



Krzysztof Sawicki

Uniwersytet w Białymstoku

Opór w szkole Z doświadczeń wychowanków zakładów poprawczych

Wstęp

Cztery dekady temu ukazała się kluczowa dla teorii oporu praca Paula Willisa zatytułowana *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*¹. Stanowi ona efekt blisko dwóch lat badań terenowych, w toku których autor poddał analizie funkcjonowanie 12 chłopaków z Midlands (określających siebie mianem „lads”, co można uznać za odpowiednik slangowych „kolesi”) w kontekście realizacji obowiązku szkolnego. Książka Willisa to istotny konterfekt funkcjonowania młodzieży z peryferii² w placówkach edukacyjnych, gdzie nastolatki czują się nieswojo, obco, nie postrzegają ani instytucji, ani kadry, ani uczących się tam uczniów jako świata, z którym można byłoby się zintegrować, nie czują także potrzeby partycypacji w procesie edukacyjnym.

Współcześnie również można wskazać szereg społecznych obszarów oporu edukacyjnego, a wychowankowie placówek resocjalizacyjnych to szczególnie grupa odniesienia. Wynika to nie tylko z faktu specyficznej sytuacji społecznej, w jakiej ci młodzi ludzie się znajdują (izolacja, forma realizacji obowiązku szkolnego w ramach pobytu

¹ P. Willis: *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press, 1977.

² H. Pilkington, R. Johnson: *Peripheral Youth. Relations of Identity and Power in Global/Local Context*. „European Journal of Cultural Studies” 2003, vol. 6 (3).

w placówce resocjalizacyjnej), ale przede wszystkim ze złożonej matrycy doświadczeń, będących wypadkową ujmowanej ekologicznie przez Uriego Bronfenbrennera dialektycznej relacji między właściwościami jednostkowymi oraz socjokulturową specyfiką środowiska³. Celem artykułu jest zatem analiza oporu edukacyjnego wychowanków zakładów poprawczych nie tylko w kontekście diagnostycznym, lecz także projektującym, umożliwiającym podjęcie działań minimalizujących zakres występowania analizowanego zjawiska.

Dominacja – podporządkowanie – opór (charakterystyka ogólna)

Przybliżenie istoty oraz źródeł oporu wymaga odwołania do kulturowej perspektywy interpretacji zachowań odbiegających od norm społecznych. Analizy teoretyczne z zakresu oporu mają stosunkowo bogate źródła, wśród których należy w szczególności wskazać prace przedstawicieli szkoły Chicago⁴ czy badania nad zachowaniami dewiacyjnymi prowadzone przez przedstawicieli szkoły Birmingham⁵. Zgodnie z wynikami tych badań, konflikty znaczeń są źródłem zachowań dewiacyjnych, natomiast realność dopuszczenia się czynu sprzecznego z normami to efekt kreowanego projektu tożsamościowego, będącego wypadkową wymogów kultury większościowej oraz kultury grupy. Oznacza to, że kultura – symboliczne środowisko współtworzone przez jednostki i grupy – to nie tylko wypadkowa czynników charakteryzujących/konstituujących określoną warstwę społeczną. Istotnym czynnikiem rzutującym na specyfikę danej kultury jest relacja między – rozumianym za Antoniem Gramscim – hegemonem kulturowym (określającym to, co słuszne i właściwe, w wymiarze aksjonormatywnym) a środowiskami, które można określić za Jeffem Ferrellem mianem subkultur (rozumianych jako przestrzeń aktywności będąca formą oporu i przyzwolenia na łamanie norm przez jednostki spoza

³ D. Zembrski: *Sociological Theories of Crime and Delinquency*. „Journal of Human Behavior in the Social Environment” 2011, vol. 21.

⁴ U. Bronfenbrenner, P.A. Morris: *The Bioecological Model of Human Development*. In: *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. Eds. W. Damon, R.M. Lerner. 6th ed. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2006.

⁵ *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Eds. S. Hall, T. Jefferson. 2nd ed. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2006; D. Hebdige: *Subculture. The Meaning of Style*. London: Routledge, 1979.

mainstreamu)⁶. Taki model funkcjonowania składa się na kulturę defaworyzowanych zbiorowości, stając się odbiciem jej codziennych problemów, zdarzeń oraz sytuacji konfliktowych. Nie jest to zatem statyczny układ relacji kształtujących kulturę danej grupy.

W swoim komentarzu tezy Gramsciego o hegemonii kulturowej Mike Brake zauważa, że grupy dominujące w społeczeństwie wywierają wpływ na grupy mniejszościowe i wymuszają na nich podporządkowanie się władzy, co ma dwojaki cel: dominację hegemonu oraz jej legitymizację⁷. Subkultury oraz kultury klas podporządkowanych nieustannie dostosowują się do norm kultury dominującej, natomiast reakcją na opisaną prawidłowość są zachowania dewiacyjne, które można zinterpretować za Cathy J. Cohen jako działania intencjonalne, mające na celu kreowanie przestrzeni przeciwpublicznych, budzące reakcję i kontrolę społeczną w formie, którą można rozpatrywać w kategoriach faktu przemocowego⁸.

Szczególnym teoretycznym fundamentem społecznych studiów z zakresu analizowanej problematyki są wspomniane dokonania przedstawicieli Centre for Contemporary Cultural Studies w Birmingham (CCCS)⁹. Z pewnością dorobek CCCS wpłynął na kształt studiów nad kulturą, socjologią edukacji, tożsamością, etnicznością, kulturą młodzieżową oraz – co ważne z punktu widzenia niniejszego tekstu – oporem. Przedstawiciele tego nurtu interpretują kulturę jako sumę tożsamości jednostek. Łącząc amerykańskie studia nad socjologią dewiacji z teorią subkulturową, postrzegają subkulturowe ekspresje młodzieży jako tekst do odczytania, oś konstruowania stylu subkulturowego, którego budowa opiera się na ubiorze, slangu oraz specyficznym modelu zachowań¹⁰.

Janet Foster zauważa, że kultura grupy (w omawianym znaczeniu subkulturowej) to nic innego, jak efekt zdobywania przez kolejne pokolenia doświadczeń takich samych i niezależnych od doświadczeń

⁶ J. Ferrell, K.J. Hayward, J. Young: *Cultural Criminology. An Invitation*. Los Angeles-London: Sage, 2008, s. 2.

⁷ M. Brake: *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*. London-New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2003, s. 5.

⁸ C.J. Cohen: *Deviance as Resistance. A New Research Agenda for the Study of Black Politics*. „DuBois Review: Social Science Research on Race”, 2004, no. 1 – cyt. za: E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 136-137.

⁹ *Resistance Through Rituals...*

¹⁰ D. Hebdige: *Subcultures...*

poprzedników¹¹. Zdaniem Howarda Parkera, młodzież tworzy własne style życia, stanowiące rozwinięcie wygenerowanych przez starsze pokolenia treści kulturowych, które poddaje kulturowym innowacjom¹². W efekcie może dojść do wytworzenia kilku różnych stylów funkcjonowania młodzieży w tym samym środowisku¹³. Spoiwem założeń jest podkreślana w pracach CCCS specyfika grupy. Jak stwierdza Willis, to, co jest wspólne, generowane i reprodukowane przez grupę (jako element odróżniający ją od jednostkowej świadomości) jest kluczowym obszarem zainteresowania. „Grupa jest najmniejszym wymiarem kulturowego istnienia, ale także oporu wobec kultury dominującej oraz ochrony przed kulturą dominującą. To istotna płaszczyzna rozwoju socjokulturowych praktyk w szerszym zakresie. Kluczowym mechanizmem kształtującym doświadczenia jednostkowe jest interakcja z grupą w określonej społecznej oraz materialnej matrycy symboli, oczekiwań i uwarunkowań”¹⁴.

Isota oporu

Szczególne znaczenie w aktywności grup ma opór. Jego obiektem może być postrzegana hegemonicznie kultura dorosłych, rozwarstwienie społeczne czy elementy składowe makrostruktury (na przykład instytucje). Opór to reakcja na ograniczone możliwości awansu, alienację, autorytet dorosłych czy „banalność podmiejskiego życia”¹⁵. Zdaniem badaczy, przynależność do dewiacyjnych grup rówieśniczych to forma oporu wobec społeczeństwa postrzeganego jako „opresyjne”¹⁶.

Szczególnym obszarem oporu jest szkoła – miejsce socjalizacji oraz akulturacji, a także miejsce „spotkań [...], nowych sytuacji komunikacyjnych i nowych wymiarów pracy edukacyjno-wychowawczej”¹⁷. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, to przestrzeń reprodukcji

¹¹ J. Foster: *Villains. Crime and Community in the Inner City*. London: Routledge, 1990.

¹² H.J. Parker: *View from the Boys. A Sociology of Down-Town Adolescents*. Newton Abbott: David and Charles, 1974.

¹³ R. Jenkins: *Lads, Citizens and Ordinary Kids. Working-Class Youth Life-Styles in Belfast*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.

¹⁴ P. Willis: *Profane Culture*. Princetown–Oxford: Princetown University Press, 2014, s. 253, przekł. – K.S.

¹⁵ W. Wooden, R. Blazak: *Renegade Kids, Suburban Outlaws. From Youth Culture to Delinquency*. Belmont: Wadsworth, 2001, s. 20.

¹⁶ *Resistance Through Rituals...*; D. Hebdige: *Subculture...*

¹⁷ U. Markowska-Manista: *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*. W: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej*

oraz legitymizacji systemu stratyfikacyjnego (co należy rozumieć również jako miejsce w strukturze społecznej cechujące się marginalizacją czy defaworyzacją). To struktura, w której uczeń pochodzący z tak zwanego trudnego środowiska jest poddawany (dez)adaptacji do struktur społecznych w drodze przyswojenia znaczeń zgodnych zarówno z jawną, jak i z ukrytą intencją kulturowego hegemonu¹⁸.

Niechęć do realizacji obowiązku szkolnego, niskie aspiracje edukacyjne, podważanie reguł współżycia społecznego to główne obszary reprodukcji kultury grupy przez dzieci ze środowisk defaworyzowanych¹⁹. Jak podkreśla Jan Terpstra: „szkoła to także pierwsza instytucja będąca namacalnym, dostępnym w środowisku reprezentantem kultury dominującej. To tutaj [uczniowie – K.S.] uczą się, że (według reguł kultury dominującej) są »edukacyjną porażką« i że najlepszym rozwiązaniem jest opór wobec zasad i nauczycieli oraz wycofanie się do innych (będących w podobnym wieku) adolescentów dzielących ten sam los”²⁰.

Na styl subkulturowy opisywanych przez Paula Willisa „kolesi” składa się postawa wobec szkoły, przejawiająca się w reprodukowaniu miejsca w strukturze społecznej warunkowanego dwoma czynnikami: ograniczeniami rozwoju oraz brakiem dostępu do zasobów w środowisku, ale także przejawianiem oporu²¹. Ograniczenia rozwoju wynikają ze specyfiki makrosystemu. Szkoły w środowiskach defaworyzowanych cierpią na niedobory finansowe i kadrowe, są zaniedbane i przepełnione, często zatrudniają mniej wykwalifikowanych nauczycieli²², liczba pedagogów szkolnych i osób realizujących działania o charakterze profilaktyczno-wychowawczym jest w takich szkołach niewspółmierna do skali wyzwań i problemów, z którymi muszą się oni zmierzyć, a to nie wpływa korzystnie na rozwój potrzeb edukacyjnych młodzieży oraz rzutuje negatywnie na specyfikę relacji między podsystemami²³.

nej. Co w zamian? Red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska. Warszawa: Wolters Kluwer SA, 2016, s. 331.

¹⁸ Z. Kwieciński: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DWSE TWP, 2007, s. 9–15.

¹⁹ J. MacLeod: *Ain't No Making It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder: Westview Press, 1995.

²⁰ J. Terpstra: *Youth Subculture and Social Exclusion*. „Young” 2006, vol. 14 (2), s. 90, przekł. – K.S. <https://doi.org/10.1177/1103308806062734>

²¹ P. Willis: *Learning to Labour...*

²² J. Kozol: *Savage Inequalities. Children in America's Schools*. New York: Broadway Paperback, 2012.

²³ T. Leventhal, J. Brooks-Gunn: *The Neighborhoods They Live in. The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes*. „Psycholo-

Najistotniejszą prawidłowością zauważoną przez autora, a dotyczącą oporu było to, że 12 uczestników badań nie przejawiało zainteresowania nauką, a przestrzeń szkoły postrzegało przede wszystkim jako obszar specyficznych żartów i zabaw. Podejście tych chłopców do obowiązku szkolnego to swoiście pojęta uliczna pedagogika przetrwania, której celem jest przebrnięcie przez etap nauki przy możliwie najmniejszym nakładzie pracy własnej, co przejawia się w naruszaniu granic określających nie tylko rolę ucznia, lecz także autorytet kadry nauczycielskiej. Szkoła oraz tradycyjnie pojmowana edukacja to – zdaniem bohaterów – przestrzeń identyfikacyjna dla mięczaków („cissy”) wywodzących się przede wszystkim z wyższych warstw społecznych²⁴.

Willis wskazuje na kilka istotnych mechanizmów działania opisanych bohaterów. Tak zwany „ubaw” („having a laff”) to kluczowy element szkolnej kontrkultury postrzegany jako źródło zabawy samej w sobie, panaceum na nudę, ochrona przed trudnościami doświadczanymi w szkole, związanymi (na przykład) z byciem w roli ucznia problemowego²⁵. Negacja edukacji szkolnej to zarazem deprecjacja aktywności umysłowej oraz swoiście pojmowany kult siły i sprawności fizycznej, postaw mizogynicznych²⁶, bliski opisywanej przez Waltera Millera „twardości” jako centralnego punktu odniesienia²⁷.

Praca Paula Willisa jest obrazem relacji między instytucjami w środowisku a reprodukcją przyzwolenia na stosunki społeczne (hegemonię kulturową). Według Mike’a Brake’a, opór szkolny wynika z faktu, że funkcje rzeczywiste szkoły stoją w sprzeczności z celami założonymi tej instytucji²⁸. Antyszkolna kultura („anti-school culture”) jest dla uczniów – bohaterów pracy Willisa – pożądanym źródłem wiedzy oraz przestrzenią oporu, wypadkową kultury środowiska, służącą reprodukcji struktury klasy społecznej. Jest to zarazem baza, która pozwala na poszukiwanie wspomnianego „ubawu” w kulturze antyszkolnej, co przejawia się w trudnym do zaakceptowania poczuciu humoru, grubiańskich żartach oraz aktach wandalizmu. Stają się one antidotum na powagę oraz kosztowność systemu²⁹.

gical Bulletin” 2000, vol. 126 (2), s. 309–337. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.2.309>

²⁴ P. Willis: *Learning to Labour...*, s. 46.

²⁵ Ibidem, s. 29.

²⁶ Ibidem, s. 145–146.

²⁷ W.B. Miller: *Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency*, „Journal of Social Issues” 1958, vol. 14 (3).

²⁸ M. Brake: *Comparative Youth Culture...*, s. 65.

²⁹ Ibidem, s. 60–62.

Odnoszący się do przytaczanej pracy Jan Terpstra zadaje pytanie, na ile opisane przez Willisa zjawisko jest zbieżne z obecną sytuacją młodzieży zamieszkującej tereny zagrożone marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Zauważa, że utrata zatrudnienia w przemyśle, stratyfikacja społeczna sprzyjająca podziałom na lepsze i gorsze dzielnice, odpływ bardziej zaradnych mieszkańców do lepszych rejonów miasta, a w efekcie rosnąca izolacja mieszkańców środowisk zmarginalizowanych od kultury dominującej pogłębiają proces dezintegracji w środowiskach podklasy. Zjawiska te przyczyniają się do wzrostu skali zachowań dewiacyjnych, w tym korzystania z nielegalnych źródeł dochodu³⁰. W ten sposób dochodzi do wypełniania niszy, jaką hegemon kulturowy wygenerował na peryferiach społeczeństwa³¹. Nie ulega wątpliwości, że opór szkolny to szczególne wyzwanie edukacyjne. Jak pisze John M. Maag, to zjawisko, postrzegane jako niepożądane, jest punktem wyjścia interwencji wychowawczych, ale zarazem zarządzanie oporem należy postrzegać jako istotną kompetencję kadry szkoły³².

Założenia badawcze

Celem artykułu jest uwzględniająca kategorię oporu analiza związanych z edukacją w środowisku otwartym doświadczeń wychowanków zakładów poprawczych. Kontekst oporu jest istotny w analizie nieprzystosowania społecznego, jako że szkoła odgrywa szczególne znaczenie w identyfikacji jego symptomów. Z perspektywy oporu szkoła to również płaszczyzna budowania relacji przedstawiciela grupy podporządkowanej, podklasy z instytucją reprezentującą kulturę dominującą.

W badaniach posłużono się proponowanym przez Fritza Schutze opisem strukturalnym³³, który umożliwia analizę doświadczeń edukacyjnych, schematów działania badanych, trajektorii rozumianych jako sytuacje uwikłania w mechanizmy oporu. Aby zebrać materiał, posłużono się pogłębionym wywiadem częściowo ustrukturalizowanym³⁴. Metoda ta umożliwia zdobycie informacji na temat życia i doświad-

³⁰ W.J. Wilson: *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

³¹ K. Sawicki: *Bodybuilding as a Subcultural Lifestyle of Peripheral Youth*. „Health, Risk & Society” 2016, vol. 18 (5–6).

³² J.W. Maag: *Managing Resistance*. „Intervention in School & Clinic” 2000, vol. 35 (3).

³³ Podaję za: K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 294.

³⁴ R.K. Yin: *Qualitative Research from Start to Finish*. New York–London: The Guilford Press, 2011, s. 132–139.

czeń badanych³⁵. Warto podkreślić, że ten rodzaj wywiadu jest dość powszechnie stosowany w szeroko rozumianych badaniach z zakresu socjologii dewiacji³⁶. Szczególnie przydatny okazuje się ten sposób badań w sytuacjach, kiedy respondenci posługują się podobnym językiem oraz kiedy założono taki model analizy, który wiąże się z pozyskaniem zbliżonych informacji od każdego z uczestników (badanymi były osoby przebywające w placówkach resocjalizacyjnych, co *a priori* narzucało znaczne podobieństwo doświadczeń respondentów)³⁷.

Do przeprowadzenia wywiadów wytypowano losowo po jednej placówce z każdego rodzaju ze względu na specyfikę (schronisko dla nieletnich, ośrodek otwarty, półotwarty, zamknięty, o wzmożonym nadzorze wychowawczym, terapeutyczny oraz dla dziewcząt). W każdej z wytypowanych placówek zrealizowano od 6 do 8 wywiadów. Dobór nieletnich do badań umożliwił zapewnienie tak zwanej maksymalnej zmienności w próbie – dążono do zebrania stosunkowo mało licznej grupy badanych, których cechuje duża różnorodność, przez co możliwe jest uchwycenie złożoności pola badań³⁸.

Dane przeanalizowano – zgodnie z propozycją Liz Spencer, Jane Ritchie and Williama O'Connora³⁹ – z uwzględnieniem trzech podstawowych stadiów analizy jakościowej: zarządzania danymi (*data management*), opisów (*descriptive accounts*) oraz wyjaśnień (*explanatory accounts*).

Na pierwszym etapie analizy zarchiwizowano pliki dźwiękowe, sprawdzono notatki wykonane na podstawie analizy teczek osobowych nieletnich uczestniczących w wywiadach; aby uporządkować dane pod kątem źródeł informacji, nadano każdemu z wychowanków określony symbol. Przeprowadzenie takiej procedury było niezbędne z uwagi na wymogi etyczne związane z obszarem badań (bezwzględne zachowanie zasady anonimowości ograniczające do minimum identyfikację osób uczestniczących w wywiadzie)⁴⁰.

³⁵ J. Elliot: *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage, 2005, s. 19.

³⁶ I. Crow, N. Semmens: *Researching Criminology*. New York: Open University Press, 2006.

³⁷ E.S. Adler: *An Invitation to Social Research How It's Done*. Belmont: Wadsworth, 2011.

³⁸ U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomaneck. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 59.

³⁹ L. Spencer, J. Ritchie, J. O'Connor: *Analysis. Practices, Principles and Processes*. In: *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, 2003.

⁴⁰ R. Wiles: *What Are the Qualitative Research Ethics?* London–New York: Bloomsbury, 2013.

Kolejny etap stanowiło przygotowanie danych do analizy. Opracowano wstępną listę kodów, które posłużyły do podziału materiału badawczego na kategorie, niejednokrotnie uzupełniane dodatkowo pojęciami określonymi mianem *in vivo*⁴¹. Specyfika terenu badań wymagała zachowania autentycznej formy wypowiedzi, jednakże brak objaśnień (na przykład słów ze slangu) sprawiłby, że cytowane fragmenty narracji byłyby niezrozumiałe, nieczytelne. Dlatego też w treść cytowanych w niniejszym artykule fragmentów wypowiedzi (złożonych kursywą) wstawiono w nawiasach kwadratowych synonimy slangowych wyrażień bądź kontekstualne dopowiedzenia. Nie ingerowano w styl wypowiedzi. Zastosowano zasady ortografii i interpunkcji.

Opór z perspektywy nieletnich

Badani, opisując swoje doświadczenia edukacyjne w kontekście oporu, wskazują na ostatnie lata szkoły podstawowej, a w szczególności rozpoczęcie nauki w gimnazjum jako momenty newralgiczne z perspektywy analizowanej kategorii. Z wypowiedzi badanych wynika, że zmiana modelu edukacji komplikuje udział w procesie edukacyjnym. Badany (C/6) ujmuje moment przejścia następująco:

W szkole [podstawowej] nie najgorzej, zdawałem wszystko; dopiero do pierwszej gimnazjum jak poszedłem [...] w pierwszej gimnazjum nie zdałem, bo nie chodziłem do szkoły.

Również osoba (B/3) zwraca uwagę na zmianę modelu funkcjonowania po przejściu do gimnazjum:

W podstawówce nas pilnowali, a w gimnazjum przerwa i każdy robił, co chce.

Istotnym elementem wpisującym się w kontekst źródeł oporu, a podkreślanym przez badanych, jest ich negatywny stosunek do obowiązków szkolnych. Osoba (E/10) ujmuje to krótko:

Nic nie robiłem na lekcjach.

W podobnym tonie opowiada o swoim pobycie w szkole badany (B/6):

⁴¹ L. Spencer, J. Ritchie, J. O'Connor: *Analysis...*, s. 202-203.

Do szkoły nie chodziłem w ogóle na wolności, a jak chodziłem, to nic nie robiłem, miałem to gdzieś.

Skutkiem niechęci badanych do nauki są narastające problemy związane z realizacją obowiązku szkolnego. Zwraca na to uwagę nieletni (E/1):

W szkole słabo, oceny słabe. Na początku to siedziałem, nic nie robiłem, potem uciekałem ze szkoły.

P⁴²: *Kiblowałeś trochę [powtarzałeś klasę]?*

O: *Pierwszą klasę [gimnazjum] ze trzy razy.*

P: *A z nauczycielami? Miałeś dobry kontakt?*

O: *Nie, nie miałem nigdy. No w podstawówce to nawet mnie lubili, tylko wicedyrektorka była zawsze na mnie zawzięta.*

Stosunek badanych do realizacji obowiązku szkolnego można rozpatrywać jako skutek czynników środowiskowych. Przykładem może być wypowiedź nieletniego (E/6), który miał bardzo trudną sytuację w domu rodzinnym (lokal mieszkalny zaniedbany, mający opinię meliny, badany wychowywany bez ojca, matka wielokrotnie zmieniająca partnerów, niepracująca, nieutrzymująca kontaktu ze szkołą ani z kuratorem); badany tak opisuje swoją relację ze szkołą oraz przyczyny zaistniałej sytuacji:

Od piątej klasy przestałem chodzić, mnie tam w ogóle nie było, poznałem kolegów, dużo starszych, miałem dużo alkoholu w domu, mamy koledzy...

Również badany (A/4) wskazuje na rodzinę pochodzenia jako czynnik utrudniający realizację obowiązku szkolnego:

W gimnazjum to było najgorzej, bo tam się zaczęły bójkі, do tego gimnazjum chodzili moi wujkowie, wszyscy kuzynowie starsi, no i każdy miał tam jakieś... kontakty. Nauczyciele lubili nas, ale wiedzieli, jacy jesteśmy.

Dodatkowo podkreśla, że w jego opinii, gdy się mieszka w „gorszej” dzielnicy, jest się skazanym na ograniczony dostęp do edukacji:

⁴² W cytatach z badań zastosowano skróty: P – pytanie (zadane przez realizującego wywiad); O – odpowiedź respondenta.

Zawodówkę zacząłem na wolności, to była najbardziej patologiczna szkoła w mieście, tak o nas mówili, bo byliśmy z takich dzielnic, tam, gdzie się najwięcej działo.

Dysfunkcyjne środowisko rodzinne to z kolei czynnik, który skutkuje ingerencją państwa w treść władzy rodzicielskiej, w efekcie opieka nad nieletnim i jego wychowanie odbywają się w środowisku zastępczym. Skutkiem ubocznym podejmowanych interwencji bywa niejednokrotnie zmiana miejsca realizacji obowiązku szkolnego – szkoły, w której nieletniemu trudno było się zaadaptować. Szczególną barierą w budowaniu relacji z rówieśnikami jest stygmat szeroko pojętego „biduła”, który staje się płaszczyzną odrzucenia oraz konfliktów. Nieletni (A/6) tak opisuje swoje doświadczenia adaptacyjne po zmianie szkoły:

W wieku 12 lat trafiłem do domu dziecka i nie chodziłem przez pół roku, bo mi się źle dogadywało z rówieśnikami. Miałem trochę problemów z nimi, przez pewien okres postanowiłem, że nie będę do tej szkoły chodził.

Również wychowywana poza rodziną biologiczną nieletnia (D/11) w tym właśnie upatruje przyczyny swoich problemów w relacjach z rówieśnikami:

Jak byłem w podstawówce, to byłem wyśmiewana, że jestem z rodziny zastępczej. Nie wiedziałam, co zrobiłam złego, bo nic nie zrobiłam. W gimnazjum role się odwróciły, bo byłem takim przewodnikiem klasowym, wszyscy mnie lubili.

Szczególne wyzwanie edukacyjne w analizowanym kontekście stanowi sytuacja, w której nieletni doświadczył leczenia psychiatrycznego na oddziale szpitalnym. Skutkiem pobytu w tak zwanym psychiatryku może być stygmatyzacja jednostki, ale też zakłócenie procesu edukacji. W przypadku nieletniego (A/5) izolacja spowodowała przerwę w realizacji obowiązku szkolnego. Badany tak wspomina swoje doświadczenia:

Mam dwa lata opóźnienia, bo mnie zamknęli. Moja szkoła zamotała [poplątała, zamieszała] z ocenami, a potem był następny rok szkolny. Byłem pół roku w psychiatryku w X, a tam szkoły nie było, byłem na oddziale dla dorosłych i temu zamuliłem [mam problemy] ze szkołą.

Instytucjonalny kontekst edukacyjnego oporu jest szczególnie znaczący, gdy nieletni są wielokrotnie umieszczani w placówce (powracają

do niej) oraz przenoszeni do różnego typu placówek. Można wówczas mówić wręcz o trajektorii wychowania instytucjonalnego; da się zauważyć prawidłowość umieszczania podopiecznego w placówkach cechujących się coraz wyższym poziomem rygoryzmu. W ten model (stygmat oraz trajektoria pobytu w placówkach) wpisuje się narracja nieletniego (E/7):

Do szkoły chodziłem do czwartej klasy podstawówki, potem mnie do psychiatryka zamknęli, stamtąd do ośrodka, później schronisko, poprawczak i siedzę tu.

P: *Dlaczego psychiatryk?*

O: *No bo był taki Cygan, co okradał małych z podstawówki, z zerówki, pieniądze im zabierał, no i w końcu złapałem go i połamałem palce. No i wysłali mnie do psychiatryka, że ja niby jakiś głupi jestem.*

Swego rodzaju skutkiem ubocznym pobytu w placówkach są „giganty” (ucieczki z placówek) oraz „niepowroty” (sytuacja, w której nieletni nie wraca do placówki z udzielonego mu urlopu). W obu przypadkach długotrwały pobyt poza środowiskiem wychowawczym skutkuje uchylaniem się od obowiązku szkolnego. Przykład opisanego modelu funkcjonowania można znaleźć w dokumentacji nieletniej (D/6), która z powodu „gigantów” i „niepowrotów” miała półtoraroczną przerwę w edukacji. W świetle analizowanych narracji niechęć do realizacji obowiązku szkolnego przez nieletnich wydaje się mieć źródło w czynnikach środowiskowych, wśród których specyfika rodziny pochodzenia, jak też doświadczenia wychowania instytucjonalnego pełnią rolę kluczową.

Szkoła i opór

Istotą oporu badanych jest specyfika ich funkcjonowania w szkole, znajdująca odzwierciedlenie w relacjach interpersonalnych. Gdy badani mówią o kontaktach rówieśniczych, nie tają swoich antypatii wobec uczniów, którzy funkcjonują w szkole w sposób poprawny. Nieletni (E/4) wspomina:

Nie podobało mi się środowisko takich rówieśników, którzy się uczą, denerwowali mnie.

Skutkiem animozji badanych jest poszukiwanie przez nich relacji z rówieśnikami, którzy mają zbliżone doświadczenia edukacyjne i po-

glądy na szkołę. Z analizowanych narracji wynika, że „normalsi”⁴³ stanowią kategorię innych, obcych, z którymi badani nie utrzymują relacji interpersonalnych. Wskazana „inność” nie stanowiła źródła konfliktów. Unikanie przez badanych relacji interpersonalnych ze wspomnianymi „normalnymi” stanowiło raczej rodzaj strategii.

Relacje ze „swoimi” to nie tylko przestrzeń oporu, lecz także baza zachowań antyspołecznych. Na taką prawidłowość wskazuje nieletni (E/1):

W gimnazjum trzymałem z tymi, którzy wyżej stali, że nie szedł do nauczyciela, bo widział w toalecie, jak palimy, tylko trzymałem z porządnymi osobami, bez kablowania [donoszenia].

Relacje z kadrą nauczycielską (a dokładniej: działania wobec systemu szkolnego) to szczególnie kontekst funkcjonowania nieletnich w kategoriach oporu. Podobnie jak w przypadku bohaterów pracy Paula Willisa, wybryki badanych postrzegane w formie swoiście pojętych żartów to jeden z kluczowych wymiarów analizowanego zagadnienia. Badany (E/15) opowiada o swoim typowym zachowaniu wykraczającym poza obowiązujące reguły:

Czasami wchodziłem do klasy przez okno na parterze, był taki nauczyciel, co mi pozwalał.

Z kolei nieletni (C/2) tak wspomina swoją aktywność w szkole:

Na lekcjach denerwowałem nauczycieli, wyrzucałem przedmioty przez okno, jakieś kwiaty, krzesła.

Wskazuje także działania skierowane bezpośrednio przeciwko nauczycielom:

Zwała [coś zabawnego] sobie robiliśmy, petardami rzucaliśmy po klasie, dla wychowawczynie rzuciłem „achtunga” [petardę] pod nogi. Fajnie było.

Z narracji nieletniego (C/2) można wywnioskować, że sprawiane przez niego problemy wychowawcze nie spotykały się z adekwatnymi interwencjami wychowawczymi, co rodziło poczucie bezkarności,

⁴³ B. F a t y g a: *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży-Institut Stosowanych Nauk Społecznych UW, 2005.

a w efekcie umożliwiało specyficznie pojętą zabawę (przywoływany nieletni (C/2) oraz jego zachowania: wyrzucanie rzeczy przez okno w klasie oraz odpalanie petard). Co istotne, nieletni nie tylko opisuje swoje zachowania, sprowadzające się do przedmiotowego traktowania nauczyciela, ale zarazem wspomina to doświadczenie jako zdarzenie pozytywne, będące efektem specyficznej aktywności rówieśniczej.

Przedmiotowe traktowanie kadry nauczycielskiej to kluczowy element postawy nieletnich wobec szkoły. Badana (D/6) wspomina:

Jak coś mi nie pasowało na lekcji, to robiłam dym albo pakowałam się i wychodziłam.

P: A oni?

O: Nie reagowali. Grozili uwagami, ale miałam to gdzieś.

W podobnym tonie wypowiada się nieletni (E/5), który tak charakteryzuje swoje funkcjonowanie w szkole:

Do szkoły poszedłem się naćpać i na lekcje.

P: A nauczyciele widzieli, że jesteś pod wpływem?

O: Nie wiem, czy widzieli czy nie, ja cały czas byłem pod wpływem.

P: A kryłeś się z tym?

O: Miałem wyjebane.

Wypowiedź nieletniego (E/5) nie jest odosobniona; inni rozmówcy również jako czynnik swoich aktywności ujawniających opór wobec szkolnego systemu wskazywali substancje psychoaktywne. Na podstawie analizowanych wypowiedzi oraz dokumentów można dojść do wniosku, że zażywanie substancji psychoaktywnych przez tak zwaną trudną młodzież idzie w parze z zachowaniami oporowymi, a preferowane są środki tanie (zwłaszcza marihuana, mefedron oraz dopalacze). Z wypowiedzi nieletnich wynika, że notoryczne zażywanie środków psychoaktywnych i przebywanie pod ich wpływem na terenie szkoły nie spotyka się z reakcją kadry – nauczyciele nie zauważają (albo nie chcą zauważać) tego problemu. Spektakularny przykład braku reakcji ze strony kadry na zachowanie ucznia znajduje się w tym oto fragmencie narracji nieletniego (C/6):

Wiedziałem, że się najaram [zapalę marihuanę] w szkole, apetyt łapie, jak cię gastro faza złapie [wzmógł się głód po zapaleniu marihuany], to ja wtedy tak: mówiłem w domu: „Daj mi ten pojemniczek termoplast, to daj mi zapiekanki, lasagne”, z siedem kanapek brałem, bo rośłem, w kosza grałem (potem schudłem od ćpania). Pogram sobie w kosza i pod szkołę, tam się najarałem, a na lekcji zjazd był [opadnięcie z sił

po zażyciu substancji psychoaktywnej], i na lekcji: lasagne, kanapki. Nauczyciele wszyscy patrzyli, gdzie to mieszczę, albo nawet uwagi nie zwracali. Czasami jak mnie nie chcieli wypuścić zimą, to jarałem normalnie w klasie trawę i w plecak [odgłos wydechu].

P: A nauczyciele nic?

O: Nic... ja to robiłem, jak się [nauczyciel] odwracał do tablicy, albo na holu siedłem i spalałem jointa, chowałem w ręce, nauczyciel nie widział, to buchałem [zaciągałem się, paliłem], a potem to nawet już uwagi nie zwracali.

Z treści przytaczanych narracji wynika, że reakcje nauczycieli na działania badanych uczniów cechują się pewną prawidłowością. Pomimo ewidentnego łamania przez nastolatków reguł nauczyciele przyjmują postawy, które najogólniej można określić mianem nieadekwatnych. Starają się nie zauważać zachowań uczniów, przyzwalają na nie; nawet jeśli podejmują próby perswazji, interwencji, nie są one skuteczne, co w nieletnich budzi resentyment bądź powoduje eskalację konfliktu. Forma relacji nauczycieli z uczniami wskazuje na bezradność kadry nauczycielskiej wobec problemów stwarzanych przez badanych nieletnich. Co istotne, ta postawa intensyfikuje i wzmacnia funkcjonowanie nieletnich w roli edukacyjnych outsiderów. Potwierdzeniem tej tezy jest wypowiedź nieletniego (E/11):

Nawet dyrektorka prosiła, żebym nie przychodził do szkoły, bo ona miała tylko więcej problemów, jak byłem w szkole niż jak mnie nie było.

Skutkiem antagonistycznych relacji nauczycieli i uczniów jest ich poczucie alienacji; badani w coraz większym stopniu poszukują modeli funkcjonowania poza szkołą. Ten proces opisuje nieletni (E/11):

W szkole byłem najgorszy, nie? Za zachowanie wszyscy patrzyli z byka [ze złością] na mnie, aż wreszcie przestało mi się to podobać i nie chodziłem.

Kluczowym obszarem powiązanim z oporem badanych nieletnich są wagary. To swoiste przebywanie „poza kontrolą”, ale także forma eskapizmu. Wskazuje na to badany (C/3), który stwierdza obrazowo:

Uciekałem ze szkoły, bo nie chciałem tam siedzieć.

Badani twierdzą, że pierwsze doświadczenia z wagarami zdobywali w szkole podstawowej. Nieletni (B/2) wspomina, że zaczął wagarować w czwartej klasie szkoły podstawowej. W początkowej fazie wagarowa-

nia opuszczanie lekcji ma charakter incydentalny. Zwraca na to uwagę nieletnia (D/12), która uczęszczała na lekcje wybiórczo:

Na jedną lekcję poszłam, a na dwie nie, na trzecią znowu nie, a na ostatnią poszłam.

Wybiórcze uczęszczanie na lekcje w połączeniu z niskim poziomem kontroli ze strony rodziców pogłębia istotę problemów. Zwraca na to uwagę nieletnia (D/3):

Był taki czas, że mój tata zaprowadzał mnie do szkoły, no i na pierwszej i ostatniej lekcji byłam, bo mnie odbierał. Nie byłam klasyfikowana z wszystkich przedmiotów.

Na kolejnym etapie respondenci zaprzestają realizacji obowiązku szkolnego. Mówi o tym również badany (E/2):

Później to już w ogóle nie chodziłem do szkoły, wychodziłem do niej, ale nie dochodziłem.

Co istotne, nieletni podkreśla, że utrzymuje rytuał porannego wyjścia z domu. Związane jest to z poszukiwaniem panaceum na nudę – wagary są trzecią opcją (poza pobytem w domu oraz w szkole) spędzania wolnego czasu. Ten mechanizm opisuje również nieletni (E/12):

Ostatnio nie chodziłem do szkoły, ale ogólnie podobało mi się chodzić do szkoły.

P: *Ale co się stało, że nie chodziłeś?*

O: *No... chodziłem na wagary.*

P: *A czemu chodziłeś na wagary?*

O: *Bo mi się nie chciało chodzić do szkoły.*

P: *A czemu ci się nie chciało chodzić do szkoły?*

O: *Bo mi się nie chciało siedzieć na lekcjach.*

P: *Ale mówiłeś, że szkoła jest fajna.*

O: *Bo lubiłem chodzić do szkoły.*

P: *To, co gadasz... to się kupy nie trzyma...*

O: *Chodzi o to, że... lubiłem wychodzić do szkoły, ale nie przebywałem w tej szkole. Przecież tak też może być, nie? Nie przebywałem w szkole, ale do szkoły wychodziłem i lubiłem..., bo w domu nie siedziałem. Tak w ogóle to podobało mi się chodzić do szkoły, bo co ja bym robił w domu? Wychodziłem do szkoły, ale szedłem i... wiesz.*

Z narracji wynika, że tylko nieliczni badani preferują spędzanie czasu na wagarach w pojedynkę; to obszar aktywności w ramach nieformalnych grup rówieśniczych bazujących przede wszystkim na relacjach ukształtowanych w środowisku zamieszkania. Istotne znaczenie ma kontekst środowiskowy, specyfika więzi ze znajomymi z podwórka, co podkreśla nieletni (E/17):

Dużo osób z mojej dzielnicy [dzielnicy] chodziło do tej samej szkoły, więc zbieraliśmy się, szliśmy na wagary.

W swoich narracjach badani podkreślają, że ucieczka przed realizacją obowiązku szkolnego ma charakter spontaniczny, impulsywny. Nieletni (B/3) wspomina:

Czasami się nie chciało, czasami telefon tylko padł: Idziesz z nami? No dobra, zbieram się i tyle.

W kontekście relacji rówieśniczych istotnym czynnikiem rzutującym na unikanie realizacji obowiązku szkolnego jest opisywane przez nieletniego (B/1) „złe towarzystwo”, którym to zwrotem określa on znajomych z osiedla. Można to nazwać kontrsocjalizującym wpływem grupy rówieśniczej. Zwraca na to uwagę nieletni (A/5):

Do pierwszego półrocza było dobrze, a potem poznałem osoby, których nie powinienem, i zacząłem wagarować.

Z cytowanej wypowiedzi wynika, że nowe znajomości nawiązane przez nastolatka w szkole (w tym przypadku w gimnazjum) przyczyniły się do wagarowania.

Wpływ środowiska rówieśniczego w analizowanym wymiarze dotyczy w szczególnym stopniu nieletnich wychowywanych poza środowiskiem rodzinnym. Badany (E/6) tak argumentuje swój stosunek do realizacji obowiązku szkolnego:

Przez nich [kolegów] nie chodziłem.

P: O co chodziło? Dlaczego?

O: *Do szkoły prawie nie chodziłem, byłem w domu dziecka od szóstej klasy. Do szkoły nie chodziłem, bo... kolega nie szedł, to i ja nie szedłem, koleżanka nie szła, to i ja też, takie wagary były po prostu.*

W unikaniu realizacji obowiązku szkolnego nie bez znaczenia jest mechanizm presji rówieśniczej, służący dyscyplinowaniu członków grupy w zakresie respektowania reguł (w analizowanym wymiarze

związanych z unikaniem realizacji obowiązku szkolnego). Zwraca na to uwagę nieletni (A/2):

Byłem takim człowiekiem, że wpada w takie towarzystwo, w które nie powinienem trafiać, nie powinienem się [z nim] zadawać. Zdawałem sobie z tego sprawę, ale jednak chciałem. Potem żeśmy się pokłócili, no i zaczęli mnie straszyć, a ja nie lubię konfliktów, no i zacząłem odpuszczać lekcje, wagarować...

Istotną kwestią są preferowane przez badanych formy aktywności podczas wagarów. Warto podkreślić, że aktywności te nie zawsze są związane z przebywaniem poza terenem szkoły. Nieletni (E/2) opowiada:

Zazwyczaj na wagarach siedziałem w szatni, tam, gdzie siedziało pół szkoły, wszyscy chodzili na wagary nawet w środku lekcji i siedzieliśmy w szatni.

Dominującym modelem wagarowania jest jednak spędzanie czasu poza szkołą na: aktywności sportowej, piciu alkoholu (C/6) czy kradzieżach (E/17); nieletni (E/3) tak opisuje typowe spędzanie czasu z rówieśnikami podczas wagarów:

Wtedy była era win z „Biedronki”, mety były, to się piło, albo chodziło się na „Orliki” i się piło. Muzyka [grała] z telefonu i siedziało się tych parę godzin i do domu zaraz, nie?

W podobnym tonie wypowiada się nieletni (E/16), usprawiedliwiając zaległości w edukacji:

Nie zdałem, bo wolałem z kolegami pójść na chipsy, wolałem pójść z chłopakami wypić, pograć w piłkę, pobiegać.

Wagary to zarazem początek sekwencji prowadzącej do intensyfikacji symptomów nieprzystosowania społecznego. Wskazuje na to nieletni (E/1), który stwierdza:

Od wagarów w gimnazjum się zaczęło, szliśmy na jakieś takie roboty, kradzieże, było ćpanie, amfetamina, wszystko.

Wagary to zatem model zachowań będących specyficzną egzemplifikacją oporu, które nie tylko prowadzą do szkolnej absencji, wpływają na poziom nieklasyfikowania czy drugoroczności, lecz także są począt-

kiem szeregu aktywności będących symptomami nieprzystosowania społecznego.

Problemy nieletnich z edukacją powodują poważne opóźnienia w realizacji programu nauczania. Badany (E/5), który ma 19 lat, uczy się obecnie w drugiej klasie gimnazjum. Podkreśla, że musiał kilka razy zmienić szkołę, „bo go wyrzucano”. Fakt, że pochodzi ze środowiska wiejskiego, komplikował znacznie uczestnictwo respondenta w procesie edukacji. Z kolei nieletni (E/8) stwierdza, że ma 3 lata opóźnienia i bardzo tego żałuje; badany (A/2) ma 5 lat opóźnienia w nauce. To tylko kilka przykładów z wypowiedzi nieletnich oraz będących efektem analizy dokumentów.

Badani doceniają możliwość edukacji, jaką im zapewnia pobyt w zakładzie poprawczym. Nieletni (B/6) podkreśla, że dopiero w placówce resocjalizacyjnej mógł skończyć szkołę ponadgimnazjalną i wyuczyć się zawodu. Z kolei badany (E/3) syntetycznie ujmuje w swojej narracji ogół doświadczeń edukacyjnych, typowych dla innych uczestniczących w badaniu nieletnich:

Szkoła to jest temat lipa [nieciekawy], podstawówkę skończyłem, na dwójkach, trójkach, ale w gimnazjum zaczęły się problemy, zaczęły się pierwsze skręty czy coś i demoralizacja większa. Z drugiej gimnazjum nie zdałem raz, z pierwszego gimnazjum mnie wyrzucili, za próbę podpaleń nauczycielce włosów. No i poszedłem do drugiego gimnazjum, tam też nie zdałem, bo w ogóle nie chodziłem do szkoły, bo w bidulu byłem, no to miałem na to... wiesz. No i zdałem gimnazjum w poprawczaku, teraz jestem w drugiej zawodowej. Tak więc gdyby nie zakład poprawczy, tobym szkoły nie skończył.

Podsumowanie

Na podstawie zgromadzonego materiału można wysnuć wniosek, że szkoła to instytucja generująca model (a raczej stygmat) „trudnego ucznia” w środowisku młodzieży pochodzącej z socjokulturowych peryferii. Podejmowane w ramach systemu edukacyjnego oddziaływania wychowawcze cechują się niskim poziomem skuteczności, są nieadekwatne do problemów w zachowaniu przejawianych przez nieletnich, nauczyciele skupiają się na wymiarze dydaktycznym edukacji przy jednoczesnym zawężaniu pola działania w zakresie wychowania oraz profilaktyki.

Zgodnie z przywoływaną literaturą, konfrontacja i tak zwany ubaw to oręż edukacyjnego oporu, przejawianego przeważnie wobec kadry nauczycielskiej, w mniejszym stopniu wobec (jak ich nazwano w tekście) „normalsów”. Z analizowanych wypowiedzi wynika, że (zgodnie

z tezą J. Foster)⁴⁴ doświadczenia szkolne nieletnich oraz ich rodziców są niemal identyczne.

Scharakteryzowany model działania nieletnich zagrożonych niedostosowaniem społecznym nie różni się istotnie od modelu opisanego przez Paula Willisa⁴⁵. Uwspółcześniony obraz tego modelu (rozwinęty w propozycji Jana Terpstry⁴⁶) uwzględnia specyfikę przemian socjoekonomicznych, strukturalnych, utrwalających model „polskiej biedy”⁴⁷. Należy to uznać za kluczowy czynnik makrostrukturalny determinujący rozwarstwienie społeczne w obecnych czasach. Dodatkowo czynnikiem będącym współczesnym *novum* w zakresie oporu (w jego ujęciu przez Willisa) są środki psychoaktywne, wśród których prym wiodą substancje tanie i łatwo dostępne.

W świetle analizowanych narracji szczególnie istotne jest wychowawcze reagowanie kadry nauczycielskiej. Należy określić, na ile jej przedstawiciele są metodycznie przygotowani do reagowania w sytuacjach trudnych i pracy z wychowankami sprawiającymi problemy wychowawcze, czy mają możliwości współpracy z wyspecjalizowanymi instytucjami w środowisku; innymi słowy (przywołuję tu Johna W. Maaga): na ile potrafią zarządzać oporem⁴⁸. Analizowane narracje nastolatków sprawiających kłopoty wychowawcze obnażają bezradność kadry nauczycielskiej w tym zakresie. Problem okazuje się jeszcze bardziej złożony, gdy uwzględnimy specyfikę środowiska, w którym instytucja szkoły funkcjonuje. Podczas realizacji obowiązku szkolnego przez nieletnich z zakładów poprawczych można mówić o kumulacji „trudnych uczniów”, z którym to wyzwaniem wychowawczym musi się zmierzyć kadra szkoły. Skala problemów uczniów w szkole położonej w trudnej dzielnicy jest zapewne znacznie większa niż w innych szkołach (w „lepszach” dzielnicach), co niestety nie przekłada się wprost proporcjonalnie na zasoby kadrowe instytucji (na przykład liczbę zatrudnionych pedagogów szkolnych). Wyzwaniem jest również sformułowanie na poziomie aktów normatywnych szkolnego programu profilaktyki; w obowiązującym dotąd formy pogadanek, wykładów czy psychozabaw biorą górę nad modelami aktywizującymi, rażąco za-

⁴⁴ J. Foster: *Villains...*

⁴⁵ P. Willis: *Learning to Labour...*

⁴⁶ J. Terpstra: *Youth Subculture...*

⁴⁷ E. Tarkowska: *In Search of an Underclass in Poland*. „Polish Sociological Review” 1999, vol. 125 (1); *Regionalne zróżnicowanie jakości życia w Polsce*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, 2017. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/regionalne-zroznicowanie-jakosci-zycia-w-polsce,24,1.html> [31.01.2017].

⁴⁸ J.W. Maaga: *Managing Resistance...*

niżając ich efektywność. Bez uwzględnienia wskazanych nieprawidłowości w wychowawczo-profilaktycznej pracy szkoły trudno będzie znaleźć rozwiązanie analizowanego problemu.

Bibliografia

- Adler E.S.: *An Invitation to Social Research How It's Done*. Belmont: Wadsworth, 2011.
- Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Brake M.: *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*. London-New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2003.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A.: *The Bioecological Model of Human Development*. In: *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. Eds. W. Damon, R.M. Lerner. 6th ed. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2006.
- Crow I., Semmens N.: *Researching Criminology*. New York: Open University Press, 2006.
- Elliot J.: *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage, 2005.
- Fatyga B.: *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży-Institut Stosowanych Nauk Społecznych UW, 2005.
- Fatyga B., Sierosławski J.: *Uczniowie i nauczyciele o stylach życia młodzieży i narkotykach*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 1999.
- Ferrell J., Hayward K.J., Young J.: *Cultural Criminology. An Invitation*. Los Angeles-London: Sage, 2008.
- Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomane k. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Foster J.: *Villains. Crime and Community in the Inner City*. London: Routledge, 1990.
- Hebdige D.: *Subculture. The Meaning of Style*. London: Routledge, 1979.
- Jenkins R.: *Lads, Citizens and Ordinary Kids. Working-Class Youth Life-Styles in Belfast*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- Kozol J.: *Savage Inequalities. Children in America's Schools*. New York: Broadway Paperback, 2012.
- Kwieciński Z.: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DWSE TWP, 2007.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J.: *The Neighborhoods They Live in. The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes*.

- „Psychological Bulletin” 2000, vol. 126. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.2.309>
- Maag J.W.: *Managing Resistance*. „Intervention in School & Clinic” 2000, vol. 35 (3).
- MacLeod J.: *Ain't No Making It. Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder: Westview Press, 1995.
- Markowska-Manista U.: *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*. W: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska. Warszawa: Wolters Kluwer SA, 2016.
- Miller W.B.: *Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency*. „Journal of Social Issues” 1958, vol. 14 (3).
- Parker H.J.: *View from the Boys. A Sociology of Down-Town Adolescents*. Newton Abbott: David and Charles, 1974.
- Pilkington H., Johnson R.: *Peripheral Youth. Relations of Identity and Power in Global/Local Context*. „European Journal of Cultural Studies” 2003, vol. 6 (3).
- Regionalne zróżnicowanie jakości życia w Polsce*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, 2017. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/regionalne-zroznicowanie-jakosci-zycia-w-polsce,24,1.html> [31.01.2017].
- Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Eds. S. Hall, T. Jefferson. 2nd ed. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2006.
- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Sawicki K.: *Bodybuilding as a Subcultural Lifestyle of Peripheral Youth*. „Health, Risk & Society” 2016, vol. 18 (5–6). <https://doi.org/10.1080/13698575.2016.1211256>
- Spencer L., Ritchie J., O'Connor J.: *Analysis: Practices, Principles and Processes*. In: *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, 2003.
- Tarkowska E.: *In Search of an Underclass in Poland*. „Polish Sociological Review” 1999, vol. 125.
- Terpstra J.: *Youth Subculture and Social Exclusion*. „Young” 2006, vol. 14 (2). <https://doi.org/10.1177/1103308806062734>
- Wiles R.: *What Are the Qualitative Research Ethics?* London and New York: Bloomsbury, 2013.
- Willis P.: *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press, 1977.
- Willis P.: *Profane Culture*. Princetown–Oxford: Princetown University Press, 2014.

- Wilson W.J.: *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Wooden W., Blazak R.: *Renegade Kids, Suburban Outlaws. From Youth Culture to Delinquency*. Belmont: Wadsworth, 2001.
- Yin R.K.: *Qualitative Research from Start to Finish*. New York-London: The Guilford Press, 2011.
- Zembroski D.: *Sociological Theories of Crime and Delinquency*. „Journal of Human Behavior in the Social Environment” 2011, vol. 21. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.564553>

Krzysztof Sawicki

Resistance at School

Based on Experience of Juveniles from the Correctional Facilities

Summary: The aim of the article is to analyse the educational experience of youth from correctional facilities in the context of resistance theory. Birmingham School is the theoretical base of analysis with particular emphasis on Paul Willis work („Learning to Labour”). The narratives collected during semi-structured interviews with the juveniles from eight Polish correctional facilities is the empirical base for qualitative analysis. Juveniles compulsory schooling (from before being placed in a correctional facility) was the main point of interest of resistance. Analyzing specificity of resistance, the special attention was paid to its sources, forms of activity and effects.

Key words: resistance, juveniles, subculture, anti-school culture, qualitative research

Krzysztof Sawicki

Der Widerstand in der Schule

Aus den Erfahrungen der Zöglinge von Jugendstrafanstalten

Zusammenfassung: Der Beitrag bezweckt, die Bildungserfahrungen der in Jugendstrafanstalten eingesperrten Jugendlichen in Bezug auf Theorie des Widerstands zu untersuchen. Der Untersuchung liegt wissenschaftliches Werk der Birminghamer Schule und besonders das Werk von Paul Willis (*Learning to Labour*) zugrunde. Empirische Basis des Beitrags stellt das mittels teilweise strukturierten Interviews mit den Zöglingen von acht Jugendstrafanstalten gesammelte Material dar. Bei der Befragung konzentrierte man sich darauf, den Widerstand zu ergründen, den die Befragten in der Schulzeit bevor ihrer Einsperrung in der Resozialisierungsanstalt leisteten. Beachtet wurden dabei die für die Zöglinge typischen Merkmale des Widerstands, dessen Ursachen, Formen und Folgen.

Schlüsselwörter: Widerstand, Minderjährige, Subkulturen, schulefeindliche Kultur, qualitative Sozialforschungen