalało im przetrwać rutynę lekcji. W tym miejscu wydaje się uzasadnione zaznaczyć, iż znaczna część rytuałów oporu pojawiała się z powodu nudy, która towarzyszyła wielu lekcjom.

Pokaźną grupę stanowiły rytuały oporu skierowane przeciwko nauczycielom. Niektóre z obserwowanych lekcji zdominowane były całkowicie przez zachowania oporowe uczniów. W tych sytuacjach nauczyciele często wycofywali się z interakcji z gimnazjalistami, którzy swoim zachowaniem znacząco naruszali przebieg lekcji i pozostawiali ich samym sobie. Próbowali prowadzić zajęcia z tą grupą uczniów, która wykazywała chociaż minimalne zainteresowanie lekcją. Przypadki te stanowią doskonałą egzemplifikację legitymizacji władzy w szkole. Jednoznacznie wskazują na fakt, iż to uczniowie w klasie nadają na drodze uprawomocnienia władzę nauczycielowi. Jeżeli tego nie uczynią, to na danej lekcji władzę sprawują ci uczniowie, którzy najbardziej

[471] Tamże, s. 72.

zaangażowani są w zachowania oporowe. Zatem bardzo często byli to gimnazjaliści pełniący rolę błazna klasowego.

W środowiskach wychowawczych, w których prowadzone były badania, występowała niewielka ilość rytuałów oporu, noszących znamiona nieposłuszeństwa obywatelskiego. Biorąc pod uwagę niski poziom poszanowania prawa do autoekspresji w obydwu gimnazjach, fakt ten nie jest zaskakujący. *Trening milczenia* mający miejsce w szkołach sprzyjał kształtowaniu postawy wycofania i uległości wobec dominujących struktur. Skoro wielu uczniów nie miało na tyle odwagi, aby wyrazić swój pogląd na temat pewnej kwestii, bezzasadne wydaje się oczekiwanie, iż będą mieli odwagę wystąpić jawnie przeciw obowiązującym w szkole praktykom, mając na względzie dobro klasy lub szkoły, a nie swój własny interes.

W następnym rozdziale zostanie ukazana relacja zachodząca między poziomem poszanowania prawa do autoekspresji a rytuałami oporu przejawianymi przez gimnazjalistów.

Rozdział 6
Prawo do autoekspresji w szkole a rytuały oporu uczniów gimnazjum

W rozdziale tym dokonam próby ukazania relacji współwystępowania prawa do autoekspresji i rytuałów oporu. Zwrócenie uwagi na tę relację jest istotne z perspektywy refleksji pedagogicznej i socjologicznej, ponieważ z jednej strony zarówno akty samoekspresji, jak i oporu mają znaczenie dla rozwoju podmiotowości człowieka. Z drugiej zaś strony, jak próbowałam pokazać to w poprzednim rozdziale, posiadają istotne znaczenie dla tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, które opiera się na rozwiniętej sferze publicznej.

W pojęcie autoekspresji wpisana jest kategoria oporu, z tego też względu uprawniona wydaje się teza postawiona w pierwszym etapie badań, która głosi, iż: *respektowanie prawa do autoekspresji sprzyja występowaniu rytuałów oporu uczniów, które są uświadomione, spełniają roszczenia ważności i noszą znamiona nieposłuszeństwa obywatelskiego*. W sytuacji nieposzanowania prawa do samoekspresji częściej występują rytuały oporu, które Peter McLaren określiłby jako bierne. W tych przypadkach uczeń nie jest świadomy skutków swojego działania. Zachowania oporowe bierne powodują odwrócenie obowiązujących w szkole norm i zasad. Nie prowadzą bezpośrednio do ich zmiany. Ukazują natomiast umowność struktury szkoły.

Występujące w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji rytuały czynne są zachowaniami, które celowo naruszają obowiązujący porządek szkolnej rzeczywistości. Przejawiający je uczniowie bardzo absorbowali się w te działania. Czasami naznaczone były one piętnem agresji, lecz zdarzały się i takie, które można było zaliczyć do zachowań spełniających Habermasowskie roszczenia ważności. Ta druga grupa zachowań oporowych wpisuje się w kategorię oporu transformatywnego, który cechuje się dużym zaangażowaniem w działanie oporowe, krytycznym stosunkiem do szkoły i pozytywnymi reakcjami zewnętrznymi[472].

Opór stanowi nieodzowny składnik wychowywalności[473], podobnie zresztą jak autoekspresja. Dlatego też obie te kategorie współtworzą rzeczywistość szkolnej walki o władzę i obowiązujący ład społeczny.

[472] . E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły…., dz. cyt*., s. 86.
[473] B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna…, dz. cyt*., s. 51.

6.1. Funkcjonowanie prawa do wyrażania siebie w dokumentach szkoły a zachowania oporowe uczniów

Zarówno w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły publicznej, jak i niepublicznej brak jest jednoznacznego zapisu świadczącego o tym, że uczniowie mają prawo do autoekspresji. Istnieje natomiast znaczna liczba regulacji, które ograniczają korzystanie z tego prawa przez gimnazjalistów. Wszelkie ograniczenia usprawiedliwiane są zasadami współżycia społecznego i obowiązującymi normami. Przy czym twórcy tych zapisów zapomnieli lub świadomie zbagatelizowali znaczenie prawa do autoekspresji jako środka pomocy, jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak[474], w przejściu od dzieciństwa do dorosłości. Pozbawili oni tym samym uczniów możliwości świadomego wyboru drogi swojego postępowania. Chodzi tu o świadomy wybór podporządkowania się panującym w szkole i w społeczeństwie normom i kodom komunikacji bądź też wybór drogi świadomego przeciwstawiania się tym zasadom. Zatem potwierdzeniu ulega teza o zniewalającej funkcji szkoły i prezentowaniu przez nią rzeczywistości społecznej tylko z perspektywy kultury dominującej. Jednakże szkoła również wyposaża ucznia w wiedzę, która mimo iż może być zdeformowana, stanowi istotny czynnik procesu emancypacji. Zatem zupełne odrzucenie szkoły, na przykład w przypadku drop outerów[475], czyli odpadu szkolnego, w znacznej mierze przyczynia się do reprodukcji sytemu, a nie do jego zmiany.

Szkoła stanowi arenę walki o kształt obowiązującego ładu społecznego. Walka ta toczy się między kulturą szkoły, która opiera się na obowiązujących w kulturze dominującej wartościach i normach, a kulturą ulicy, która przenoszona jest w środowisko szkolne przez uczniów. Nieustanne ścieranie się tych kultur prowadzi do zmiany istniejącej struktury poprzez wprowadzanie do niej elementów *communitas*.

Autoekspresja uczniów jest problematyczna dla szkoły, ponieważ wymaga aktywnego uczestnictwa osób sprawujących władzę w sprowokowanej dyskusji. Sprawia, że uczeń zaczyna zadawać pytania o zasadność pewnych norm i regulacji. *Nadaje* ona uczniowie *głos*, który musi być wysłuchany, powoduje zatem przesunięcie ucznia z kultury ciszy i umiejscowienie go w kulturze głosu[476]. Umiejętność posługiwania się własnym głosem stanowi istotny predyktor rozwoju człowieka.

Uczniowie przejawiający rytuały oporu przeciwstawiali się panującym w szkole zasadom zarówno tym formalnym, jak i nieformalnym. W szkole publicznej mło-

[474] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt*., s. 107.

[475] B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Warszawa – grudzień, CBOS 2001, http://www.isp.org.pl/files/19695389340780001001117708679.pdf, 04.01.2012.

[476] P. Jones, S. Welch, *Rethinking Children's Rights…, dz. cyt*., s. 87.

dzież najczęściej sprzeciwiała się obowiązkowi zawartemu w § 37 ustęp 5 pkt 8 statutu, który wskazywał, że gimnazjalista ma obowiązek nie zakłócać toku lekcji swoim nieodpowiednim zachowaniem. Znaczna część tych zachowań oporowych była nieuświadomiona, jednakże wobec tego nakazu występowały również rytuały oporu, które były uświadomione i spełniały roszczenia ważności.

Przeciwko zasadzie *niezakłócania toku lekcji* najczęściej skierowane były następujące rytuały: rozmowy na tematy nie nawiązujące do problematyki podejmowanej na lekcji, odmowa wykonania polecenia, samowolne chodzenie po klasie, prowokacyjne wypowiedzi mające na celu zdyskredytowanie nauczyciela lub ukazanie arbitralności zasad panujących w szkole, zadawanie tzw. *głupich pytań* czy też głośne odliczanie do końca lekcji. Wskazane przykłady zachowań oporowych często wynikały z panującej na lekcji nudy i miały na celu urozmaicenie jej przebiegu poprzez wprowadzenie zamieszania, śmiechu lub wywołanie zakłopotania u nauczyciela. Doskonałym przykładem stosowania takich strategii przełamania nudy i rutyny rytuału lekcji stanowi fragment zamieszczonej poniżej konwersacji, która miała miejsce na jednej z lekcji techniki w publicznym gimnazjum.

Nauczycielka do klasy: *A jaki prąd mamy w gniazdku?*

U10: *Ciepły! Zimny!*

Nauczycielka zapisała na tablicy symbol. Wskazując na niego, zapytała: *Co to oznacza?*

U14: *Woda!* (śmiech klasy)

Nauczycielka: *Ja jestem kulturalna i poczekam, aż skończycie… Kto chce się wypowiedzieć?*

U1 podnosi rękę i pyta: *Można oddać kopertę?*

Przytoczony fragment świadczy o celowym zakłócaniu toku lekcji poprzez udzielanie prowokujących do śmiechu odpowiedzi. Uczniowie doskonale wiedzieli, co oznacza narysowany na tablicy symbol, jednakże nie chcieli podporządkować się obowiązującemu w szkole wymogowi udzielania prawidłowych odpowiedzi na zadane przez nauczycielkę pytania. Śmiech, jak już wcześniej pisałam, stanowi doskonały środek demaskowania kodów funkcjonujących w klasie. Śmiech klasy oddaje władzę uczniom, którzy przez krótki okres czasu kontrolują sytuację na lekcji.

W zaprezentowanym powyżej fragmencie konwersacji uwidacznia się również niezwracanie uwagi na polecenia wydawane przez nauczycielkę. To uczniowie sterują rozmową i oni nadają jej kierunek. Sytuacja ta obala jeden z mitów panujących w rzeczywistości szkolnej, a mianowicie zasadę, że to nauczyciel kieruje zachowaniem uczniów.

Kolejnym przykładem zachowania ucznia, które godzi w obowiązek niezakłócania toku lekcji, jest rozmowa nauczycielki z gimnazjalistą stojącym przy tablicy i rozwiązującym zadanie z matematyki.

Nauczycielka: *Czego brakuje?*
U6: *Mianownika.*
Nauczycielka: *Gdzie jest mianownik?*
U6: *Zniknął.*
Nauczycielka: *Jak zniknął?*
U6: *Ale ma pani problem!*
Nauczycielka: *Ja mam problem? Zaraz ty będziesz miał problem.*

Rozwiązując zadanie, uczeń rzeczywiście nie zwrócił uwagi na brak mianownika. Gdy nauczycielka podjęła rozmowę na ten temat, postanowił wykorzystać sytuację i sprowokować przesunięcie punktu ciężkości rozmowy z kwestii związanych z niekompletnym zadaniem na obszar prowokacyjnych przepychanek słownych, które miały na celu zirytowanie nauczycielki.

Znaczna część rytuałów oporu zarówno w publicznym, jak i w niepublicznym gimnazjum skierowana była przeciwko obowiązkowi brania aktywnego udziału w toku lekcji. Warto zaznaczyć, iż w szkole niepublicznej jest to najczęściej łamana przez uczniów zasada. Zazwyczaj występującymi w tym kontekście zachowaniami oporowymi są: spożywanie posiłków, leżenie na ławce, siedzenie w *luzackiej pozie*, rysowanie/rycie po ścianach, ławkach, zabawa telefonem komórkowym, długopisem czy też innymi przedmiotami, a także odmowa wykonania polecenia nauczyciela.

Jak już wcześniej pisałam, niektórzy uczniowie do perfekcji opanowali sztukę jedzenia na lekcjach. Spożywali praktycznie wszystko, począwszy od żucia gumy, po jedzenie kanapek, na skubaniu słonecznika skończywszy. Ukazywali swoim zachowaniem nieprzystawalność panujących w szkole zasad do rzeczywistości. Tym samym nie uczestniczyli oni w pełni aktywnie w lekcji.

Najpopularniejszą jednak formą oporu przeciwko aktywnemu uczestniczeniu w lekcji jest przybierane przez część uczniów określonej pozy. Chodzi o przybieranie *luzackiej pozy* i *leżenie* na ławce, które stanowią ucieleśnienie nudy i nieakceptacji wymogu zainteresowania tokiem lekcji. Są one jawnym protestem przeciwko obowiązującym zasadom, jednakże rzadko wzbudzają bezpośrednią reakcję ze strony nauczycieli.

Do częstych przejawów oporu należy również rysowanie i pisanie po ścianach, ławkach lub innych meblach znajdujących się w klasie. Uczniowie w ten sposób próbowali poradzić sobie z nudą panującą podczas niektórych lekcji. Rysunki i napisy często stanowiły odzwierciedlenie ich poglądów wobec różnych kwestii, nie tylko tych związanych z danym przedmiotem czy nauczycielem, ale również wobec innych uczniów, służb państwowych, a także innych problemów. Uzupełnieniem tej grupy rytuałów oporu jest pisanie liścików i skomplikowane próby przekazania ich do adresata, tak aby nauczyciel nie zauważył. Przy pomocy tej praktyki uczniowie często wyrażali swoje opinie o osobie prowadzącej zajęcia bądź też komentowali treść jej wypowiedzi albo umawiali się na spotkanie na przerwie lub poza szkołą.

Praktyki rysowania po meblach i ścianach szkolnych łamią jeszcze jedną zasadę obowiązującą w obu szkołach, która odnosi się do zakazu niszczenia mienia szkoły. W szkole publicznej nauczyciele mieli za zadanie sprawdzać po lekcjach stan ławek i ścian, szczególnie tych ich fragmentów, które znajdowały się koło okien. Podczas moich obserwacji bardzo rzadko zdarzało się, aby któryś z nauczycieli po skończonej lekcji przeszedł się po klasie i sprawdził czystość ławek. Uczniowie zatem poprzez rysowanie i rycie naruszali nie tylko formalne zasady obowiązujące w szkole, ale także ukazywali nieskuteczność reguł mówiących o obowiązkowości nauczycieli i ich spostrzegawczości.

Uczniowie przy pomocy rysunków i napisów wyrażali swoje poglądy i prezentowali postawy na najróżniejsze tematy. Czynili to po części dlatego, że nie mogli swobodnie się wypowiedzieć i porozmawiać z nauczycielem na interesujące ich tematy. Przykładem może być poniższy fragment rozmowy gimnazjalistów uczących się w szkole publicznej z nauczycielką na lekcji wiedzy o społeczeństwie. Podczas tłumaczenia przez nauczycielkę tematu lekcji: *Młody człowiek wobec prawa*, jeden z uczniów zadał jej następujące pytanie: *Czy gdyby w Polsce mielibyśmy dyktatora i on zniósłby prawa człowieka, to czy ONZ mogłoby nas zaatakować?*

Nauczycielka po dłuższej chwili zastanawiania się i konsternacji odpowiedziała: *Nie, nie mogliby*. Następnie wróciła do zaplanowanego przez siebie toku lekcji. Uczeń, który zadał to pytanie wraz z kolegą z ławki, po cichu skomentowali niechęć nauczycielki do zadanego pytania i na powrót wrócili do pisania po ławce. Po dzwonku sprawdziłam, co napisali – *Jestem ciotą*.

W zaprezentowanej sytuacji uczeń wykazał zainteresowanie lekcją i zadał znaczące pytanie, które odnosiło się do tematyki realizowanej podczas zajęć. Jednak pytanie to wykraczało poza fragment wiedzy, który chciała przekazać uczniom na tej lekcji nauczycielka. Brak jej adekwatnej reakcji pozwolił uczniom na zdemaskowanie pozoru przystawalności tematyki zajęć do zainteresowań młodzieży. Zadane przez gimnazjalistę pytanie mogło stanowić punkt wyjścia do interesującej dyskusji na temat praw człowieka i mechanizmów ich ochrony oraz skuteczności, w tym przypadku przyjętych przez Polskę, prawnych regulacji tych kwestii. Przerodziło się ono natomiast w dyskredytację nauczycielki i potwierdziło występowanie nudy jako stałego elementu rzeczywistości szkolnej i lekcyjnej.

W szkole publicznej uczniowie poprzez rytuały oporu często godzili w nakaz poszanowania przekonań, poglądów i godności osobistej drugiego człowieka. Reguła ta rzeczywiście była bardzo często naruszana poprzez nieuświadomione i uświadomione akty oporu, które najczęściej skierowane były przeciwko osobie nauczyciela. Zdarzały się jednak również zachowania godzące w prawo do autoekspresji innych uczniów. Sytuacja taka nie powinna budzić zdziwienia, ponieważ nakaz ten w dużej mierze odnosił się do poszanowania prawa drugiej osoby do swobodnej ekspresji siebie. Trudno jest

wymagać tego od ucznia, którego autoekspresja była przez kulturę szkoły ujarzmiana zarówno na poziomie formalnym, jak i nieformalnym.

W tym kontekście najczęściej pojawiały się zachowania mające na celu zdyskredytowani nauczyciela, *nabijanie się* z niego, przedrzeźnianie go lub wyśmiewanie. Wszelkie tego typu zachowania testowały wytrzymałość nauczycieli, którzy nie reagując na prowokacje uczniów, nieświadomie przyczyniali się do przesuwania jej granicy. Przykładem może być następująca prowokacja, która miała miejsce podczas wykonywania przez nauczycielkę doświadczenia na lekcji fizyki w klasie 1e.

U12: *Proszę panią, a jakbym tam palca położył, tobym jeszcze miał palca?*
Nauczycielka z uśmiechem: *Przekonamy się?*
U12: *No!* (wstając z krzesła)
Nauczycielka: *Nie! Siadaj*.
Po zakończeniu doświadczenia, którego efektem było przeskoczenie iskry, nauczycielka zapytała: *I kto chce teraz palca podstawić?*
Uczniowie: *Ja! Ja!...*

Uczniom udało się w tym przypadku skutecznie sprowokować nauczycielkę. Została ukazana nieskuteczność jej gróźb. Uczniowie doskonale zdawali sobie sprawę, iż nie może ona pozwolić na zaistnienie podczas lekcji sytuacji niebezpiecznej dla dzieci, zatem skutecznie zdemaskowali nierealność pogróżek. Uczniowie przejęli tu kontrolę nad sytuacją i tym samym ukazali arbitralność kodów obowiązujących w klasie i nadających nauczycielowi władzę[477]. Zaprezentowana sytuacja stanowi doskonały przykład upełnomocnienia, jakiego udzielają nauczycielowi uczniowie. Ukazana jest za jej pośrednictwem symboliczna inwersja, która poprzez odwrócenie dominującego porządku ukazuje jego umowność[478].

Brak zapisu prawa do autoekspresji w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkół skutkuje również brakiem adekwatnej edukacji w tym zakresie. Uczniowie, którzy rzadko doświadczali poszanowania tego prawa, nie respektowali go wobec innych osób. Można wręcz powiedzieć, iż sprzeciwiali się jego przestrzeganiu, wyrażonemu za pośrednictwem imperatywu, któremu dla samej zasady należy się przeciwstawiać.

W szkole niepublicznej gimnazjaliści często sprzeciwiali się za pośrednictwem rytuałów oporu zakazowi używania urządzeń elektrycznych podczas lekcji. Zarówno w jednej, jak i drugiej szkole gimnazjaliści często bawili się telefonami komórkowymi. Był to wygodny sposób na rozprawienie się z nudą lekcji. Telefony komórkowe wielu uczniów stanowiły przenośne odtwarzacze multimedialne. Gimnazjaliści przy ich pomocy pisali SMS-y, wysyłali e-maile, oglądali filmiki, a także rozmawiali przez komunikatory. Zatem urządzenia te dostarczały im rozrywki, której tak bardzo brakowało na lekcji. Stanowiły one również doskonałe środki do ukazywania nieskuteczności

[477] P. McLaren, *Rytualny wymiar oporu…, dz. cyt*., s. 73.
[478] T. Szkudlarek, *McLaren i Agata…, dz. cyt*.

obowiązujących w szkole zakazów. Praktycznie na każdej lekcji chociaż jeden uczeń bawił się telefonem, jednakże ta niesubordynacja nie spotykała się z żadną sankcją, co jeszcze bardziej umacniało uczniów w przekonaniu o nieskuteczności i umowności obowiązujących reguł.

Bardzo częstym rytuałem oporu występującym w obu szkołach, jednakże łamiącym bezpośrednio obowiązujący w szkole niepublicznej zakaz *bujania się* na krzesłach, było właśnie odchylanie się przez gimnazjalistów do tyłu na krzesłach. Uczniowie czynili to nagminnie i przybierając odpowiednią, często *luzacką pozę*, wyrażali w ten sposób swój stosunek do odbywającej się lekcji. Sprzeciwiali się oni szkolnym praktykom ujarzmiania ciała. Jak pisze McLaren, szkoła jest zainteresowana tym, aby ukształtować ciało ucznia jako zaprojektowaną machinę, która stanowi ucieleśnienie znaczeń kultury dominującej[479]. Pozy i gesty uczniów *bujających się* na krzesłach niejako wydobywały ciała z przypisanych im póz i przełamywały obowiązujący w szkole dyktat posłusznego ciała[480], które potrafi kontrolować swoje potrzeby. W tym miejscu uwidacznia się odwołanie do kolejnego rytuału przejawianego przez gimnazjalistów, a mianowicie do jedzenia podczas lekcji. Nieposłuszne ciało, które spożywa i odchyla się na krześle lub leży na ławce, staje się nośnikiem antystruktury, która demaskuje ułudę istniejącej w klasie struktury. Wskazuje na jej umowność i niestabilność.

Jeszcze mocniej akcentowana była antystruktura szkoły, gdy uczniowie udzielali odpowiedzi nauczycielowi, *bujając się* na krześle lub *leżąc* na ławce. Wówczas ciało niejako dwukrotnie zaprzeczało słuszności obowiązujących kodów. Demaskując je, przyczyniało się do ich zniesienia i zastąpienia funkcjonującej struktury nową.

Uczniowie często przeciwstawiali się zasadzie przygotowywania się do lekcji i odrabiania prac domowych. Sytuacje takie występowały zarówno w szkole publicznej, jak i niepublicznej. Gimnazjaliści wyrażali w ten sposób swój sprzeciw wobec nudy szkoły i informacji przekazywanych na lekcjach oraz tych, które należało przyswoić sobie lub przećwiczyć samodzielnie w domu. Niektórzy wręcz nagminnie nie odrabiali prac domowych, a następnie przepisywali je pośpiesznie w trakcie trwania innych lekcji czy też podczas przerw. Sprzeciw wyrażany w ten sposób skierowany był wobec nieatrakcyjności wiedzy przekazywanej w szkole. Na ten aspekt nudy stanowiącej nieodzowny element życia szkolnego zwrócił uwagę Piotr Stańczyk[481]. Za pośrednictwem prac domowych nuda szkolna przenoszona jest w świat ulicy, a w szczególności w stan domowy[482]. Przestrzeń ta natomiast nie jest zarezerwowana dla tego typu nudy. Być może z tego względu część uczniów przenosiła ją z powrotem w przestrzeń szkoły.

[479] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt*., s. 273-274.

[480] Ujarzmianie ciała przez praktyki socjalizacyjne zostało doskonale omówione przez M. Foucaulta w książce *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*.

[481] P. Stańczyk, *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*. "Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja" 2012, nr 3(59).

[482] P. McLaren, *Schooling as a Ritual…, dz. cyt.,* s. 85, 93.

* * *

Reasumując: w szkołach, w których prowadzone były badania, brak jest zapisu prawa do autoekspresji w dokumentach regulujących ich funkcjonowania. Istnieje natomiast wiele obostrzeń wyrażonych wobec tego prawa. Można zatem stwierdzić, iż prawo to w rzeczywistości szkolnej funkcjonuje jako swoja antyteza. Uprawniony wydaje się sąd, iż szkoła jako instytucja szerząca kulturę dominującą odczuwa strach przed umożliwieniem uczniom realizacji tego prawa. W tym kontekście znamienite wydają się słowa Petera McLarena i Nathali Jaramillo, którzy powołując się na Stanleya Aronowitza, stwierdzają, że *szkoła służy prymarnemu mechanizmowi włączania dzieci i ich rodzin w pełne spektrum życia społecznego. Życie społeczne w tym znaczeniu obejmuje szerokie pojęcie obywatelstwa, ale również i być może jest to najbardziej istotne, sugeruje kultywację ciężko pracującego obywatelskiego ciała*[483], które posłusznie wykonuje przeznaczone dla niego zadania.

Brak zapisu prawa do samoekspresji w dokumentach regulujących funkcjonowanie obydwu szkół skutkuje tym, iż młodzież nie jest o nim informowana i tym samym brak jest edukacji w omawianym zakresie. Sytuacja ta ułatwia szkole kształtowanie w kulturze ciszy podporządkowanych obywateli, którzy w późniejszych etapach życia nie będą chcieli i nie będą odczuwali potrzeby zabierania głosu.

Z brakiem zapisu prawa do autoekspresji, które ukazuje porządek przedmiotowy omawianej kwestii, niewątpliwie łączy się znajomość, rozumienie i akceptacja, które prezentują jej porządek podmiotowy. W kolejnym podrozdziale zaprezentuję relacje występującą między poziomem znajomości prawa do swobodnej ekspresji siebie, a rytuałami oporu przejawianymi przez młodzież.

6.2. Znajomość prawa do samoekspresji a rytualny wymiar oporu

Znajomość prawa do autoekspresji wyraża się w umiejętności wymienienia tego prawa, dokumentu, w którym jest ono zawarte, a także w umiejętności wskazania instytucji jego rzecznictwa. Z zaprezentowanych w podrozdziale 4.2. analiz zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele nie znają tego prawa. W obu grupach zdarzyły się pojedyncze osoby, które wskazały analizowane prawo jako prawo dziecka lub ucznia. Niektórzy wymieniali prawo do wyrażania własnego zdania czy swoich poglądów, postrzegając je właśnie jako prawo do autoekspresji, co uwidoczniło się na przykładzie utożsamiania terminu *wyrażać siebie* z wyrażaniem swojego zdania, myśli, poglądów (rycina nr 10).

[483] P. McLaren, N. Jaramillo, *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire. Towards a New Humanism,* Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 2007, s. 102.

Kolejnym istotnym dowodem na brak znajomości prawa do autoekspresji, a także innych praw dziecka była nieumiejętność wskazania przez uczniów i nauczycieli nazw dokumentów, w których te prawa są zawarte. W tym przypadku zarówno młodzież, jak i dorośli wskazywali najczęściej na statut szkoły jako dokument zawierający prawa dziecka i ucznia. O ile w przypadku ucznia mieli oni rację, o tyle w przypadku dziecka już niekoniecznie, ponieważ jak wynika ze zgromadzonego materiału empirycznego, praw dziecka, a w szczególności prawa do autoekspresji prawie w tym dokumencie nie ma. Jeżeli występują jakieś prawa dziecka, to są one niekompletnie przedstawione, a czasami nawet rozczłonkowane i ulokowane po części w różnych zapisach (przykładem jest prawo do informacji).

Szczególna ignorancja nauczycieli w aspekcie omawianej kwestii została ukazana na przykładzie nieznajomości nazw podstawowych dokumentów zawierających prawa dziecka. Nauczyciele często przekręcali lub wpisywali niepełne nazwy tych dokumentów, być może chcąc w ten sposób wykazać opór wobec poruszanych kwestii, które są dla nich problematyczne. Uciążliwość tych zagadnień wynika z faktu, że to nauczyciele w relacji z uczniami są odpowiedzialni, jako reprezentanci władzy, za przestrzeganie praw dziecka i ucznia. Sytuacja ta nakłada na nich wiele obowiązków, które niekoniecznie są przyjemne. Z drugiej strony wielu nauczycieli patrzy na prawa dziecka jako na *zło konieczne*, bo przecież uczniowie w szkole mają same prawa, a nie mają żadnych obowiązków. Dlatego też, aby mieć prawa, należy w ich opinii wywiązywać się z obowiązków[484]. Taki sposób myślenia ukazuje brak zrozumienia idei praw dziecka, które nie są zależne od obowiązków. Nakładają one obowiązki na instytucje odpowiedzialne za realizację tych praw, nie zaś na podmioty je posiadające.

Brak znajomości prawa do autoekspresji niesie ze sobą wiele niekorzystnych konsekwencji zarówno dla rozwoju dziecka, jak i dla całego społeczeństwa obywatelskiego. Maria Dudzikowa, przytaczając badania dotyczące stopnia uczestnictwa i zaangażowania uczniów w życie szkolne, a także pozaszkolne (uczestnictwo w stowarzyszeniach, organizacjach działających na rzecz prawa człowieka i dziecka, wolontariat – np. w hospicjach, świetlicach środowiskowych), stwierdza że polskie nastolatki przejawiają niski poziom kapitału społecznego w tym względzie[485]. Brak aktywności młodych ludzi może być spowodowany brakiem lub nieadekwatną edukacją w zakresie praw człowieka i dziecka. Ograniczenia w wyrażaniu siebie, jakie nakładały obydwie szkoły, skutkować mogą niechęcią do podejmowania inicjatywy, wyrażania swoich poglądów, zgłaszania i realizowania pomysłów, a w dalszym etapie niechęcią do aktywnego uczestniczenia w życiu publicznym i współtworzeniu sfery publicznej, która oparta jest na racjonalnym dyskursie[486].

[484] R. B. Howe, K. Corelli, *Miseducating children about their rights…, dz. cyt*.

[485] M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty…*, t. IV, *dz. cyt*., s. 223-224.

[486] J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej…, dz. cyt*.

Brak znajomości prawa do autoekspresji wyrażał się w aktach oporu, które naruszały dobra innych osób, przede wszystkim nauczycieli. Uczniowie szydzili z nauczycieli, których nie darzyli sympatią. Czynili to zazwyczaj półgłosem, aby nauczyciel nie zorientował się, co do powodu dla którego uczniowie chichoczą. Komentowali również po cichu wygląd, strój czy też sposób bycia danego nauczyciela. Doskonałym przykładem zachowań opozycyjnych uczniów skierowanych przeciwko osobie nauczyciela były lekcje religii w szkole publicznej. Tego typu opór nie miał za zadanie stworzyć sytuacji dialogu, lecz wręcz przeciwnie – dążył do poniżenia drugiego człowieka. Doskonałym przykładem były napisy na ścianach i ławkach, które naruszały prawa, szczególnie prawo do prywatności zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Wiele napisów, których treść była skierowana przeciw konkretnej osobie, było bardzo wulgarnych, dlatego też nie będę ich tu przytaczać. Jednak, jak już wcześniej pisałam, często zawierały one dane osoby, po których można było z łatwością się zorientować, o którego ucznia lub nauczyciela chodzi.

Przykładem nieposzanowania nauczyciela za pośrednictwem rytuałów oporu było przedwczesne pakowanie się uczniów i wychodzenie z klasy bez zgody nauczyciela, nie mówiąc nawet: *do widzenia*. Intensyfikacją tego typu rytuału były sytuacje głośnego odliczania do końca lekcji i wraz z dzwonkiem opuszczania klasy. Sytuacje takie miały miejsce przede wszystkim na lekcjach prowadzonych przez nauczycieli, których uczniowie nie szanowali i nie darzyli sympatią.

Brak wiedzy na temat prawa do autoekspresji skutkował bezradnością uczniów w sytuacjach, gdy prawo to było naruszane przez dysponentów władzy. Wielu uczniów nie wiedziało, że ma prawo do swobodnej ekspresji siebie i gdy nauczyciele kazali im być cicho, nie odzywać się niepytanym, czy też uszczypliwie komentowali ich wygląd, ci pierwsi nie wiedzieli, jak mają postąpić. Uciekali się zatem do zachowań oporowych, aby zniwelować zaistniały dyskomfort. Opór występujący w takich sytuacjach przejawiał często charakter agresywnego buntu, którego celem było zdeprecjonowanie przeciwnika. To wówczas przejawiał się szyderczy śmiech, przedrzeźnianie nauczyciela czy też dobitne komentowanie jego zachowania. Uczniowie nie zdawali sobie sprawy z faktu, iż mogą sytuacje pogwałcenia ich praw, w tym również prawa do swobodnej ekspresji siebie, zgłosić do Rzecznika Praw Ucznia czy też Rzecznika Praw Dziecka i te instytucje mają obowiązek zareagować.

Znaczna część gimnazjalistów była pogodzona z faktem ujarzmiania ich samoekspresji przez mechanizmy funkcjonujące w szkole. Była to dla nich naturalna sytuacja, ponieważ nie posiadali wiedzy o tym, że mają prawo wyrażać siebie za pośrednictwem różnych środków ekspresji. *Trening milczenia* funkcjonujący w ramach programu ukrytego szkoły, *odbiera dzieciom głos*, przez co czyni ich zniewolonymi. Dopiero odczucie tego ujarzmienia może spowodować opór. Opór ten będzie jednak nosił znamiona symbolicznej inwersji i niekoniecznie będzie prowadził do emancypacji podmiotu.

Niektórzy gimnazjaliści uczestniczący w badaniu intuicyjnie odczuwali ujarzmiające praktyki szkoły w omawianej kwestii i buntowali się przeciwko im. Większość uczniów jednak traktowała jako oczywistość, że ich ekspresja musi być poddana kontroli.

Uczniowie, z powodu nieznajomości swoich praw, często nieświadomie naruszali prawa rówieśników. Nie wiedząc, że każdy z nich posiada prawo do autoekspresji, krytykowali innych tylko dlatego, że ktoś słuchał innej muzyki, miał inny styl ubierania czy też inne poglądy. Odwołując się do teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, negatywizm skierowany wobec inności jest naturalnym elementem V fazy rozwoju człowieka. Młodzież łączy się w grupy, których członków spaja podobny system wartości, gust muzyczny lub sposób spędzania wolnego czasu. Silna potrzeba demarkacji i odrzucenia odmienności jest istotna z punktu widzenia kreacji tożsamości adolescenta[487]. Jednak ta konieczna potrzeba rozwojowa może być zaspokojona w sposób niewyrządzający krzywdy innym. Jest to możliwe, jeżeli dzieci będą znały swoje prawa jako istoty ludzkie. Autoekspresja jest przynależna każdemu człowiekowi, zatem nikt nie może jej odebrać. Posiadając to prawo, człowiek jednak jest zobowiązany do akceptacji swobody ekspresji drugiej jednostki.

W szkołach często można było spotkać się z brakiem szacunku dla poglądów, stylu bycia oraz wartości drugiego człowieka. Uczniowie wyzywali, wyśmiewali rówieśników, którzy z różnych względów im nie odpowiadali. Jedna z uczennic szkoły publicznej, opisując sytuację braku szacunku, powiedziała: *uczniowie wyśmiewali się i zaczepiały osobę, która miała inna karnację* (90). Inny uczeń z tej samej szkoły stwierdził, że *są tacy, co się śmieją po prostu z czyihś poglądów tylko po to, żeby poniżyć druga osobę* (124). Uczeń niepublicznego gimnazjum natomiast napisał: *duża część uczniów po prostu jest nietolerancyjna. Osoba o „innych" poglądach często jest dyskryminowana* (131). W przytoczonych wypowiedziach uczniów uwidacznia się brak wiedzy na temat prawa do autoekspresji. Gimnazjaliści nieświadomie łamali prawa swoich rówieśników, czynili to często w sposób brutalny i wulgarny. Przykładem może być sytuacja skomentowania wyglądu jednej z uczennic niepublicznego gimnazjum.

> Nauczycielka uśmiechając się do U10: *Basi jak ładnie w tych kropeczkach* (chodziło o sukienkę w kropki – popularnie grochy).
>
> U1 do U2 i U3: *Bacha na sukienki się przerzuciła* (U1 zmierzyła pogardliwym wzrokiem U10).

Pozbawienie uczniów wiedzy na temat ich praw, skutkowało również tym, iż gimnazjaliści nie próbowali rozwiązywać swoich problemów za pośrednictwem samorządu uczniowskiego. Zdecydowana większość uczniów uczących się w szkole publicznej, a także znaczna część osób ze szkoły niepublicznej nie wiedziała, czy na terenie ich szkoły działa samorząd. Ci natomiast, który twierdzili iż taki organ w szkole funkcjonu-

[487] E. H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia…*, *dz. cyt*., s. 87-88.

je, byli podzieleni co do opinii na temat jego pracy. Dla dużej grupy uczniów funkcjonowanie samorządu było obojętne. Zasadne w tym kontekście wydaje się pytanie: czy ta grupa uczniów nie wiedziała o istnieniu samorządu, czy też nie chciała o nim wiedzieć? Być może ich odpowiedzi stanowiły wynik oporu skierowanego przeciwko temu organowi. Reakcja taka wynikać może również z braku informacji na temat działalności samorządu, który jest przecież reprezentantem społeczności uczniowskiej. Brak znajomości prawa do autoekspresji może stanowić przyczynę nikłego zainteresowania uczniów samorządem i jego pracą. Opór wobec tego organu może być podyktowany postrzeganiem jego członków jako osób sprzyjających nauczycielom.

W kontekście samorządu warto zwrócić uwagę na obecność w przestrzeni szkoły publicznej skrzynki na uwagi. Skrzynka ta ulokowana była na pierwszym (najwyższym) piętrze szkoły. Dostępność do niej była łatwa, jednakże o jej istnieniu nie wiedziała ponad połowa uczniów uczących się w tym gimnazjum. Skrzynka ta rzadko była używana przez gimnazjalistów, mimo iż szkoła zapewniała przez nią pewną możliwość wyrażanie siebie uczniom. Tylko niektórzy korzystali z tej możliwości. Niewielkie zainteresowanie skrzynką mogło być spowodowane oporem, jaki występował wśród uczniów, którzy nie mogąc swobodnie wyrazić siebie podczas lekcji, nie chcieli tego czynić za pośrednictwem skargi wrzuconej do skrzynki. Według jednej z moich rozmówczyń do skrzynki uczniowie wrzucają tylko śmieci. *Nie słyszałam, żeby ktoś tam jakieś skargi wrzucał. No chyba, że dla żartu…* (śmiech). *Przecież wiadomo, że i tak nic, nic sobie z tego nie robią* (PU1).

Interesującą kwestią w kontekście znajomości prawa do autoekspresji było występowanie forum uczniowskiego. Prawie ¾ gimnazjalistów twierdziło, że w ich szkole nie ma forum uczniowskiego lub nie było pewnych co do tej kwestii. Natomiast takie forum istniało na platformie moodla szkoły niepublicznej. Z założenia nie miało ono służyć ekspresji uczniów, lecz stworzone zostało w celu ułatwienia uczniom komunikacji związanej z rozwiązywaniem zamieszczonych tam zadań. Forum umożliwiającego uczniom autoekspresję w szkole publicznej i niepublicznej rzeczywiście nie było, ponieważ istniało *(...) duże niebezpieczeństwo utraty kontroli. Niektórzy uczniowie piszą blogi* (ND). Wypowiedź ta wskazuje jednoznacznie, że nauczyciele chcieli mieć władzę nad samoekspresją uczniów. Stworzenie forum rozluźniłoby sprawowaną nad *głosem ucznia* kontrolę.

Nauczyciele, podobnie jak uczniowie, nie posiadali wiedzy na temat prawa do autoekspresji. Intuicyjnie jednak stawiali opór jego wszelkim przejawom wśród uczniów. Aspekt oporu nauczycieli wobec prawa do samoekspresji uczniów stanowi interesujące poznawczo zagadnienie, które wymaga pogłębionych studiów. Z racji tego, iż nie wpisuje się ono bezpośrednio w tematykę rozprawy, nie będę się tu nim zajmowała.

***

Kwestia znajomości prawa do autoekspresji była kluczowa dla określenia poziomu jego respektowania w szkołach, ponieważ, jeżeli w środowisku gimnazjalnym brak jest tej wiedzy, nie można mówić o rozumieniu czy akceptacji danego prawa. Brak wiedzy na temat istnienia prawnie zagwarantowanej autoekspresji wszystkich ludzi mógł przyczynić się do występowania wśród uczniów i nauczycieli oporu o charakterze nierozwojowym. Chodzi tu o taki rodzaj oporu, który narusza godność i wolność drugiego człowieka, ponieważ nie godzi on bezpośrednio w system, lecz w osobę, która może być reprezentantem dominujących struktur. Zatem nie powoduje on zmiany w hegemonicznym systemie.

Brak wiedzy na temat możliwości autoekspresji stanowi przyczynę wycofania się młodych ludzi z życia szkoły i społeczności lokalnej. Nie chcą oni i nie potrafią konstruktywnie działać na rzecz zmian. Prawo do autoekspresji, które jest rugowane w szkole poprzez liczne zakazy i nakazy, pozornie w niej nie istnieje. Przejawia się ono na poziomie nieuświadomionych dążeń do wyrażenia siebie, które przybierają najrozmaitsze formy, postrzegane przez dominujące struktury jako nieprzystosowanie się do zasad współżycia społecznego, co skutkuje nadaniem osobie przejawiającej opór w tej kwestii etykiety dewianta. Doskonałym przykładem dewianta szkolnego jest błazen klasowy, uczeń z problemami czy też uczeń bezczelny.

6.3. Odczytywanie rozumienia prawa do autoekspresji w kontekście zachowań oporowych gimnazjalistów

Rozumienie prawa opiera się przede wszystkim na jego znajomości i wyraża się w umiejętności wskazania istoty, źródła i konsekwencji jego przestrzegania, a także w wyliczeniu ograniczeń w jego stosowaniu. Weryfikacja rozumienia prawa do autoekspresji w środowisku szkolnym obydwu gimnazjów wykazała, iż nauczyciele deklarują wysoki poziom jego rozumienia. Uczniowie natomiast cechują się niskim poziomem, co stanowi logiczną konsekwencję braku wiedzy na temat omawianego prawa. Wysoki deklaratywny poziom rozumienia prawa w środowisku nauczycieli może być spowodowany posiadaniem przez nich wiedzy na temat tego prawa. Wykazany niski poziom znajomości prawa do swobody wyrażania siebie uczniów może być konsekwencją oporu, jaki przejawiają w tej kwestii nauczyciele jako reprezentanci kultury dominującej, która – jak twierdzi Zbyszko Melosik[488] – jest nie tylko reprodukowana, ale również tworzona przez instytucję edukacyjną. Zatem nauczyciele mogą posiadać wiedzę na

[488] Z. Melosik, *Amerykańskie kontrowersje*…, *dz. cyt*., s. 244-245.

temat prawa do autoekspresji, jednakże może być i jest ona zniekształcona przez obowiązującą w szkolę ideologię zakładającą, iż ograniczenie swobody jest korzystne dla ucznia, ponieważ socjalizuje go do obowiązujących w społeczeństwie kanonów ubioru, języka, zachowania. Uczęszczanie do szkoły powoduje wyrobienie w uczniu nawyku poskramiania własnych aktywności, uczy posłuszeństwa wobec reguł i podporządkowania się autorytetom[489]. Takie praktyki skierowane są przeciwko autoekspresji dziecka.

Prawo do samoekspresji postrzegane jest w środowisku szkolnym w sposób pejoratywny i nie wymagający przestrzegania, ponieważ jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak, omawiane prawo jest prawem *miękkim*, to jest takim, które nie jest obwarowane ścisłymi procedurami formalnymi. Z tego też względu niektórzy dorośli w tym nauczyciele, chełpią się jego bezkarnym łamaniem[490].

Z braku wiedzy o istnieniu prawa wynika brak jego zrozumienia. Uczniowie charakteryzując pojęcie *wyrażać siebie,* nie uchwycili w pełni jego istoty (rycina nr 10). Nieznaczna liczba gimnazjalistów potrafiła podać pełniejszą definicję tego terminu, pomijając fakt, iż jest ono rozpatrywane jako swoboda w wypowiadaniu swoich poglądów. Zbiorcza definicja stworzona na podstawie wypowiedzi wielu uczniów akcentuje aktywność i opór jako istotne elementy wyrażania siebie. Autoekspresja natomiast jest procesem, w którym człowiek jest władny posługiwać się *własnym głosem*, staje się sprawczym podmiotem, który niekoniecznie wpisuje się w schemat narzucony przez kulturę dominacji[491]. Staje się przez to inny od pozostałych jednostek, które bezkrytycznie podporządkowują się władzy. Istotność terminu trafnie opisał E. W. Emerson: *Człowiek jest tylko w połowie sobą, w drugiej połowie jest swoją ekspresją*[492].

Powierzchowna znajomość i rozumienie prawa do autoekspresji zostały ukazane podczas wskazywania przez uczniów sytuacji, które mogłyby ograniczyć swobodę ekspresji jednostki. Uczniowie nie wymienili żadnej z przewidzianych przez twórców Konwencji sytuacji, które mogłyby spowodować ograniczenie omawianego prawa[493]. Gimnazjaliści natomiast wskazali na bariery tkwiące w relacjach z innymi ludźmi w tym z nauczycielami i rówieśnikami. Była to najczęściej wymieniana przyczyna ograniczająca autoekspresję. Wskazanie akurat tej bariery wynika z doświadczeń uczniów, których ekspresja jest na co dzień ujarzmiana przez reakcje innych osób. Z tego też względu repertuar rytuałów oporu w sytuacjach nieprzestrzegania prawa do autoekspresji był

[489] E. Bilińska-Suchanek, *Przestrzenie oporu w edukacji*, w: *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. taż, Toruń: P. W. „Warex", 2006, s. 7.

[490] M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty…, dz. cyt*., s. 71.

[491] M. Fine, *Silencing and Nurturing Voice in an Improbable Context. Urban Adolescents in Public School*, w: *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, red. H. Giroux, P. McLaren, New York: State University of New York Press, 1989, s. 152-170.

[492] R. W. Emerson, *The Poet,* http://www.vcu.edu/engweb/transcendentalism/authors/emerson/essays/poettext.html, 02.03.2011.

[493] Art. 13. pkt 2 Konwencji o Prawach Dziecka.

bogatszy i cechował się większą częstotliwością niż gama zachowań oporowych występujących w okolicznościach poszanowania tego prawa. W tym kontekście nie dziwi sposób odnoszenie się uczniów do siebie nawzajem, który w niektórych przypadkach przesiąknięty był wulgarnym słownictwem. Przykłady takich konwersacji występowały zarówno podczas lekcji, jak i na przerwach. Na marginesie wypada zaznaczyć, iż uczniowie naruszali w ten sposób zasadę szkolną mówiącą o dbaniu o kulturę słowa[494]. Przykładem takiej konwersacji może być poniższy fragment rozmowy dwóch uczniów na lekcji biologii w gimnazjum niepublicznym. Jeden z uczniów U3 próbował podczas lekcji biologii podpatrzeć w zeszycie U2 sposób tworzenia krzyżówek genetycznych.

U3 do U2: *Pokaż to!* (szturchając U2 i próbując wydrzeć mu zeszyt)

U2: *Ja pierdolę, jesteś jebnięty! Przecież to proste… pisaliśmy to…*

U3: *Dobra człowieku!* (wyciągnął z plecaka płytę CD i zaczął świecić uczniom siedzącym naprzeciwko w oczy).

Słownictwo używane w codziennych rozmowach między uczniami jest podobne do tego, które wyryte lub wypisane jest na meblach i ścianach w klasach. Uczniowie używali go, aby stawiać opór, co przeczy powszechnym przekonaniom o tym, że poszanowanie prawa do autoekspresji młodzieży przyczyni się do tego, iż będzie ona używała wulgarnego języka[495]. Młodzi ludzie czynią to przede wszystkim w sytuacjach gdy to prawo jest przez szkołę ujarzmiane. Adolescenci nie umiejąc w inny sposób wyrazić swoich emocji, poglądów, czynią to właśnie za pośrednictwem wulgaryzmów. Używanie tego typu słownictwa jest oporem skierowanym przeciwko pozorowi posługiwania się pięknym językiem w szkole, a także niestosowania wulgaryzmów przez nauczycieli. Sprawdzanie reakcji dorosłych na wulgarne teksty piosenek śpiewanych podczas przerw jest dramatyczną próbą buntu przeciwko obłudzie kultury szkolnej w tym zakresie. Interesujący jest fakt, iż uczniowie używając podczas lekcji wulgaryzmów, wypowiadali je bezgłośnie lub półgłosem. Natomiast podczas przerw przejawiali większą swobodę w tym względzie. Może być to spowodowane istnieniem dwóch różnych światów w szkole, mianowicie świata szkolnego – lekcja, i świata ulicznego – przerwa[496].

Brak rozumienia istoty prawa do autoekspresji uwidaczniał się również w bogatych formach rytuałów oporu skierowanych przeciwko osobie nauczyciela. Szydzenie, *nabijanie się*, próby udowodnienia niewiedzy lub niekompletności wiedzy nauczyciela stanowiły przykłady tego typu zachowań. Ich celem było zdyskredytowanie znaczenia, autorytetu nauczyciela. Tego rodzaju akty oporu naruszały często dobra osobiste nauczyciela, w tym jego prawa.

Uczniowie jednak nie zdawali sobie z tego sprawy, ponieważ jak wynika z ich odpowiedzi, *wyrażać siebie* to: *mówić co się chce* (25); *wyrażać swoje uczucia, swoje*

[494] § 45 pkt 7 statutu szkoły niepublicznej

[495] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt*., s. 107.

[496] P. McLaren, *Schooling as a Ritual*…, *dz. cyt*.

poglądy, mówić to co się myśli i być po prostu sobą nie patrzeć na to, co mówią inni (35); *to znaczy, że każdy pokazuje kim jest naprawdę. Nie zwraca uwagi na poglądy innych i nie przejmuje się ich zdaniem. (...)* (81). Takie ujęcie prawa do autoekspresji świadczy o nierozumieniu jego idei. Jak pisze M. Czerepaniak-Walczak: *Nieodłącznym elementem korzystania z prawa jest respektowanie go wobec innych. Wyrażaniu siebie towarzyszy zatem przyjmowanie do wiadomości idei i poglądów innych ludzi oraz krytyczne ich ocenianie. Sposób wyrażania tej krytyki jest odrębnym aspektem świadomego korzystania z prawa do autoekspresji*[497]. Zatem reakcje innych na przejawy samoekspresji podmiotu są istotnymi elementami świadomie pojmowanej swobodnej ekspresji. Swoboda ta nie polega na robieniu tego, co się jednostce podoba, i nieponoszeniu odpowiedzialności za swoje poczynania. Wręcz przeciwnie w interakcjach bazujących na swobodzie w wyrażaniu siebie podmioty same rysują granice tej wolności. Uzgadniają je w ramach racjonalnie przebiegającej konwersacji. Z tego też względu szkoła, pozbawiając uczniów tego prawa lub też realizując je w niewielkim zakresie, nie sprzyja samodzielnemu osiąganiu dojrzałości przez dzieci, nie sprzyja ich upełnomocnieniu, czyli krytycznemu myśleniu i działaniu. Henry A. Giroux postrzega szkołę jako społeczną formę życia, która powinna kształtować u dzieci umiejętności *(...) do myślenia, do działania, do bycia podmiotem i do tego, by być w stanie rozumieć ograniczenia własnych zaangażowań ideologicznych*[498].

Wysoki deklaratywny poziom rozumienia prawa do autoekspresji przez nauczycieli nie przystaje do realiów codzienności szkolnej. Doskonałym przykładem jest postrzeganie praw dziecka przez pryzmat jego obowiązków. Tymczasem tylko jedno prawo zawiera w sobie obowiązek. Jest to prawo do nauki, które jednocześnie zobowiązuje dziecko do uczęszczania do szkoły przynajmniej do osiemnastego roku życia. Prawo do autoekspresji, podobnie jak pozostałe prawa, nie jest zależne od spełniania bądź niewypełniania obowiązków. Jest ono przyrodzone i niezbywalne dla każdej istoty ludzkiej. Niektórzy nauczyciele natomiast czują się władni do rozporządzania tym prawem. Nie zdając sobie jednocześnie sprawy z faktu, że gdy pozbawiają swoich uczniów prawa do samoekspresji, pozbawiają tego prawa również siebie.

Przykładem ograniczania prawa do autoekspresji uczniów są rygory, jakie nakładały na młodzież dokumenty regulujące funkcjonowanie szkoły, a także sami nauczyciele, jeżeli chodzi o kwestię stroju i wyglądu gimnazjalistów. Nieumiejętność określenia zasad obowiązujących w szkole – zarówno tych formalnych, jak i nieformalnych – w omawianej kwestii, czyniła te ograniczenia bezzasadnymi.

Niektórzy uczniowie przejawiali wobec tego bezpodstawnego rygoru rytuały oporu w postaci przychodzenia do szkoły w bluzach czy też T-shirtach zawierających wulgarne napisy. Część dziewcząt zaś nakładała do szkoły makijaż lub malowała pa-

[497] M. Czerepaniak-Walczak, *Prawo do autoekspresji…, dz. cyt.,* s. 107.
[498] *Marzenia o edukacji radykalnej…, dz. cyt.,* s. 83.

znokcie na ciemne bądź jaskrawe kolory albo nosiła tipsy. Akceptacja takiego zachowania przez pewną grupę nauczycieli i całkowita nieakceptacja przez druga grupę, wprowadzały niepotrzebny zamęt i ukazywały umowność istniejących w szkole zasad, które tym chętniej były łamane przez uczniów.

Wymienione powyżej przykłady rytuałów oporu miały charakter uświadomiony, jednakże nie spełniały Habermasowskich roszczeń ważności. Zatem nie było tu dialogu między ścierającymi się grupami, którego zadaniem byłoby wypracowanie respektowanych zasad względem wyglądu i stroju uczniów.

Innym przykładem nierozumienia istoty prawa do autoekspresji przez nauczycieli było wtłaczanie dzieci w bezzasadne schematy postępowania. Przykładami tego stanu rzeczy mogą być zamieszczone poniżej fragmenty konwersacji, które miały miejsce na lekcji matematyki w szkole publicznej.

Nauczycielka do U7: *A to takie oznaczenie wprowadziłeś?*

U7: *Tak.*

Nauczycielka: *Ja tak na lekcji pokazałam?* (uczeń milczy). *A na egzaminie gimnazjalnym to myślisz, że ktoś ci to uzna?* ***Nie możesz wprowadzać swojego widzimisie*** [podkreślenie A. B.-W.].

Kolejny fragment.

U2: *Proszę pani, a ja tu obliczyłem i to jest właściwa odpowiedź.*

Nauczycielka: *Ja nie wiem o co ci chodzi. Sformułuj swoją wypowiedź* (podchodzi do ucznia, kładzie mu dłoń na czole). *A ja siedzę w twojej głowie, żeby wiedzieć, jak to obliczyłeś? Miałeś podać, jak to zrobiłeś, a nie tylko wynik.* ***Paweł, trzymaj się zasad!*** [podkreślenie A. B.-W.].

Zaprezentowane fragmenty rozmów ukazują, że w szkole liczy się przestrzeganie ustalonych, często arbitralnie, zasad. Czego doskonałą przykładem jest stwierdzenie nauczycielki uczącej matematyki: *Trzeba pisać, a nie myśleć!* (PN1).

Innym przykładem braku rozumienia prawa do autoekspresji przez nauczycieli jest obowiązująca w obu szkołach, w których przeprowadzone były badania, zasada: *najpierw ręka, potem wypowiedź*. Ograniczała ona ekspresję uczniów, jednakże nie spełniała swojego podstawowego celu, jakim było zachowanie porządku w klasie. Gdy któryś z nauczycieli wymagał bezwzględnie przestrzegania tej zasady, często uczniowie udzielali odpowiedzi bez wcześniejszego podniesienia ręki. Ważne jest to, iż podniesienie ręki wcale nie oznaczało, że chętny zostanie dopuszczony do głosu, czego przykładem była lekcja języka polskiego, podczas której uczniowie zgłaszający się do odpowiedzi nie byli przez nauczycielkę brani pod uwagę. Pytała ona tych, których chciała zapytać (najczęściej oni nie zgłaszali swojej chęci udzielania odpowiedzi). W związku z omawianą regułą uczniowie stosowali rytuały oporu, które polegały na tym, że ostentacyjnie trzymali wyciągnięte w górze ręce, nawet gdy nie mieli najmniejszego zamiaru udzielać odpowiedzi, lub też podnosili rękę tylko w połowie, opierając łokieć o blat ławki.

* * *

Zaprezentowana w tym podrozdziale relacja występująca między rytuałami oporu a rozumieniem prawa do autoekspresji w środowisku szkolnym jest znacząca. Uczniowie przejawiający zachowania oporowe wyraźnie prezentowali w większości przypadków brak wiedzy i rozumienia istoty prawa, stanowiącego przedmiot analiz prowadzonych w niniejszej książce. Szczególnie mocno zaznaczyło się intuicyjne postrzeganie prawa do autoekspresji jako prawa do mówienia i robienia przez podmiot tego, co chce, bez zwracania uwagi na drugiego człowieka i jego prawa. Takie rozumienie prawa typowe było dla wielu uczniów i nauczycieli. Ci drudzy natomiast równie często postrzegali to prawo jako nieuzasadniony przywilej ucznia, którego realizacja leżała w dyspozycji nauczyciela.

Częste występowanie rytuałów oporu, które nie tylko naruszały obowiązujące w szkole struktury, ale przede wszystkim godziły w prawa drugiego człowieka, w tym również nauczyciela, świadczy o braku wiedzy i rozumienia w zakresie omawianego prawa. Doskonałym przykładem było używanie wulgaryzmów, *nabijanie się*, wyzywanie i przedrzeźnianie innych oraz niedopuszczanie ich do wyrażenia swoich przekonań i emocji. Tego rodzaju zachowania oporowe nie mają charakteru rozwojowego, ponieważ głównie naruszają one godność drugiego człowieka. Ich pośrednia funkcja *podkopywania* autorytetu nauczyciela, jako reprezentanta kultury dominującej, jest wtórna wobec naruszania godności i wolności drugiego człowieka. W tego typu aktach opozycyjnych brak jest chęci nawiązania dialogu z Innym, który zmierzałby do wypracowania obowiązującego ładu w klasie czy też w szkole.

W kolejnym podrozdziale zostanie ukazana relacja zachodząca między rytualnymi zachowaniami opozycyjnymi przejawianymi przez uczniów a deklarowanym i faktycznym poziomem akceptacji prawa do samoekspresji w środowisku szkolnym.

6.4. Deklaracja a rzeczywistość – akceptacja prawa do wyrażania siebie w środowisku wychowawczym a rytuały oporu gimnazjalistów

Akceptacja prawa stanowi najwyższy przejaw jego rozumienia. Wyraża się ona w zgodzie na przestrzeganie tego prawa, a także stosowanie go w praktyce. Aby można było mówić, że człowiek akceptuje prawo drugiego, musi on znać i rozumieć istotę, źródła tego prawa, ograniczenia w jego stosowaniu, a także utożsamiać się z jego treścią. Z tego też względu łatwo jest zaobserwować rzeczywisty poziom akceptacji danego prawa, przyglądając się codzienności szkolnej.

Analiza materiału empirycznego zaprezentowana powyżej ukazała rozbieżność występującą między poziomem deklaratywnym a rzeczywistym akceptacji prawa do autoekspresji w szkołach, w których były prowadzone badania. Rozdźwięk ten występował zarówno w grupie uczniów, jak i nauczycieli, przy czym w tej drugiej był on bardzo duży. Nauczyciele wykazali wysoki deklaratywny poziom akceptacji prawa do autoekspresji. Jednakże dane uzyskane za pośrednictwem obserwacji wykazały istniejące różnice między nauczycielami uczącymi w gimnazjum publicznym i tymi, którzy pracowali w gimnazjum niepublicznym. Ta druga grupa przejawiała swoim zachowaniem średni poziom akceptacji omawianego prawa dziecka. Częściej w tej szkole dochodziło do sytuacji poszanowania autoekspresji uczniów, w których uczniowie mogli się swobodnie wypowiedzieć i nikt ich za to nie ganił. Przykładem może być konwersacja dyrektora z uczniem, który wszedł sobie swobodnie do jego gabinetu.

Dyrektor: *Co jest?*

Uczeń: *Nic, chciałem powiedzieć dzień dobry.* (uśmiech)

Dyrektor: *Dzień dobry.* (uśmiech)

Swobodny dostęp do dyrekcji czy też nauczycieli zacierał istnienie linii demarkacyjnej między grupą sprawującą władzę a grupą podporządkowaną. Tworzyli oni swoistego rodzaju wspólnotę, jak to określiła jedna z uczennic – *rodzinę* – w której panowała hierarchia, ale też wzajemny szacunek (przynajmniej w większości przypadków). W szkole publicznej natomiast przestrzeń budynku szkolnego była wyraźnie podzielona na tę, która przynależała nauczycielom, i tę przeznaczoną dla uczniów. W odróżnieniu od poprzedniej placówki podczas przerw nauczyciele, którzy nie pełnili dyżuru, przebywali za zamkniętymi na kod drzwiami pokoju nauczycielskiego. Tego typu praktyki podkreślały antagonizmy zachodzące między uczniami i nauczycielami. Uzasadniona wydaje się potrzeba podkreślenia w tym miejscu, iż w szkole niepublicznej również istniał podział przestrzeni, na tę, która była przeznaczona dla nauczycieli, i tę, w której władze sprawowali uczniowie. Jednakże granice tego podziału były bardziej przepuszczalne niż w szkole publicznej i tym samym umożliwiały istnienie swoistej kultury pogranicza w tym gimnazjum.

Szkoła niepubliczna wykazywała średni poziom akceptacji prawa do autoekspresji. Natomiast szkoła publiczna niski. Jednakże średni poziom akceptacji zdiagnozowany w gimnazjum niepublicznym nie wynikał wcale ze znajomości i rozumienia tego prawa. Był on oparty raczej na intuicyjnym jego pojmowaniu, a wręcz na podejściu do ucznia jak do podmiotu, który również może mieć swoje poglądy, potrzeby, zainteresowania.

Z racji tego, iż w szkole niepublicznej częściej miały miejsce sytuacje, w których prawo dziecka do autoekspresji było szanowane, występowały tam częściej przejawy rytuałów oporu, które były uświadamiane i spełniały po części Habermasowskie roszczenia ważności. Doskonałym przykładem takiego rytuału jest śmiech. W sytuacjach poszanowania prawa do swobody ekspresji śmiech uczniowski nie nosił cech szyder-

stwa czy bezczelności. Był to śmiech, który godził w funkcjonujące szkole struktury, a nie w innych ludzi. Często do tego typu śmiechu był zapraszany nauczyciel, który w trakcie fazy liminalnej tego rytuału porzucał swoją rolę *pana i władcy* i przybierał postać *służącego progowi*, którego Lech Witkowski porównuje do Bachtinowskiego *człowieka pogranicza*[499]. *Służący progowi* potrafi przenieść wymiar liminalny na grunt klasy szkolnej. Wraz z uczniami spogląda na obowiązującą w szkolę strukturę, ujmując ją z perspektywy progowości. Jak pisze Peter McLaren: *Służący progowi jest ostrożny w zbytnim rozumowaniu i pochyla się ku mitom, metaforom i miarowości, które będą posiadały znaczenie i określały uczniom cel – nie będą abstrakcjami lecz „żywymi" formami świadomości*[500].

W rytuale śmiechu, którego celem było przeniesienie na grunt klasy szkolnej antystruktury typowej dla kultury ulicy, *służący progowi* wpisywał się w trzeci typ nauczyciela wyróżnionego przez M. Dudzikową. Jest to nauczyciel, który śmieje się wraz z uczniami. *(...) wspólny „śmiech z..." wiąże formalną strukturę klasy szkolnej z nieformalną, w której każdy ma swoje miejsce kontrolowane przez społeczność uczniowską (...)*[501]. Nauczyciel zezwalając uczniom na tego rodzaju ekspresję, przyznaje jednocześnie, iż traktuje uczniów jako równorzędne mu podmioty, którym powierza na moment kontrolowanie rzeczywistość lekcyjnej. Śmiech ten jednak jest przejawem oporu uczniów skierowanego wobec nudy, arbitralności i bezzasadnych reguł obowiązującym w szkole. Może on pełnić funkcje katarktyczne.

Innym przykładem rytuałów oporu, które występowały w sytuacji poszanowania prawa do autoekspresji, było przybieranie różnego rodzaju póz, które stanowiły komunikat, iż przejawiający je uczeń nie akceptuje występującej podczas lekcji rzeczywistości, ponieważ przepełniona była ona w wielu wypadkach nudą, rutyną i nieinteresującymi ucznia kwestiami. Często w takich przypadkach gimnazjaliści demonstrowali swój stosunek, *leżąc* na ławce z zamkniętymi oczami, odchylając się mocno na krześle lub też siedząc i patrząc się bez celu przed siebie. Ten gest cielesny stanowił jasny komunikat, który występował tak nagminnie na lekcjach, iż większość nauczycieli zaprzestała zwracać na niego uwagę. Uczniowie natomiast w ten sposób wyzwalali swoje ciało ze sztywnej pozycji, jaką powinien uczeń utrzymywać podczas trwania lekcji i jaką narzuca jemu ustawienie ławki i krzesła. Wyprostowana pozycja ciała nie była dla większości uczniów komfortowa, ponieważ poza klasą preferowali oni bardzo luźną, przygarbioną postawę ciała. Siedzenie na skraju krzesła może stanowić tego przykład. Poprzez pozy wyłamujące się poza obowiązujące schematy gimnazjaliści naruszali również następujące reguły: pilnego słuchania, aktywnego uczestnictwa w lekcji, nieprzeszkadzania innym uczniom.

[499] L. Witkowski, *Wokół teorii i praktyki rytuałów*…, w: *Edukacja i sfera publiczna*…, *dz. cyt*., s. 393.
[500] P. McLaren, *Schooling as a Ritual*…, *dz. cyt*., s. 116.
[501] M. Dudzikowa, *Osobliwość śmiechu..., dz. cyt*., s. 28.

Peter McLaren dostrzegł znaczenie pozycji, mimiki ciała dla ukazywania antystruktury szkoły[502]. Przybieranie nieschematycznych póz, strzelanie min, wywracanie oczu ma na celu niewerbalne ukazanie niezgody wobec panujących standardów szkolnych, zupełnie niepokrywających się z regułami i zasadami obowiązującymi w kulturze ulicy, która jest bliższa uczniom.

Według McLarena szkoła ignoruje potrzeby ciała, szczególnie chodzi tu o ciało ucznia, któremu trudno jest wytrzymać czterdzieści pięć minut lekcji w jednej pozycji, nie zwracać uwagi na trawiący go głód i fizyczne zmęczenie nudą wpisaną w codzienność tej instytucji edukacyjnej. Jednakże według autora problem związany z ciałem ucznia jest bardziej złożony, ponieważ szkoła bagatelizuje język i reprezentacje ciała jako czynniki je konstytuujące. Ciało nie jest postrzegane jako nośnik znaczeń, historii, rasy i płci. Zdaniem tego radykalnego pedagoga: *Nie istniejemy po prostu w naszych ciałach lecz my także mamy ciała. Posiadamy je nie dlatego, że się w nich urodziliśmy ale dlatego, że się ich uczymy, czyli uczymy się jak myśleć o naszych ciałach i jak je doświadczać*[503]. Ciało odzwierciedla zatem historię i doświadczenia jednostki. Jest ono stworzone ze znaczeń nadawanych przez kulturę i tworzonych subiektywnie. Jest zatem swoistym nośnikiem antystruktury, która za pośrednictwem gestu cielesnego przejawia się w rzeczywistości szkolnej. Nosi ono również stygmat struktury, której znaczenia wyryte są na powierzchni ciała. Stanowi ono zatem arenę dyskursu, w którym system hierarchiczny ściera się z liminialnością.

Szkolne praktyki ujarzmiania ciała ucznia spotykały się z oporem, który przejawiał się poza wymienionymi powyżej przykładami zachowań również w spożywaniu pożywienia podczas lekcji. Ukrywanie tego faktu przed nauczycielami stanowiło istotny element omawianego rytuału. Uczniowie chowali się pod ławką, odwracali głowy czy też podpierali się, trzymając usta schowane w dłoni. Spożywanie posiłków na lekcji jest przykładem rytuału oporu występującego w sytuacji nieposzanowania prawa do autoekspresji uczniów.

Doskonałym przykładem braku poszanowania prawa uczniów do autoekspresji była jego instrumentalizacja przez nauczycieli. Uwidaczniała się ona w kwestii omawianej już wcześniej arbitralności zarówno formalnych, jak i nieformalnych reguł określających strój i wygląd uczniów. Przejawiane zachowania oporowe wymierzone przeciwko tej nieokreśloności obnażały umowność obowiązujących kodów tworzących kulturę szkoły.

Niski lub średni poziom akceptacji prawa stanowił wynik braku wiedzy i rozumienia prawa do autoekspresji przez środowisko wychowawcze szkół. W sposób jednoznaczny można wskazać, iż przyczyniło się do tego stanu rzeczy zjawisko określane mianem pułapki izonomii rozwojowej. W tę pułapkę mogą wpaść osoby, którym te

[502] P. McLaren, *Schooling the Postmodern Body…., dz. cyt.*
[503] Tamże, s. 62.

prawa przysługują, jak i ci, którzy są ich dysponentami[504]. Taka sytuacja miała miejsce zarówno w gimnazjum publicznym, jak i niepublicznym. Jeżeli chodzi o dysponentów praw, to uwikłani oni byli w tę pułapkę ze względu na własne poczucie władzy i przejawiane tendencje do instrumentalnego gospodarowania prawami ucznia. Istotne było tu również przekonanie znacznej liczby nauczycieli o tym, że prawa przysługują uczniom, gdy spełnią oni ciążące na nich obowiązki.

Pułapka izonomii rozwojowej w przypadku uczniów polegała na tym, iż bezrefleksyjnie próbowali oni z nich korzystać lub też unikali sytuacji, w których mogliby się nimi posługiwać. Bezrefleksyjne korzystanie stanowiło implikację braku wiedzy na temat treści, istoty i źródeł prawa. Unikanie natomiast mogło być spowodowane nieadekwatną edukacją dzieci w zakresie ich praw (najpierw obowiązki, potem prawa) bądź też chęcią dobrowolnej rezygnacji z tych praw. Dobrowolna rezygnacja może stanowić wynik obawy przed wolnością, która – jak pisze Erich Fromm – może być pojmowana jako ciężar i zagrożenie[505]. Wolność wymaga ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania, podobnie sprawa ma się z autoekspresją, która często przyjmuje postać obrazoburczych wystąpień, niewpisujących się w obowiązujące schematy myślenie. Zatem świadome realizowanie prawa do samoekspresji wymaga refleksyjności i odwagi w podejmowaniu trudu wyłamywania się ze spetryfikowanych kanonów.

Uzasadnione wydaje się podkreślenie, że realizacja prawa do autoekspresji zakłada również dobrowolne podporządkowanie się podmiotu obowiązującym regułom. Dziecko, które zna i korzysta z tego prawa, staje przed świadomym wyborem dokonania aktu samoekspresji, który sprzeciwiałby się zastanym schematom lub im się podporządkowywał. Zatem uczeń świadomy swoich praw sam decyduje, czy występuje przeciwko strukturze szkoły, czy też nie. Jego wybór nie będzie wynikiem zniewolenia tylko wtedy, gdy uczeń będzie posiadał wiedzę na temat tego prawa i gdy będzie ono szanowane przez instytucję edukacyjną, w której się uczy.

Istotną kwestią w omawianym tu kontekście jest akceptacja prawa uczniów do autoekspresji rozpatrywana przez pryzmat przestrzeni szkoły. W przestrzeni szkoły funkcjonowały miejsca, które sprzyjały bądź też nie respektowaniu omawianego prawa. Spektakl rytualnego oporu zazwyczaj rozgrywał się w klasie, czyli przestrzeni nielubianej przez uczniów, która praktycznie całkowicie zdominowana była przez kulturę szkoły. Istotną rolę odgrywało tu miejsce zajmowane przez ucznia w przestrzeni klasy, ponieważ najbardziej aktywni pod względem działań opozycyjnych byli uczniowie zajmujący miejsca w ostatnich ławkach i ci, którzy siedzieli w rzędzie najbardziej oddalonym od biurka nauczyciela (rycina nr 14).

[504] M. Czerepaniak-Walczak, *Źródła i aspekty…, dz. cyt*., s. 72-75.

[505] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przekł. O. i A. Ziemilscy, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik", 1997, s. 84.

Przestrzeń ławki szkolnej miała dialektyczne znaczenie. Z jednej strony ujarzmiała ona ciało ucznia i zmuszała do przyjęcia określonej pozycji oraz patrzenia w określonym kierunku. Z drugiej jednak strony stanowiła przestrzeń, za pośrednictwem której uczeń mógł dokonywać zarówno aktów oporu, jak i autoekspresji. Była ona zatem niezbędnym rekwizytem umożliwiającym wejście w stan uliczny. Pozwalała uczniowi skryć się przed wzrokiem nauczyciela, a także stanowiła wdzięczny obiekt twórczości i wyrażania poglądów młodego człowieka.

W rozpatrywanym kontekście przestrzeni uzasadnione wydaje się zwrócenie uwagi na fakt, że w miejscach wskazanych przez uczniów jako najbardziej lubianych dochodziło do znacznie mniejszej ilości rytuałów oporu niż w klasie. Sytuacja ta spowodowana była zapewne tym, że wiele z tych miejsc było przestrzenią ujawniania się kultury ulicy i praktycznie nieznacznej obecności w niej nauczyciela. Ta przestrzeń była zarezerwowana dla uczniów i oni ją kontrolowali. Nauczyciel zaś, jeżeli się w niej pojawiał, występował w roli widza, gościa, a nie głównego *mistrza ceremonii*, jak to miało zazwyczaj miejsce podczas lekcji.

* * *

Akceptacja prawa do samoekspresji w środowisku szkolnym ma duże znaczenie dla charakteru przejawianych w nim rytuałów oporu. Jest ona wynikiem znajomości i rozumienia tego prawa, a zatem występujące w jej kontekście zachowania oporowe są często rozwojowe dla przejawiających je podmiotów. Niski poziom akceptacji prawa przez środowisko szkolne skutkuje natomiast występowaniem oporu, który zazwyczaj nie ma charakteru rozwojowego i nie przyczynia się do rozwoju ucznia jako podmiotu zdolnego do świadomego przeciwstawienia się nakładanym na niego ograniczeniom.

W szkole niepublicznej został zdiagnozowany średni poziom akceptacji przez nauczycieli prawa uczniów do autoekspresji, co posiadło odzwierciedlenie w zachowaniach zarówno dorosłych, jak i dzieci. Zachowania oporowe częściej niż w szkole publicznej skierowane były tu wobec ujarzmiających struktur szkoły, nie zaś wobec nauczycieli. Opór przejawiany przez uczniów w sytuacjach akceptacji ich praw był częściej uświadamiany i dążący do zainicjowania dialogu dotyczącego nieakceptowanych fragmentów rzeczywistości.

W sytuacjach braku zgody na akceptację prawa do autoekspresji i niestosowanie tego prawa w praktyce – rytuały oporu przybierały postać niekiedy brutalnych aktów skierowanych nie tylko wobec dominującej struktury, ale również wobec jej reprezentantów. Nierzadko przejawiający opór uczniowie łamali bądź naruszali prawa innych osób, stosując praktyki obrażania, wyśmiewania lub *nabijania się*. Tego typu zachowania stanowiły wynik braku wiedzy i rozumienia prawa stanowiącego przedmiot prowadzonych tu analiz.

* * *

Z zaprezentowanych w tym rozdziale rozważań, można wysnuć wniosek, iż poszanowanie prawa uczniów do autoekspresji w środowisku szkolnym ma znaczenie dla repertuaru i charakteru przejawianych przez nich rytuałów oporu. W sytuacjach poszanowania tego prawa częściej występowały rytuały oporu, które były uświadomione. Zdarzały się również rytuały, które spełniały niektóre z roszczeń ważności, jednakże nie w pełnym ich zakresie. Istotne jest jednak to, że za pośrednictwem tych rytuałów uczniowie próbowali nawiązać dialog dotyczący zasadności tego fragmentu struktury szkoły, wobec którego skierowany był opór.

Postawiona w początkowym etapie prowadzenia badań hipoteza nie uległa falsyfikacji. Mimo iż w obu szkołach poziom poszanowania prawa został zdiagnozowany jako niski, ukazana została relacja zachodząca między aktami poszanowania prawa do samoekspresji a charakterem i częstotliwością występowania rytuałów oporu. W obu gimnazjach miały miejsce sytuacje, w ramach których respektowane było prawa uczniów do swobodnej ekspresji, wówczas repertuar rytuałów oporu był wypełniony zachowaniami opozycyjnymi, które były uświadomione i niekiedy odwoływały się do Habermasowkich roszczeń ważności. Zdarzały się nawet, chociaż bardzo rzadko, epizody występowania rytuałów oporu noszących znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa.

Jednakże najczęściej przejawianymi rytuałami oporu były rytuały uświadomione, lecz niespełniające roszczeń ważności i te o charakterze nieuświadomionym. Odwołując się do ujęcia rytuałów oporu H. A. Giroux[506], wskazane grupy zachowań oporowych nie miałyby charakteru emancypacyjnego. P. Mclaren natomiast był zdania, iż tego typu akty oporu mogą nieść ze sobą potencjał wyzwalania podmiotów z sytuacji opresji, ponieważ sprzyjają one demaskowaniu mechanizmów tworzących i podtrzymujących obowiązującą strukturę. Potencjału rozwojowego rytuałów oporu zaliczanych do tych grup upatrywał McLaren w łamaniu przez nie kodu klasowo-lekcyjnego, który powoduje osłabienie siły jego oddziaływania[507].

Istotne znaczenie dla poszanowania prawa uczniów do autoekspresji miała również przestrzeń szkoły, w obrębie której istniały miejsca bardziej lub mniej sprzyjające respektowaniu tego prawa, a także występowaniu rytuałów oporu. Odwołując się do słów Marii Mendel ukazujących znaczenie miejsca w refleksji pedagogicznej, można powiedzieć, że *(...) myśl* [zniewalająca i wyzwalająca – przypis A. B.-W.], *poruszając się w przestrzeni, skupia się na określonych jej wycinkach i oswajając je, kształtuje miejsca, obszary, w których się czuje pewnie, panując nad związanymi z nimi pojęciami*[508]. Miejsca takie jak klasa, korytarz, toalety, boisko stanowiły obszary urzeczywist-

[506] H. A. Giroux, *Reprodukcja. Opór i akomodacja…, dz. cyt*., s. 134.
[507] P. McLaren, *Rytualny wymiar oporu..., dz. cyt*., s. 68.
[508] M. Mendel, *Wstęp,* w: *Pedagogika miejsca,* red. taż. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły

niana się aktów samoekspresji i oporu, które były zróżnicowane ze względu na podmiot sprawujący kontrolę nad danym miejscem. Można zatem powiedzieć, że również przestrzeń szkoły odgrywała dużą rolę w codziennych mikro- i makrorytuałach odbywających się w jej obrębie.

Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 2006, s. 9-10.

Zakończenie

Prawo do autoekspresji jest szczególnie ważne dla rozwoju młodego człowieka i osiągania przez niego pełni swojej podmiotowości. W realizacji tego zadania powinny pomóc jednostce dwa istotne środowiska wychowawcze: rodzina i szkoła. Stworzenie dzieciom warunków i możliwości korzystania z ich praw jest kluczowe dla zrozumienie ich istoty i poszanowania praw drugiego człowieka, a także do odważnego przeciwstawiania się moralnie nagannym poczynaniom rządzących. Tylko podmiot, który nie boi się *używać swojego głosu,* może wyzwolić się z ujarzmiających go struktur. Do tego powinna, zdaniem Jacques'a Delorsa[509], przygotowywać szkoła w XXI wieku.

Przyjęta perspektywa paradygmatu oporu zakłada postrzeganie szkoły jako miejsca nieustannej walki o kształt i nadawanie sensu rzeczywistości. Codzienność szkolna w tej perspektywie nie jest postrzegana, jak pisze Zbyszko Melosik, jako jednorodny i monolityczny system obowiązujących zasad i reguł. Jest to natomiast przestrzeń, w którą wpisany jest opór i kontestacja. Jest to teren walki o upełnomocnienie danej wizji rzeczywistości[510]. Wizja szkoły jest w tym ujęciu dialektyczna. Z jednej strony jest to instytucja zniewalająca i reprodukująca kulturę dominującą, z drugiej zaś jest terenem wyzwalania się i zmiany spetryfikowanych struktur. Powołując się na Ronalda G. Sultanę, Melosik ujmuje dialektyczny wymiar szkoły w następujący sposób: *(...) „poprzez zorientowane na reprodukcję przekazy i struktury, szkoły próbują zdefiniować znaczenia i kształt przyszłości uczniów", z kolei „poprzez aktywną kontestację takich przekazów i struktury, uczniowie ci próbują nałożyć ich własne znaczenia i doświadczenia na to, co szkoła im oferuje" (...)*[511].

Opór stanowi integralny element zaprezentowanej powyżej wizji szkoły, dlatego też ta właśnie instytucja edukacyjna powinna umożliwiać uczniom doświadczanie sytuacji opresji, aby odczuli chęć wyzwolenia się z niej. Świadome przyzwolenie szkoły na opór uczniów jest tożsame z poszanowaniem przez nią prawa młodych ludzi do autoekspresji i rozwoju krytycznego myślenia. Z przedstawionych w rozdziałach poświęconych analizie zgromadzonego materiału empirycznego danych wynika iż szkoły,

---

[509] J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa,* przekł. W. Rabczuk, Warszawa: SOP – UNESCO, 1998, s. 118.

[510] Z. Melosik, *Amerykańskie kontrowersje..., dz. cyt*., s. 245.

[511] Tamże.

w których były prowadzone badania, przejawiały niski poziom poszanowania prawa do autoekspresji. Zdarzały się w tych środowiskach sytuacje respektowania omawianego prawa, jednakże nie można powiedzieć, iż były one na stałe wpisane w codzienność tych szkół. W tym miejscu uzasadnione wydaje się podkreślenie, że w szkole niepublicznej częściej niż w publicznej występowały okoliczności, w których prawo uczniów do samoekspresji było szanowane.

Obydwie szkoły stwarzały pozory respektowania praw dziecka poprzez takie praktyki, jak chociażby powoływanie się w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkoły na podstawowe dla praw człowieka dokumenty. Mam tu na myśli Powszechną Deklarację Praw Człowieka, Konwencję o Prawach Dziecka, a także Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Gospodarczych. W statutach gimnazjum publicznego i niepublicznego można odnaleźć nawiązania do prawa do swobody wypowiedzi, prawa do prywatności, prawa do informacji. W przestrzeni codzienności szkolnej funkcjonują one jednak pod postacią pustych sloganów, które ładnie brzmią i pozwalają istnieć ułudzie ich przestrzegania. Bliższe przyjrzenie się codziennym makrorytuałom pozwoliło zdemaskować istniejącą kulturę pozoru i ukazać rzeczywisty poziom poszanowania praw dziecka, w tym również ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem prawa do autoekspresji.

W obydwu szkołach, w których prowadzone były badania, poziom wiedzy zarówno nauczycieli, jak i uczniów na temat ich prawa do autoekspresji był znikomy. Pojedyncze osoby wskazały na jego istnienie, co świadczy o tym, iż edukacja w zakresie analizowanego prawa, ale również pozostałych praw, była nieadekwatna. Z wypowiedzi nauczycieli i uczniów można wywnioskować, że prawie w ogóle nie była ona realizowana w szkołach. Fakt ten jest alarmujący, biorąc pod uwagę czas, jaki upłynął od ratyfikowania przez Polskę Konwencji o Prawach Dziecka, a także celowy dobór szkół do badań, które bazowały na idei społeczeństwa obywatelskiego. Społeczeństwo obywatelskie, ujmowane w perspektywie demokracji deliberatywnej, bazuje na istnieniu sfery publicznej w rozumieniu Habermasa[512]. Sfera ta z kolei opiera się na współczesnej koncepcji praw człowieka[513], w tym również dziecka, ponieważ jej podstawę tworzy wolna od zakłóceń komunikacja. Taka komunikacja jest natomiast możliwa, jeśli uczestniczące w niej podmioty respektują wzajemnie swoje prawa, w tym szczególnie prawo do autoekspresji, które sprzyja kształtowaniu się racjonalności komunikacyjnej.

Różnice w deklaratywnych i rzeczywistych poziomach poszanowania prawa do swobody wyrażania siebie zaczęły się ujawniać w aspekcie jego rozumienia i akcep-

[512] R. Wonicki, *Spór o demokratyczne państwo prawa…, dz. cyt*., s. 156-158.

[513] Dla J. Habermasa, podobnie jak dla H. Arendt, nie do przyjęcia była obowiązująca logika pojmowania praw człowieka. Nie chodziło o negacje samej istoty tych praw, lecz o to, że są one tworem prawnym i należą do kręgu praw obywatelskich, zatem nie są one prawami naturalnymi istoty ludzkiej. Szerzej o tym w: J. Ranciére, *Nienawiść do demokracji*, przekł. M. Kropiwnicki, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2008.

tacji. Zarówno jeden, jak i drugi wymiar tego prawa bazuje na jego znajomości, której brak został zdiagnozowany w obydwu szkołach. Zatem występujące rozbieżności w kwestiach rozumienia i akceptacji tego prawa były do przewidzenia. Na poziomie deklaratywnym można przypuszczać, iż uczestnicy badań posługiwali się intuicyjnym postrzeganiem tego prawa. Potoczność wiedzy na temat prawa do autoekspresji i przenikające ją stereotypy przejawiały się w praktyce szkolnej zarówno w jej wymiarze formalnym, jak i nieformalnym. W wymiarze formalnym doskonałą egzemplifikacją potocznego rozumienia prawa do autoekspresji są zapisy silnie ingerujące w swobodną ekspresję uczniów. Świadczą o tym zamieszczone powyżej fragmenty Gimnazjalnego Savoir-Vivre'u, który obowiązywał w szkole publicznej i nakładał wiele ograniczeń na sposób ubierania się i zachowania uczniów, szczególnie dziewcząt. W wymiarze nieformalnym natomiast rozdźwięk uwidaczniał się w instrumentalizacji tego prawa, a także w postrzeganiu go, podobnie jak innych praw dziecka, przez pryzmat obowiązków ucznia.

Brak poszanowania przez większość nauczycieli prawa uczniów do autoekspresji skutkował tym, iż znaczna część gimnazjalistów nie respektowała tego prawa wobec swoich rówieśników. Przykładem tego stanu rzeczy były kwestie braku szacunku opisywane przez uczniów, a także zaobserwowane podczas badań sytuacje łamania tego prawa. W codzienność szkolną wpisane były sytuacje stosowania agresji werbalnej i niewerbalnej wobec uczniów, którzy byli Inni (słuchali odmiennej muzyki, inaczej się ubierali, mieli inny kolor skóry). Poniekąd tego typu zdarzenia mogły być tłumaczone charakterem fazy rozwojowej, w której znajdowała się przeważająca część młodzieży. Siłą życiową fazy V rozwoju psychospołecznego w ujęciu Erika H. Eriksona jest wierność. Przejawia się ona w oddaniu pewnej grupie wartości i idei. To wówczas młodzi ludzie cechują się dużym negatywizmem wobec odmienności[514]. Silna potrzeba demarkacji nie musi się jednak wiązać z brutalnym odrzucaniem inności drugiego człowieka. Może ona opierać się na szacunku dla odmienności i uznaniu jej, co jest możliwe w warunkach poszanowania prawa do autoekspresji.

Respektowanie prawa w środowisku szkolnym wiąże się również z jego wymiarem przestrzennym. Na podstawie przeprowadzonych badań zostały zdiagnozowane przestrzenie i miejsca[515] szkoły, w których dochodziło do aktów ekspresji, i takie, w których to prawo było łamane. Do swobodnych aktów wyrażania siebie dochodziło najczęściej w przestrzeni korytarzy szkolnych, toalet, boiska, a także ławki w klasie. Wymienione przestrzenie stanowiły miejsca przejawiania się progowego wymiaru szkoły, który pozwalał na czasowe zawieszenie obowiązującej struktury. Przestrzenią natomiast, w obrębie której najczęściej dochodziło do aktów łamania prawa uczniów

[514] E. H. Erikson, *Insight and Responsibility…, dz. cyt.,* s. 125-126.

[515] Rozróżnienie na przestrzeń i miejsce zostało zaczerpnięte z książki Y.-F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, przekł. A. Morawińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987.

do samoekspresji, była przestrzeń klasy podlegająca władzy nauczyciela. W tej przestrzeni najczęściej występowały również rytuały oporu, które zaliczyć można do grupy nieuświadomionych, uświadomionych i rzadziej do uświadomionych i spełniających roszczenia ważności zachowań oporowych. Jeżeli chodzi o najmniej reprezentatywną grupę rytuałów oporu, a mianowicie rytuały oporu noszące znamiona uczniowskiego obywatelskiego nieposłuszeństwa – to raczej zachodziły one w przestrzeni korytarzy, czy też przestrzeni okołoszkolnej, zarezerwowanej dla uczniów. W jej kuluarach można byłoby doszukiwać się zalążków sfery publicznej w rozumieniu Habermasa, ponieważ toczyły się tam dyskusje podejmujące najrozmaitsze tematy, w tym również kwestie legitymizacji władzy nauczycieli.

W przestrzeni wirtualnej obydwu szkół praktycznie nie występowało prawo uczniów do autoekspresji. Witryny szkolne zaspokajały natomiast w większym stopniu, niż gabloty wiszące na ścianach szkół, prawo młodzieży do informacji. Można tam było odnaleźć praktycznie wszelkie niezbędne uczniowi informacje. W tym miejscu wydaje się zasadne zwrócenie uwagi na fakt częstych aktualizacji witryn obu szkół, co sprzyjało odświeżaniu wiedzy gimnazjalistów na temat wydarzeń szkolnych.

Uzyskany na podstawie przeprowadzonych badań materiał empiryczny pozwolił wyróżnić rytuały oporu występujące w sytuacjach poszanowania i nieposzanowania prawa uczniów do autoekspresji. Do pierwszej grupy można zaliczyć między innymi następujące zachowania oporowe: protestowanie przeciwko pisaniu więcej niż dwóch sprawdzianów w tygodniu, informowanie dyrekcji o konieczności podjęcia interwencji wobec nauczyciela, odmowa wykonania polecenia nauczyciela, przyjmowanie *luzackiej pozy* na lekcjach, milczenie jako odpowiedź na pytanie nauczyciela, chętne przyjmowanie ocen niedostatecznych, *werbalne przepychanki* z nauczycielem czy też głośne odliczanie do końca lekcji. Natomiast rytuały oporu występujące w sytuacjach nieprzestrzegania prawa do samoekspresji to: rysowanie/rycie po ścianach, ławkach, zeszytach, prowokacyjne wypowiedzi mające na celu zdyskredytowanie nauczyciela, odnoszenie się do innych w sposób opryskliwy, zabawa telefonem komórkowym, a także pisanie liścików.

Przejawem rytuału oporu występującym zarówno w sytuacjach poszanowania, jak i nierespektowania prawa młodzieży do samoekspresji był śmiech. Przeprowadzone badania ukazały jego dialektyczną naturę, która w zależności od kontekstu może być wyrazem rozumienia omawianego prawa lub nierozumienia jego istoty.

W omawianym kontekście sytuacji sprzyjających i niesprzyjających poszanowaniu prawa do autoekspresji uzasadnione wydaje się podkreślenie, iż w tych pierwszych okolicznościach opór uczniów częściej miał właściwości rozwojowe niż w sytuacjach przeciwnych. Jego rozwojowy charakter przejawiał się przede wszystkim w tym, iż był on uświadomiony i w niektórych przypadkach cechował się występowaniem odwagi, a także innowacyjności. Prowadzić zatem mógł do emancypowania się podmiotu

poprzez dostrzeganie istniejących w kulturze szkoły ograniczeń, podejmowaniu prób ich pokonywania oraz gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania.

Zachowania oporowe przejawiane przez niektórych uczniów wynikały z kierowania się przez nich racjonalnością komunikacyjną. Uczniowie ci dążyli do podjęci dialogu opartego o racjonalne argumenty, którego podstawą była równość uczestników interakcji. Dialog ten miał prowadzić do konsensusu w kwestii odczytywania znaczeń i definiowania obowiązującego porządku. Jednakże takie sytuacje występowały sporadycznie. Uczniowie w zdecydowanej większości przypadków posługiwali się racjonalnością kognitywno-instrumentalną, która ukierunkowywała ich działanie na osiągnięcie zamierzonego celu, jakim było na przykład ukazanie niekompletności wiedzy nauczyciela.

Zastosowane podejście jakościowo-ilościowe pozwoliło w pełny sposób zdiagnozować stan przestrzegania prawa do autoekspresji w szkołach, w których prowadzone były badania. Umożliwiło również ukazanie repertuaru i częstotliwości występowania rytuałów oporu w sytuacjach poszanowania i nieprzestrzegania omawianego prawa dziecka. Zastosowanie metody etnograficznej, w ramach której nastąpiła triangulacja na poziomie danych, metod i teorii, pozwoliło uchwycić interesujące mnie kwestie i zwiększyć trafność opisywanych zjawisk. Przy pomocy metody etnograficznej udało się, moim zdaniem, rozwikłać postawiony problem badawczy i ukazać znaczenie przestrzegania prawa do autoekspresji dla rozwoju dziecka.

Przeprowadzone badania wskazują na konieczność realizacji pogłębionych studiów nad kwestią poszanowania praw dziecka i przejawami rytuałów oporu w szkołach na różnych etapach kształcenia. Szczególnie istotne wydaje się zdiagnozowanie stanu wiedzy na temat praw człowieka w szkołach wyższych. Wyjątkowo ważne jest przeprowadzenie badań na kierunkach pedagogicznych o specjalnościach nauczycielskich, a także na kierunkach kształcących specjalistów w poszczególnych dziedzinach wiedzy, którzy jako absolwenci pracują w szkołach na różnych szczeblach edukacji.

Przeprowadzone badania ukazały nowe obszary poznawczej eksploracji, którymi niewątpliwie są: problematyka oporu nauczyciela i poszanowania jego praw jako człowieka, a także kwestia pułapki izonomii rozwojowej, która uwidoczniła się bardzo wyraźnie zarówno w środowisku uczniów, jak i nauczycieli, którzy uczestniczyli w badaniu.

Na podstawie zgromadzonych danych uzasadniony wydaje się wniosek, iż w szkole konieczne jest podjęcie problematyki praw człowieka, w tym również dziecka, ponieważ nauczyciele nieadekwatnie postrzegają istotę i znaczenie tych praw. Nie upatrują w nich również funkcji rozwojowej w aspekcie kształtowania się podmiotowości dziecka jako indywiduum i aktywnego członka społeczeństwa obywatelskiego, który będzie działał dla dobra ogółu, a nie kierował się własnym, egoistycznym interesem. Zaprezentowana charakterystyka wybranego fragmentu rzeczywistości szkolnej

ukazuje iluzję funkcjonującego mitu o szkole jako miejscu *wszechstronnego rozwoju* ucznia[516]. Istnienie tego mitu jest podtrzymywane poprzez zawieranie w dokumentach regulujących funkcjonowanie szkół zapisów odnoszących się do praw dziecka i ucznia. Przyjrzenie się z bliska rzeczywistości szkolnej odmitologizowuje tę instytucję i ukazuje, iż w codziennych praktykach prawa te rzadko są respektowane. Szkoła zatem nie wypełnia we właściwy sposób swojej funkcji jako instytucji służącej pełnemu rozwojowi autonomicznej jednostki.

Istotne jest również zwrócenie uwagi nauczycieli na kwestie oporu w edukacji, który postrzegany jest przez nich raczej w kategoriach pejoratywnych niż pozytywnych. Umiejętność odczytywania komunikatów płynących z rytuałów oporu stanowiłaby przydatną kompetencję nauczyciela, który postrzegałby ten rytuał jako cenne źródło informacji, umożliwiające zweryfikowanie stanu, w jakim znajdują się uczniowie. Wyposażony w takie bogactwo wiedzy nauczyciel mógłby tak kierować interakcją rozgrywającą się w klasie, aby wydobyć rozwojowy charakter zachowań oporowych uczniów i tym samym przyczynić się do osiągania przez nich pełni człowieczeństwa. Powtórzę w tym miejscu słowa Antoine de Saint-Exupéry: *Nie można być człowiekiem, jeśli się nie stawia oporu*[517].

[516] M. Dudzikowa, *Mit o szkole…, dz. cyt*.
[517] A. de Saint-Exupéry, *Twierdza…*, *dz. cyt*., s. 92.

Bibliografia

1. Angrosino M. V., *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, tłum. F. Rogalski, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
2. Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
3. Arendt H., *O przemocy. Obywatelskie nieposłuszeństwo*, tłum. A. Łagodzka, W. Madeja, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 1999.
4. Aronowitz S., Giroux, H. A., *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling,* South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985.
5. Aronson E., *Przypadek to nie wszystko. Moje życie psychologa społecznego*, przekł. A. Chrzanowska, P. Żak, Kielce: Charaktery sp. z o. o., 2011.
6. Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, w: *Dzieła wszystkie*. Arystoteles, t. I, Warszawa: PWN, 2003.
7. Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
8. Babicka-Wirkus A., Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2015.
9. Bała P., Wielomski, A., *Prawa człowieka i ich krytyka. Przyczynek do ideologii czasów ponowożytnych,* Warszawa: Fijorr Publishing, 2008.
10. Banks M., Materiały wizualne w badaniach jakościowych, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
11. Barbour A., *Exploring some ethical dilemmas and obligations of the ethnographer,* "Ethnography and Education" 2010, Vol. 5, No. 2.
12. Baudrillard J., *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2006.
13. Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przekł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.
14. Bauman Z., *Refleksja końcowa. O pisaniu, o pisaniu socjologii*, tłum. K. Miciukiewicz, w: *Metody badań jakościowych,* t. 2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
15. Bell C., *Ritual Theory, Ritual Practice*, Oxford: Oxford University Press, 1992.
16. Bilińska-Suchanek E., Czy naznaczenie jest możliwe we współczesnej szkole?, w: *Edukacyjne wątpliwości,* red. E. Bilińska-Suchanek, L. Preuss-Kuchta, Słupsk: Wydawnictwo WSP, 1998.
17. Bilińska-Suchanek E., *Kreatywność oporu w edukacji. Proces indywidualizacji i nabywania kompetencji społecznych*, w: *Kreatywność oporu w edukacji*,

red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
18. Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2003.
19. Bilińska-Suchanek E., *Przestrzenie oporu w edukacji*, w: *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń: P. W. „Warex", 2006.
20. Bilińska-Suchanek E., *Przygotowanie nauczyciel do zmian edukacyjnych*, w: *Przyszłość – Szkoła – Twórczość – Ekologia*, red. A. Suchora-Olech, M. Szczepańska. Słupsk: WSP, 1995.
21. Bobbio N., *Społeczeństwo obywatelskie*, w: *Ani książę, ani kupiec: Obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej,* red. J. Szacki, Kraków – Warszawa: Wydawnictwo Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, 1997.
22. Calhoun C., *Nacjonalizm i społeczeństwo obywatelskie: demokracja, zróżnicowanie i samookreślenie,* w: *Ani książę, ani kupiec: Obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej,* red. J. Szacki. Kraków – Warszawa: Wydawnictwo Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, 1997.
23. Camus A., *Człowiek zbuntowany*, przekł. J. Guze, Kraków: Oficyna Literacka, 1993.
24. Cierpiałkowska H., *Przedmowa,* w: *Obywatelskie nieposłuszeństwo,* H. D. Thoreau, przekł. H. Cieplińska, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006.
25. Conrad P., *It's Boring: Notes on the Meanings of Boredom in Everyday Life,* "Qualitative Sociology" 1997, Vol. 20, No. 4.
26. Cyceron, *O państwie, o prawach,* przekł. I. Żółtowska, Kęty: Wydawnictwo „Antyk", 1999.
27. Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne,* w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. V, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
28. Czerepaniak-Walczak M., Gdy po nauce mamy czas wolny. Szczecińskie szkoły podstawowe wobec prawa dziecka do wypoczynku i zabawy, Szczecin: Wydawnictwo „PoNaD", 1997.
29. Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 1994.
30. Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
31. Czerepaniak-Walczak M., *Prawo do autoekspresji jako szansa doświadczania samego siebie,* w: *Doświadczanie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych,* red. A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, 1997.

32. Czerepaniak-Walczak M., *Źródła i aspekty profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo EDYTOR, 1997.
33. Czyż E., *Prawa dziecka*, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2002.
34. Czyż E., *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 1996.
35. Czyżewski M., *W stronę teorii dyskursu publicznego,* w: *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, Kraków: Wydawnictwo Aureus, 1997.
36. de Goudes O., *Deklaracja Praw Kobiety i Obywatelki*, „Biuletyn OŚKA" 2000, nr 8.
37. de Saint-Exupéry A., *Twierdza,* tłum. A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa: Wydawnictwo PAX, 1998.
38. de Tocqueville A., *O demokracji w Ameryce,* tłum. B. Janicka, M. Król, Kraków, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 1996.
39. Deflem M., *Rytuał, antystruktura i religia, czyli Victora Turnera procesualna analiza symboli,* „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa" 2002, LVI nr 1-2.
40. Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa,* przekł. W. Rabczuk, Warszawa: SOP – UNESCO, 1998.
41. Dembiński M., *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2005.
42. Dennis B., *Ethical dilemmas In the field: the complex nature of doing education ethnography*, "Ethnography and Education" 2010, Vol. 5, No. 2.
43. Denzin N. K., Lincoln, Y. S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych,* tłum. K. Podemski, w: *Metody badań jakościowych*, t. I, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
44. Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe,* w: *Podstawy metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
45. Dubik A., *Filozofia i opór*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, 2003.
46. Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności,* w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. IV, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
47. Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory,* w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty,* t. V, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
48. Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2004.
49. Dudzikowa M., *Osobliwość śmiechu uczniowskiego*, Kraków: Oficyna

Wydawnicza „Impuls", 1996.
50. *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux,* w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej,* red. H. A. Giroux, L. Witkowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.
51. Englund T., *Edukacyjne implikacje idei demokracji deliberatywnej*, przekł. W. Kruszelnicki, w: *Habermas, teoria krytyczna i edukacja,* red. M. Murphy, T. Fleming, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012.
52. Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, przekł. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2002.
53. Erikson, E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997.
54. Erikson E. H., *Identity, youth and crisis*, New York: Norton, 1994.
55. Erikson E. H., *Reflection on the dissent of contemporary youth*, "Daedalus" 1970, nr 1.
56. Erikson E. H., *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywiecki, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.
57. Evert G., *Habermas i edukacja (Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną),* w: *Nieobecne dyskursy,* cz. III, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993.
58. Fine M., *Silencing and Nurturing Voice in an Improbable Context. Urban Adolescents in Public School*, w: *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle,* red. H. Giroux, P. McLaren, New York: State University of New York Press, 1989.
59. Fleming T., Murphy, M., *Celując w serce edukacji. Teoria krytyczna i przyszłość uczenia się*, w: *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, red. M. Murphy, T. Fleming, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012.
60. Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
61. Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Warszawa: Altheia – Spacja, 1993.
62. Freeman M., *Prawa człowieka,* przekł. M. Fronia, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007.
63. Freire P., Giroux, H. A., *Edukacja, polityka i ideologia*, w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej,* red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.
64. Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przekł. O. i A. Ziemilscy, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik", 1997.
65. Giroux H. A., *Reprodukcja. Opór i akomodacja,* w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H. A. Giroux, L. Witkowski,

Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.
66. Giroux H. A., *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, 2001.
67. Gliński P., *Demokracja bez partycypacji. O konieczności zaangażowania obywatelskiego uczniów,* w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. IV, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
68. Gnitecki J., *Wstęp do metod badań w naukach pedagogicznych,* Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP, 1999.
69. Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008.
70. Goffman E., *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przekł. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.
71. Grimes R. L., *Beginnings in Ritual Studies,* Washington DC: University Press of America, 1982.
72. Grotius H., *Trzy księgi o prawie wojny pokoju, w których znajdują wyjaśnienie prawo natury i prawo narodów, a także główne zasady prawa publicznego*, t. 1, tłum. R. Bierzanek, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957.
73. Guba E. G., Lincoln, Y. S., *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
74. Guiraud P., *Semiologia*, tłum. S. Cichowicz, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna", 1974.
75. Habermas J., *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, przekł. A. Romaniuk, R. Marszałek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005.
76. Habermas J., *Pojęcie działania komunikacyjnego (uwagi wyjaśniające)*, „Kultura i Społeczeństwo" 1986, t. 30, nr 3.
77. Habermas J., *Pojęcie racjonalności komunikacyjnej w świetle teorii aktów mowy*, w: *Rozumność i racjonalność,* red. T. Buksiński, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1997.
78. Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przekł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
79. Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, przekł. A. M. Kaniowski, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN, 1999.
80. Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego,* t. II, przekł. A. M. Kaniowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.

81. Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism,* przekł. M. Łukasiewicz, Z Krasnodębski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy,1983.
82. Hall E., *Bezgłośny język,* przekł. R. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987.
83. Hall E., *Taniec życia. Inny wymiar czasu*, przekł. R. Nowakowski, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA, 1999.
84. Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, przekł. S. Dymczyk, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000.
85. Hammersley M., *What's Wrong with Ethnography?: Methodological Explorations*, London-New York: Routledge, 1992.
86. Hayden P., *The Philosophy of Human Rights*, St. Paul: Paragon Hause, 2001.
87. Hegel G. W. F., *Zasady filozofii prawa*, przekł. A. Landman, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1969.
88. Horkheimer M., Adorno, T. W., *Dialektyka oświecenia*, przekł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo IFI PAN, 1994.
89. Howe R. B., Covell K., *Miseducating children about their rights*, "Education, Citizenship and Social Justice" 2010, Vol. 5, No. 2.
90. Illich I., *Celebrowanie świadomości*, przekł. A. Gomola, Warszawa: Dom Wydawniczy Rebis, 1994.
91. Jabłoński M., Jarosz-Żukowska S., *Prawa człowieka i system ich ochrony. Zarys wykładu*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2004.
92. Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata,* Warszawa: Oficyna Naukowa, 1999.
93. James A., McNamee S., *Can children's voices be heard in family proceedings? Family law and the construction of childhood in England and Wales,* "Representing Children" 2004, 16 (3).
94. Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.
95. Jarra E., *Człowiek i władza*, Londyn: Polska Misja Katolicka w Londynie, 1950.
96. Jastrzębski M., *Społeczeństwo obywatelskie a prawa człowieka*, w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy,* red. L. Koba, W. Wacławczyk, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009.
97. Jennings T. W., *On Ritual Knowledge*, "The Journal of Religion" 1982, Vol. 62/2.
98. John M., *Poszanowanie poglądów dzieci*, w: *Prawa dzieci w edukacji*, red. S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Erickson, M. Flekkøy, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
99. Jones P., Welch, S., *Rethinking Children's Rights. Attitudes in Contemporary Society,* Continuum, 2010.
100. Kaczmarczyk M. R., *Nieposłuszeństwo obywatelskie a pojęcie prawa*, Warszawa:

Oficyna Naukowa, 2010.
101. Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1996.
102. Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, 1994.
103. Kilkelly U., Kilpatrick, R., Lundy, L., Moore, L., Scraton, P., Davey, C., Dwyer, C., McAlister, A., *Children's Rights in Northern Ireland*, Belfast: NICCY and Queens' University of Belfast, 2005.
104. Kincheloe J. L., McLaren P., *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja,* tłum. P. Pluciński, w: *Metody badań jakościowych*, t. I, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
105. Knoblauch H., *The future prospects of qualitative research*, w: *A Companion to Qualitative Research*, red. U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke, London: Sage, 2004.
106. Koba L., Zydel R., *Dzieje, charakter i treść praw człowieka,* w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Wacławski, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009.
107. Koba L., Zydel R., *Zarys historii praw człowieka*, w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Wacławski, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009.
108. Koczanowski L., Włodarczyk R., *Współczesna filozofia społeczna. Rozmowy i eseje o społeczeństwie obywatelskim i etyce demokracji*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2011.
109. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna,* Warszawa: WSiP, 2000.
110. Konecki K. T., Chomczyński P., *Słownik socjologii jakościowej*, Warszawa: Difin SA, 2012.
111. Kowalczyk S., *Teorie społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Nowoczesność, ponowoczesność. Społeczeństwo obywatelskie w Europie Środkowej i Wschodniej*, t. I, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007.
112. Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przekł. D. Sztobryn, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
113. Krzychała S., *Badacz w szkole – o rekonstrukcji edukacyjnej codzienności,* w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. V, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
114. Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja,* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
115. Kuźniar R., *Prawa człowieka – prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000.
116. Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej,*

Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2007.
117. Leszniewski T., *Tożsamość jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008.
118. Locke J., *Dwa traktaty o rządzie,* przekł. Z. Rau, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
119. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.
120. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2001.
121. Łyżwa P., *Obywatel w teoriach prawa natury*, w: *Historia i filozofia praw człowieka*, red. A. Florczak, B. Bolechow, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.
122. Mach Z., *Rytuał,* w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. H. Domański i in., Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
123. Maisonneuve J., *Rytuały dawne i współczesne*, przekł. M. Mroczek, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1995.
124. Malewski M., *Kulturowo-społeczne uwarunkowania edukacji,* „Kultura i Edukacja" 1997, nr 1-2.
125. Marek L., *Świadomość prawa do prywatności i prawa do autoekspresji młodzieży dorastającej,* „Studia Edukacyjne" 1997, nr 3.
126. *Marzenia o edukacji radykalnej. Wywiad Bernarda Murchlanda z Henrym A. Giroux*, w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalne*j, red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.
127. May R., *O istocie człowieka,* Poznań: Wydawnictwo Rebis, 1995.
128. McLaren P., *Antystrukura oporu,* w: *Nieobecne dyskursy*, cz. II, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992.
129. McLaren P., *Edukacja jako system kulturowy,* w: *Nieobecne dyskursy*, cz. IV, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.
130. McLaren P., Jaramillo N., *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire. Towards a New Humanism,* Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 2007.
131. McLaren P., *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1991.
132. McLaren P., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1991.
133. McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Edition, Lanham, Boulder, New York,

Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999.
134. McLaren P., *Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment*, "Journal of Education" 1988, Vol. 170. Nr 3.
135. Melosik Z., *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu,* w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: Wydawnictwo EDYTOR, 1993.
136. Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną),* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1994.
137. Mendel M., *Ometkowane serce szkoły. O tym, jak widać w szkole ślady wielkich korporacji w przestrzeni uczniowskiej i co one oznaczają*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty,* t. III, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
138. Mendel M., *Przekraczanie progu szkoły jako rite the passage*, w: *Pedagogika miejsca,* red. M. Mendel, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
139. Mendel M., *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007.
140. Mendel M., *Wstęp,* w: *Pedagogika miejsca,* red. M. Mendel, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
141. *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie,* red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2006.
142. Mika C., *Zbiorowe prawa człowieka. Analiza krytyczna koncepcji*, Toruń: Wydawnictwo Mikołaja Kopernika, 1992.
143. Minow M., *Interpreting Right: An Essay for Robert Covern*, "The Yale Law Journal*"* 1987, nr 8.
144. Motyka K., *Prawa człowieka. Wprowadzenie. Wybór źródeł,* Lublin: Wydawnictwo Verba, 2004.
145. Nalaskowski A., *Pragmatyka oglądu szkoły*, w: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B. D. Gołębniak, R. Kwaśnica, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 2005.
146. Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2002.
147. Nowak M., *Trzy generacje praw człowieka, ich znaczenie w świetle przesłanek ideowych i historycznych oraz w świetle ich genezy*, w : *Prawa człowieka – geneza, koncepcje, ochrona*, red. B. Banaszak, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1993.
148. Nowicki M., *Co to są prawa człowieka?,* w: *Szkoła Praw Człowieka. Teksty*

wykładów. Helsińska Fundacja Praw Człowieka Warszawa: Wydawnictwo EXIT, 1996.
149. Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1996.
150. Osiatyński W., *Prawa człowieka i ich granice*, przekł. S. Kowalski, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2011.
151. Paine T., *O ograniczeniach prawa konstytucyjnego i prawach człowieka,* przekł. M. Libura, M. Tański, w: *Historia idei politycznych. Wybór tekstów*, t. I, red. S. Filipowicz, A. Mielczarek, K. Pieliński, M. Tański, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2002.
152. Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
153. Pawlik J. J., *Antropologiczne badania rytuału*, w: *Rytuał: przeszłość i teraźniejszość*, red. M. Filipiak, M. Rajewski, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006.
154. Pilch T., Bauman, T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2001.
155. Pink S., *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*, przekł. M. Skiba, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.
156. *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Rekomendacje dla Parlamentu i Rządu*, Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, UNICEF, 2009.
157. Przybyszewski K., *Uniwersalność praw człowieka pod ostrzałem krytyki*, w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*, red. L. Koba, W. Wacławski, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009.
158. Ranciére J., *Nienawiść do demokracji*, przekł. M. Kropiwnicki, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, 2008.
159. Rau Z., *Wstęp*, w: *Dwa traktaty o rządzie,* J. Locke, przekł. Z. Rau, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
160. Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, przekł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
161. Read M., Marsh D., *Łączenie metod ilościowych z jakościowymi*, w: *Teorie i metody w naukach politycznych*, red. D. Marsh, G. Stoker, tłum. J. Tegnerowicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
162. Rivers I., Cowie, H. A., *Bullying and homophobia in UK school: A perspective on factors affecting resilience and recovery,* "Journal of Gay and Lesbian Issues in Education" 2006, 3 (4).
163. Rogaczewska K., *Prawa człowieka i obywatela do wielkiej Rewolucji Francuskie,* w: *Historia i filozofia praw człowieka*, red. A. Florczak, B. Bolechow, Toruń:

Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.
164. Rose G., *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością,* tłum. E. Klekot, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
165. Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
166. Segado F. F., *Godność człowieka jako najwyższa wartość porządku prawnego w Hiszpanii*, w: *Godność człowieka jako kategoria prawa*, red. K. Complak, Wrocław 2000.
167. Siemek M. J., *Posłowie*, w: *Dialektyka oświecenia*, M. Horkheimer, T. W. Adorno, przekł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo IFI PAN, 2004.
168. *Słownik pedagogiczny,* red. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
169. Smolińska-Theiss B., Theiss, W., *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań pedagogicznych,* red. S. Palka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
170. Spivak G. Ch., *Can the Subaltern Speak? Speculations on Widow-Sacrifice*, "Wedge" 1985, No. 7/8.
171. Stańczyk P. *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*. „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja" 2012, nr 3(59).
172. Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
173. Szahaj A., *O komunikacyjnym zwrocie w teorii krytycznej Jürgena Habermasa*, w: *Dyskursy rozumu: między przemocą a emancypacją. Z percepcji Jürgena Habermasa w Polsce*, red. L. Witkowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990.
174. Szahaj A., *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
175. Szewczyk J., *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mistycznej podróży bohatera*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2002.
176. Szkudlarek T., *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, w: *Nieobecne Dyskursy,* cz. II, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992.
177. Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: PWN, 2003.
178. Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2009.
179. Szkudlarek T., Śliwerski, B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2000.

180. Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
181. Szutta A., *Obywatelskie nieposłuszeństwo. Próba określenia pojęcia,* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 2011.
182. Szymczyk J., *Idea wolności a partycypacja w życiu społecznym w ujęciu Stanisława Ossowskiego,* w: *Społeczeństwo obywatelskie,* red. E. Balawajder, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007.
183. Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011.
184. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2005.
185. Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 1993.
186. Thoreau H. D., *Obywatelskie nieposłuszeństwo*, przekł. H. Cieplińska, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006.
187. Tillman K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.
188. Tomasz z Akwinu, *O władzy*, w: *Dzieła wybrane*, Kęty: Wydawnictwo „Antyk", 1999.
189. Tuan Y.-F., *Przestrzeń i miejsce*, przekł. A. Morawińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987.
190. Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznych*, przekł. G. Woroniecka, J. Szmatka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
191. Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie.* przekł. W. Usakiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
192. Turner V., *Las symboli. Aspekty rytuałów u ludu Ndembu,* tłum. A. Szyjewski, Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS", 2006.
193. Turner V., *Proces rytualny*, tłum. E. Dżurak, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2010.
194. van Gennep A., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii,* przekł. Beata Biały, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2006.
195. Vasak K., *A 30-year struggle. The sustained efforts to give force of low to the Universal declaration of human Rights*, "The UNESCO Courier", November 1977.
196. Werler T., Wulf, Ch., *Hidden dimension of education: rhetoric, rituals and anthropology of education,* w: *Hidden Dimensions of Education. Rhetoric, Rituals and Anthropology*, red. T. Werler, Ch. Wulf, Münster: Waxmann, 2006.
197. Willis P., *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*,

New York: Columbia University, 1977.
198. Winiarski M., *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, w: *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualności – perspektywy,* red. S. Kawula, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.
199. Witkowski L., *Jak zyskać na oporze? Nieprzejrzystość, oczywistość i perswazyjność jako trzy generatory twórczego oporu*, w: *Kreatywność oporu w edukacji,* red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
200. Witkowski L., *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym",* w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.
201. Witkowski L., *Problem uniwersalizacji tożsamości (Habermas – Kohlberg – Erikson),* w: *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z percepcji Jürgena Habermasa w Polsce,* red. L. Witkowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1990.
202. Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń: Wydawnictwo WAREX, 2003.
203. Witkowski L., *W kwestii oporu w pedagogice polskiej (preliminaria w oczekiwaniu na przełom),* w: *Przestrzenie oporu w edukacji*, red. E. Bilińska-Suchanek, Toruń 2006.
204. Witkowski L., *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych. Studium recenzyjne,* w: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej,* red. H. A. Giroux, L. Witkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2010.
205. Wonicki R., *Spór o demokratyczne państwo prawa. Teoria Jürgena Habermasa wobec liberalnej, republikańskiej i socjalnej wizji państwa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Instytut Studiów Politycznych PAN, 2007.
206. Wulf Ch. and others, *Ritual and Identity; The staging and performing of rituals in the lives of young people*, trans. A. Lagaay, E. Hamilton, London: The Tufnell Press, 2010.
207. Zajączkowska M. J., *Prawa dziecka,* w: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy.* Red. L. Koba, W. Wacławczyk. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009.
208. Znaniecki F., *Socjologia wychowania,* t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.
209. Żegleń U. M., *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury,* Toruń: Wydawnictwo UMK, 2000.
210. Żmijewska-Jedrzejczyk T., Dyjas-Pokorska A., *Ankiety audytoryjne*, w: *Fieldwork*

jest sztuką. Jak dobrać respondenta, skłonić do udziału w wywiadzie, rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie, red. P. B. Sztabiński, Z. Sawiński, F. Sztabiński, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, 2005.

Netografia

1. Creswell J. W, *Research design. Qualitative, quantitative, and Mixed methods approaches*, Second edition, http://files.myopera.com/caohockinhtek21/blog/Qualitative,%20Quantitative,%20and%20mixed%20methods.pdf.
2. Czyż E., *Stan p*rzestrzegania praw wychowanków domów dziecka, Warszawa: Wydawnictwo IEG ACALT, 1999. http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/ElzbietaCzyzPrawaWychowankowDomowDzieckaRaportZMonitoringu.pdf.
3. Deklaracja Niepodległości Stanów Zjednoczonych z 4 lipca 1776 r., www.odn.zce.szczecin.pl.
4. Emerson, R. W., *The Poet,* http://www.vcu.edu/engweb/transcendentalism/authors/emerson/essays/poettext.html.
5. Fatyga, B., Tyszkiewicz, A., Zieliński, P., *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin.* Warszawa – grudzień, CBOS 2001, http://www.isp.org.pl/files/196953893407800010011177086 79.pdf.
6. Gertz C., *Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight,* http://rfrost.people.si.umich.edu/courses/MatCult/content/Geertz.pdf.
7. Herngren P., *Podstawy obywatelskiego nieposłuszeństwa,* Kraków: Wydawnictwo „Zielone Brygady" 1997, http://zb.eco.pl/bzb/20/droga.htm,
8. http://teatrdlawas.pl/teatr/tdw/index.php?option=com_content&task=view&id=26497
9. http://www.sto.org.pl.
10. Kim H. S., Ko, D., *Culture and Self-Expression,* University of California Santa Barbara, www.psych.ucsb.edu/labs/kim/Site/.../Kim%26Ko.Frontier.pdf.
11. Konstytucja RP, http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm.
12. Konwencja o Prawach Dziecka, www.unicef.org.
13. Kowalski M. W., Jasiński, M., *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań,* 2006, http://www.men.gov.pl/images/stories/prawa_dziecka/prawa_ucznia_w_szkole.pdf.
14. Osuch M., *Karta praw ucznia,* http://www.maciekosuch.com/.
15. Paine T., *The Rights of Man,* www.ushistory.org/paine/rights.
16. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, www.unesco.pl/.../Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.
17. Rummel R. J., *Human Rights, w: Protest, Power, and Change: An Encyclopedia*

of Nonviolence Action from Act-up to Women Suffrage, red. W. Vogele, R. Powers, Hamden, CT: Garland Publishing 1996, www.hawaii.edu/powerkills/RIGHTS.HTM.
18. Sawińska J., Wysocka E., *Prawa ucznia w szkole. Raport z przestrzegania wybranych praw ucznia na podstawie badań wojewódzkich. Województwo zachodniopomorskie,* 2006, http://www.kuratorium.szczecin.pl/files/raport_prawa_ucznia.pdf.
19. Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty Dz. U. z 2004 r. Nr 256 z późn. zm., www.prawo.vulcan.edu.pl.

Biblioteka RPD

Publikacja omawia jedno z najważniejszych praw dziecka – prawo do wyrażania poglądów, swobodnej wypowiedzi i wyrażania siebie. Prawo to gwarantuje ratyfikowana przez Polskę 7 lipca 1991 roku Konwencja o prawach dziecka, w której wyraźnie zaznaczono, że „dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałość dziecka (Art. 12)". Rzeczywistość pokazuje, jak bliskie jest to prawo polskim dzieciom i młodzieży. Podczas spotkań Rzecznika Praw Dziecka z uczniami gimnazjów oraz szkół średnich w całym kraju, często zadaje młodym ludziom pytanie o to, które z wielu praw jest dla nich najistotniejsze. 90 proc. wskazuje właśnie to do wyrażania własnej opinii i poglądów. Komentując ten wybór, dzieci i młodzież nie domagają się absolutnej zgody na realizację wszystkich pomysłów, po prostu chcą być wysłuchani, tak samo w domu przez rodziców, jak w szkole przez wychowawców i nauczycieli.

Z przedmowy Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka

50 lecie Orderu Uśmiechu 1968–2018

2018 ROK IRENY SENDLEROWEJ

ISBN: 978-83-89658-42-5