

Ocena dorobku naukowego oraz cyklu publikacji stanowiących podstawę przewodu habilitacyjnego dr Anny Babickiej-Wirkus dla Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej

Pani dr Anna Babicka Wirkus (ur. 17 marca 1984 roku w Człuchowie) jest adiunktem Akademii Pomorskiej w Słupsku; pełni funkcję kierownika Pracowni Badań Problemów Społecznych usytuowanej na Wydziale Nauk o Zarządzaniu i Bezpieczeństwie AP. Z uczelnią tą związana jest zawodowo od roku 2010. Wcześniej ukończyła dwa kierunki studiów na Uniwersytecie Szczecińskim, były to: pedagogika o specjalności Pedagogika pracy socjalnej i resocjalizacyjna (praca magisterska pt. *Miesięczniki jako źródło obrazu młodej osoby. Studium przypadku „Cosmopolitan” i „Men’s Health”*, promotor prof. dr hab. M. Czerepaniak-Walczak, 2008) oraz socjologia (praca magisterska pt. *Zachowania dewiacyjne a postawy wobec ciała młodych kobiet*, promotor prof. dr hab. O. Kozłowa, 2010). Ukończyła także Nesna University College, moduł ‘ICT in society and work life’ (2011) oraz studia podyplomowe o specjalności ‘Menadżer projektu badawczo-rozwojowego’ na Uniwersytecie Szczecińskim (2015). Tam także w roku 2012 ukończyła studia doktoranckie zakończone obroną pracy pt. *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów* napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak. Praca ta była podstawą książki zatytułowanej *Uczeń (nie)biega i (nie)krzyczy*, wydanej w Wydawnictwie „Impuls”, za którą w roku 2014 Autorka otrzymała Nagrodę Rzecznika Praw Dziecka.

Dorobek naukowy

Na podoktorski dorobek naukowy dr Anny Babickiej-Wirkus składają się 3 monografie autorskie (w tym jedna to opublikowana wersja rozprawy doktorskiej), 3 współredakcje monografii wieloautorskich, 24 artykuły w czasopiśmie recenzowanych (m.in. „Studia

Pedagogiczne”, „Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja”, „Problemy Wczesnej Edukacji”, w tym 4 w języku angielskim) i w recenzowanych monografiach wieloautorskich. Łącznie Habilitantka deklaruje autorstwo 55 publikacji (w tym 10 w języku angielskim i jedna w hiszpańskim, s. 18 Autoreferatu), w tym 8 z listy ERIH. Liczba publikacji pozwala ocenić rozmiar opublikowanego dorobku Habilitantki jako znaczny. Ich wartość merytoryczna zostanie omówiona na podstawie artykułów przedłożonych do postępowania w przewodzie habilitacyjnym.

Na tle ogólnego dorobku naukowego przedmiotem szczegółowej oceny w postępowaniu habilitacyjnym jest cykl publikacji stanowiący osiągnięcie naukowe zatytułowane: *Opór w edukacji. (Re)konstrukcja wielowymiarowości działań opozycyjnych*. W jego zakres wchodzi następujące publikacje:

1. Wybór sześciu artykułów z dorobku opublikowanego po uzyskaniu stopnia doktora nauk społecznych, do których należą: *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, nr 1(73); *Potencjał szkoły do kształtowania obywatelskiego nieposłuszeństwa uczniów*, „Parezja” 2015, nr 3; *Miejsce praw dziecka w prawie szkolnym. Studium przypadku*, W: I. Surina, A. Babicka-Wirkus, *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*, Kraków 2016; *Przymus w szkole jako warunek podejmowania działań bojowych przez uczniów*, W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa 2016; *Problematyka szkoły wyższej na łamach „Rocznika Pedagogicznego”*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017, nr 4(21); *A Three-dimensional Model of Resistance in Education*, „The New Educational Review” 2018, Vol. 52.
2. Monografia *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje - przestrzeń*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2019.

Ocena cyklu publikacji wyróżnionych jako podstawa przewodu habilitacyjnego

Przedłożone do oceny publikacje powstały na przestrzeni ostatnich czterech lat (2015-2019), co wskazuje na dużą aktywność i dynamikę rozwoju naukowego Habilitantki. Jego charakterystycznym rysem jest umiejscowienie go w nurcie pedagogicznych i socjologicznych studiów krytycznych, których dominantą jest wielowymiarowa i wieloaspektowa kategoria oporu w edukacji. Rozważania podejmowane w pracach badawczych dr Anny Babickiej-Wirkus wskazują na konieczność uprawomocnienia w codziennym życiu szkoły kultury oporu, która tworzy płaszczyznę równoległą do kultury dominującej. Ujmowanie szkoły jako

instytucji, której codzienność naznaczona jest ścieraniem się tych dwóch, opozycyjnych wobec siebie kultur, stanowi oryginalny wkład Badaczki w studia nad pedagogiką szkoły. Ta binarność szkolnych kultur, jest, jak przekonuje Autorka, warunkiem koniecznym do tego, by uczniowie, doświadczając w szkole sytuacji budzących ich sprzeciw, umieli im się przeciwstawić, stając się w ten sposób mniej lub bardziej krytycznie myślącymi i działającymi podmiotami. W ten sposób szkoła może spełnić swą funkcję kształcącą, przygotowując młodych ludzi do życia w demokratycznych układach społecznych respektujących prawa dziecka, człowieka, obywatela. Ten wątek rozważań wskazuje na szeroki kontekst społeczny i polityczny, w jakim zakorzeniony jest dorobek naukowy Habilitantki.

Inny nowatorski aspekt podnoszony w publikacjach dr Anny Babickiej-Wirkus to przełamanie uczniocentrycznego ułożenia oporu i dostrzeżenie jego przejawów u innych aktorów życia społecznego szkoły – nauczycieli, pracowników niepedagogicznych i rodziców uczniów, także podejmujących działania świadczące o ich sprzeciwie wobec nieakceptowanych przez nich rozwiązań. Szczególne miejsce w analizach Habilitantki zajmuje przestrzeń szkoły, która jest zarówno areną, jak i kulisami; oba typy przestrzeni to potencjalne lokalizacje szkolnej kultury oporu.

Ta wstępna analiza głównych dokonań naukowych dr Anny Babickiej-Wirkus wskazuje na złożoność, wieloaspektowość i wielokontekstowość podejmowanej w publikacjach problematyki. Ma ona znakomite ugruntowanie w bardzo obszernej literaturze, jaką przestudiowała Badaczka, zarówno polskiej, jak też anglojęzycznej, występującej w równowadze w wykazie bibliograficznym. Szczególnie znaczące dla zrozumienia i wykorzystania jako inspiracje dla własnego konceptu teoretycznego okazały się prace H.A. Giroux, P. McLarena, P. Willisa, A. Bożka, J. Ranciere'a, M. de Certeau, M. Foucaulta, H. Arendt, a z pedagogów polskich M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, E. Bilińskiej-Suchanek, E. Bielskiej, A. Nalaskowskiego, B. Śliwerskiego.

Zrekonstruowana na podstawie wyróżnionych przez Habilitantkę publikacji problematyka, stanowiąca domenę Jej naukowego dorobku, jest podstawą do stwierdzenia, że przenika je spójna perspektywa teoretyczna, będąca istotnym wkładem Autorki w konstruowanie, znaczącej dla dorobku teoretycznego pedagogiki szkoły, koncepcji kultury oporu. Jest ona obecna zarówno w przedłożonych artykułach, jak i w monografii, które zostaną teraz bardziej szczegółowo omówione.

Artykuł *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole* ujawnia nowe podejście do kategorii oporu w edukacji. Zdaniem Autorki „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 sytuację opresji i szukać sposobów wyzwolenia się spod ich ucisku” (s. 74). Konsekwencją tej tezy jest uznanie oporu za stały element szkolnej rzeczywistości. Zestawienie koncepcji rytuałów P. McLarena ze sposobami zachowań człowieka ujętymi w różny emancypacyjnej M. Czerepaniak-Walczak umożliwiło Habilitantce opracowanie typologii rytuałów oporu, z których największy potencjał emancypacyjny mają te, które noszą znamiona obywatelskiego nieposłuszeństwa. Typologia ta ujawnia nowe spojrzenie na rolę omawianej kategorii w pedagogicznej kulturze szkoły.

Kontynuacją tych rozważań jest tekst *Potencjał szkoły do kształtowania obywatelskiego nieposłuszeństwa uczniów*, w którym obywatelskie nieposłuszeństwo określone zostało jako przejaw podmiotowości ucznia wyrażanej w działaniu „otwartym, wolnym, pozbawionym rysu przemocy” (s. 84). Jest ono najbardziej rozwojową formą oporu, „ponieważ jest to akt uświadomiony, podejmowany nie z powodu egoistycznych pobudek, lecz ze względu na dobro grupy/społeczności, wynikający z moralnej niezgody na poczynania władzy” (s. 89). Autorka dostrzega paradoksalność sytuacji, że zakorzenione w szkole mechanizmy opresji pobudzają uczniów do aktów niezgody, w tym najbardziej rozwojowych przejawów obywatelskiego nieposłuszeństwa, jednak na ogół umyka to uwadze nauczycieli nie potrafiących podzielić się władzą z uczniami (s. 91).

Problematyka podjęta w dwóch poprzednich artykułach ma swoją kontynuację w kolejnym zatytułowanym *Przymus w szkole jako warunek podejmowania działań bojowych przez uczniów*. Habilitantka ponownie podejmuje w nim i rozwija tezę głoszącą, że „przymus (praktyki ujarzmiające) jest konieczny do wyzwolenia potencjału rozwojowego jednostki. Muszą jednak zaistnieć warunki umożliwiające uczniom prowadzenie natarcia na nieodpowiadające im aspekty rzeczywistości szkolnej w celu ich zmiany” (s. 341). Zastosowanie przez Autorkę oryginalnej metafory działań bojowych posłużyło do opisanie szerokiego spektrum działań oporowych, które mogą być zaczepne, obronne lub odwrotowe. Podejmując je uczniowie zyskują szanse na wypracowanie taktyk, które pomogą im skutecznie radzić sobie w blokujących ich potrzeby sytuacjach.

W artykule *Miejsce praw dziecka w prawie szkolnym. Studium przypadku* dr Anna Babicka-Wirkus dokonała analizy komparatywnej dotyczącej implementacji praw dziecka do

wewnętrznych dokumentów regulujących działania jednego z gimnazjów w latach 2011 i 2015. Na ich podstawie sformułowała tezę ujawniającą wyraźną tendencję do zmniejszania liczby praw dziecka w dokumentach szkolnych, wskazującą na pozór istnienia praw dziecka w tej instytucji. Dzięki temu odkryła fenomen zaniku zapisów chroniących prawa dziecka w szkole. Jest on przykładem oporu tej instytucji przed implementacją praw dziecka w codzienną praktykę szkoły, do czego zobowiązuje ją ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku Konwencja o Prawach Dziecka. W tej publikacji opór nabiera odmiennego od dotychczasowego znaczenia, odnosi się bowiem do oporu szkoły jako instytucji, która wykorzystując swoją uprzywilejowaną wobec uczniów pozycję, rezygnuje z części przysługujących im praw i tym samym wykazuje opór wobec zadań, do jakich zobowiązały się władze państwowe. To nowy aspekt analizowania kategorii oporu w literaturze pedagogicznej.

Innym obszarem penetracji badawczych Habilitantki z zastosowaniem kategorii oporu był uniwersytet, a w szczególności akademicy reprezentujący nauki społeczne i humanistyczne, głównie pedagodzy. W artykule *Problematyka szkoły wyższej na łamach „Rocznika Pedagogicznego”* analizowano akademicką kulturę oporu z wykorzystaniem metody krytycznej analizy dyskursu do tekstów zamieszczonych w tytułowym czasopiśmie. Ujawniły one poczucie zniewolenia, jakiego doświadczają zorientowani humanistycznie akademicy, z których większość podporządkowuje się standardom narzucanym przez neoliberalny model uniwersytetu. Dyskurs ten wskazuje, że opór nie jest tylko domeną „słabych”, ale ma on miejsce także w grupie „silnych” zajmujących uprzywilejowane pozycje społeczne (nauczyciele akademicy wobec studentów), którzy także mogą doświadczać opresji. Konkluzja ta zbieżna jest z tą, jaka wynikała z poprzedniego tekstu, w którym szkoła, a w niej nauczyciele, byli sprawcami oporu.

Ostatni z wyróżnionych przez dr Annę Babicką-Wirkus artykuł zatytułowany *A Three-dimensional Model of Resistance in Education* prezentuje autorski trójwymiarowy model oporu, na który składają się działania – motywacje – przestrzeń. Nowatorstwo tego modelu polega na uwzględnieniu w nim zjawiska polaryzacji pozwalającego na lokowanie aktów sprzeciwu na kontinuum wyznaczanym przez jego skrajne przejawy. Dzięki dookreśleniu wartości możliwych do ujawnienia na każdym z trzech wymiarów, opracowany przez Autorkę model nabrał cech narzędzia analitycznego przydatnego do identyfikacji zjawiska oporu w edukacji.

W monografii *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń* dr Anna Babicka-Wirkus kontynuuje i rozwija, opisany w ostatnim z wymienionych artykułów, trójwymiarowy model oporu stanowiący narzędzie do analizy aktów sprzeciwu przejawianych przez reprezentantów grup zajmujących odmienne pozycje w strukturze szkoły – uczniów, nauczycieli i rodziców. Precyzując kluczowe dla pracy terminy „kultury” i „oporu” Autorka osadza je w trafnie dobranych teoriach swobodnie korzystając z literatury zarówno polskiej, jak też anglojęzycznej. Są one dobrym uzasadnieniem wielowymiarowości kultur oporu, których model zyskał w monografii rozwinięcie w postaci sześciianu (heksaedru) oporu (s.51), którego każda ze ścian odpowiada innemu wymiarowi. Wymiary te zostały opisane w postaci zachodzących w ich polu polaryzacji i zilustrowane przykładami praktyk kulturowych obecnych w codzienności szkolnej. Zaletą wypracowanego przez Habilitantkę narzędzia jest jego otwartość i podatność na włączanie kolejnych atrybutów. Dyskusja wokół nich prowadzona na kartach książki doprowadziła Autorkę do wypracowania autorskiej typologii kultur oporu, której dominantą jest ich jakościowo różny potencjał emancypacyjny.

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

Inna uwaga, jaka nasunęła mi się podczas lektury tego fragmentu książki, dotyczy Ryc. 6 ilustrującej Elementy kultury szkoły. Czy słusznie przestrzeni nadano takie same znaczenie jak aktorom społecznym? Odniesienie do rysunku pojawia się po omówieniu stanowiska P. McLarena, który akcentuje „specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną ‘zastanych’ okoliczności i warunków życia” (s.54), zaś Autorka doprecyzowuje je pisząc, że chodzi o różnorodne sposoby „odbierania i interpretacji, zdeterminowanych przez osobliwość grup, których członkowie konstruują i odtwarzają daną kulturę” (s.54). Oba stanowiska zakładają jako warunek konieczny specyficznie ludzkie akty przeżywania, rozumienia, odbierania, interpretowania. Są one zawsze zlokalizowane w przestrzeni, która bez

wątpienia jest elementem kultury, jednak ma ona inny status niż aktorzy społeczni. Dlatego za bardziej trafne uznałabym umieszczenie przestrzeni w centralnym okręgu, który wyznaczałby pole działania jednostek i grup usytuowanych na terenie szkoły.

W drugim rozdziale monografii, przyglądając się rzeczywistości szkolnej przez pryzmat teorii krytycznej, Habilitantka wykorzystuje metaforę gry. Umożliwia ona zilustrowanie działań, podejmowanych przez jednostki lub grupy, jako elementów walki o zmianę znaczeń narzucanych przez reprezentantów dominującej kultury zarówno szkoły, jak i polityczno-społecznego kontekstu jej działania (kultura neoliberalna). Gry społeczne, toczące się w obwarowanej systemem reguł, norm i wartości strukturze szkoły, są wynikiem niezgody pomiędzy rywalizującymi ze sobą stronami. Włączenie do rozważań kategorii niezgody (s.110) pozwala Autorce dostrzec obecny w instytucji szkoły potencjał demokratyczny. Ujawnia się on w czynieniu niedostrzegalnych zjawisk widzialnymi, czyli w wydobywaniu ich na jaw, demistyfikowaniu, poddawaniu krytyce i dążeniu do zmiany.

W rozdziale omawiającym typowe dla uczniów formy oporu Habilitantka akcentuje przemycanie przez nich do instytucji szkoły tzw. kultury ulicy o odmiennym systemie aksjonormatywnym, która, gdy zaistnieje, staje się przejawem oporu wobec dominujących reguł życia szkolnego. To świat ulicy umożliwia uczniom doświadczanie swobodnej ekspresji siebie, w szkole nie ma na to ani czasu, ani miejsca; dominuje punktomania i reżim policzalności. Interesujące jest zwrócenie uwagi na transformacyjny potencjał nudy będącej dominantą wielu jednostek lekcyjnych. Przenikanie do nich elementów kultury ulicy, przejawiającej się we włączaniu w nie nowych działań i/lub nowych sposobów definiowania sytuacji, czyni je atrakcyjnymi, wskazuje na zawarty w tej kulturze potencjał emancypacyjny. Analizując rolę śmiechu jako formy oporu Badaczka szczególnie docenia wspólnoty śmiechu złożone z uczniów i nauczycieli, którzy nie starają się za wszelką cenę podtrzymać kwestionowanych reguł życia szkolnego. Zdobywając się na krytyczny dystans wobec samego siebie i szkolnej rzeczywistości we wspólnocie śmiechu tworzą pole, by rzeczy niewidzialne uczynić widzialnymi. W konkluzji Autorka stwierdza, że szkoła powinna być miejscem, gdzie opór nie będzie marginalizowany, lecz stanie się naturalnym elementem szkolnej codzienności, pobudzającym do refleksji nad toczącym się w niej dyskursem, a czyniąc z uczniów partnerów dialogu umożliwi im autentycznie obywatelską partycypację (s. 183).

Specyfika oporu nauczycieli jest przedmiotem analiz w kolejnym rozdziale. Ramą konstrukcyjną dla tego rozdziału jest typologia nauczycieli wywiedziona z prac P. McLarena i J. Ranciere'a. W rezultacie wyłonione zostały trzy modele nauczyciela; jako pana i władcy, jako sztukmistrza i jako ignoranta „służącego progowi”. Każdy z modeli scharakteryzowany

został poprzez właściwe dla niego sposoby działania wobec uczniów i zilustrowany typowymi dla niego formami oporu. Zwrócono też uwagę na miejsca przejawiania się oporu nauczycieli, do jakich Badaczka zaliczyła przede wszystkim pokój nauczycielski, czaty i portale społecznościowe, petycje, manifestacje i strajki. W konkluzji Habilitantka ciekawie połączyła model nauczyciela z charakterem kultury szkoły wykazując, że model nauczyciela pana i władcy koresponduje z kulturą transmisywną; model sztukmistrza z kulturą transformatywną, a model nauczyciela ignoranta z kulturą transgresywną (s. 219). W przypadku tego ostatniego jego działanie konstytuuje równość podmiotów edukacyjnych. Opór przejawia się w działaniach będących przejawem niezgody na obowiązujące normy i reguły ustanowionego porządku i udzieleniu głosu uczniom. Wyzwała on potencjał edukacyjny obu stron procesu edukacyjnego, które zaczynają słuchać się wzajemnie. To obiecująca perspektywa w obliczu zawieszoności strajku nauczycieli. Czy będą potrafili jej sprostać?

Rodziców traktuje Badaczka jako graczy rezerwowych w rozgrywkach toczonych między uczniami i nauczycielami w szkole (s. 225). Są oni potencjalnymi sojusznikami zarówno graczy uprzywilejowanych (wsparcie strajku nauczycieli), jak i defaworyzowanych (wsparcie uczniów przeciwko złemu traktowaniu przez nauczyciela). Rzadkie przypadki angażowania rodziców w ustalanie warunków, w jakich odbywa się proces edukacyjny ich dzieci, skutkuje podejmowaniem przez nich działań o charakterze buntu, kontestacji i/lub oporu (s. 222). Aktywność opozycyjna rodziców lokuje się na dwóch przeciwstawnych biegunach, z których jeden reprezentują przeciwnicy zmian, drugi zaś ich zwolennicy zmierzający do transformacji szkolnej rzeczywistości. Rodzice to grupa społeczna, której w literaturze pedagogicznej podejmującej problematykę oporu poświęcono najmniej miejsca. Rozdział ten jest więc istotnym uzupełnieniem tej luki.

Ostatni z rozdziałów monografii poświęcony jest przestrzeni, która stanowi „dynamiczne pole gry o symboliczną kontrolę nad (nie)miejscami i sposobami ich definiowania” (s. 244). Szkoła jest przestrzenią, której depozytariuszami są nauczyciele, uczniom pozostaje zawłaszczanie jej fragmentów poprzez wynajdywanie w niej szczelin i zakamarków i próbowanie, za pomocą różnych taktyk, podporządkowania ich sobie. W tym fragmencie pracy Autorka skupia się przede wszystkim na zachowaniach opozycyjnych uczniów, nauczycielom, a zwłaszcza rodzicom, poświęcono niewiele uwagi. Wobec tego czy w przestrzeni szkoły nie ma na nie miejsca? Do twierdzącej odpowiedzi na to pytanie skłaniałyby częste przykłady czatów, portali społecznościowych, manifestacji, w których ujawniają się akty niezgody tych grup. Druga uwaga odnośnie do tego rozdziału wiąże się z eksponowaniem szczelin i zakamarków jako przestrzeni oporu uczniów, choć sporo miejsca

zajmuje także opis klasy szkolnej, a zwłaszcza ławki, w której dochodzi do znacznego dyscyplinowania ciała uczniów, ale która też służy im do manifestowania oporu wobec niesprzyjających okoliczności. Warto jednak odnotować, że także fragmenty publicznej przestrzeni szkolnej, takie jak aula, w której odbywają się oficjalne uroczystości, sala gimnastyczna, korytarze to przestrzenie, w jakich również można zaobserwować działania opozycyjne wszystkich przedstawicieli szkolnej społeczności.

W zakończeniu książki dr Anna Babicka-Wirkus wskazuje na uwikłanie ideologiczne szkoły przejawiające się w jej ukrytym programie, który z jednej strony wdraża do bezkrytycznego akceptowania zasad sprzyjających dominacji struktur hegemonicznych, z drugiej zaś stwarza okazje do wdrażania się uczniów w działania opozycyjne wobec nich. Też, do jakiej często powraca Habilitantka, jest twierdzenie, że aby uczniowie odkryli w sobie potencjał wyzwolenia (s.277) konieczne jest współwystępowanie władzy i oporu; odczucie dyskomfortu stanowi warunek konieczny tego, by wystąpić przeciw niemu w akcie niezgody. Dlatego podjęty w książce fenomen kultury oporu okazuje się szczególnie znaczący dla wspierania uczniów w podejmowaniu działań będących przejawem obywatelskiego nieposłuszeństwa, by w ten sposób stawali się świadomymi swych praw i obowiązków obywatelami demokratycznego społeczeństwa.

Podsumowując analizę monografii przedłożonej w cyklu publikacji za szczególnie wartościowe jej fragmenty uważam: opracowanie narzędzia analitycznego w postaci sześcianu oporu; opracowanie typologii kultur oporu; włączenie kategorii „niezgody” pozwalającej demistyfikować sytuacje wywołujące sprzeciw; włączenie tzw. kultury ulicy do rozważań o szkolnej kulturze oporu; rozwinięcie modelu nauczyciela ignoranta; wzbogacenie wiedzy o aktywnościach opozycyjnych rodziców; wzbogacenie wiedzy o rodzajach przestrzeni szkoły, w jakich uwidaczniają się działania oporowe. Uzupełniają je tezy wywiedzione z wcześniej omówionych artykułów przedłożonego cyklu: opór nie jest tylko domeną „słabych”, ale ma on miejsce także grupie „silnych”; zastosowanie przez Autorkę oryginalnej metafory działań bojowych posłużyło do opisanie szerokiej gamy działań oporowych, które mogą być zaczepne, obronne lub odwrotowe. Warto podkreślić, że konkluzje, jakie pojawiają się w zakończeniu każdego z rozdziałów książki i w podsumowaniu artykułów, nie są prostą rekapitulacją ich zawartości, ale idą krok dalej uzupełniając prezentowane stanowiska lub kreśląc perspektywy dalszych dociekań badawczych.

Oceniając cykl publikacji przedstawiony do oceny przez dr Annę Babicką-Wirkus stwierdzam, że jest on spójny i wartościowy poznawczo. Włączone weń publikacje wskazują na oryginalność pola badawczego i stopniowe poszerzanie perspektywy oglądu, kluczowej dla

twórczości Habilitantki, kategorii oporu, zarówno w wymiarze wertykalnym, jak i horyzontalnym. Cechuje je bardzo dobra znajomość, ważnych dla rozwijanej w nich problematyki, stanowisk teoretycznych wywiedzionych z dwóch dyscyplin: pedagogiki i socjologii. Ta rozległa wiedza pozwala Habilitantce na prowadzenie wnikliwych analiz, polegających na hermeneutycznym poszerzaniu pola rozumienia znaczących kategorii, i pogłębianie perspektyw interpretacyjnych. Dodać należy, że prowadzone są one z dużym znanstwem i intelektualną swobodą. Są to zarazem argumenty uzasadniające moje stanowisko, że osiągnięcia naukowe Habilitantki przedstawione w monografii i przedłożonym cyklu artykułów stanowią znaczący wkład w rozwój pedagogiki, zwłaszcza pedagogiki szkoły.

Tytuły pozostałych publikacji dr Anny Babickiej-Wirkus wskazują na szerokie spektrum zagadnień podejmowanych w ramach aktywności naukowo-badawczej. Jej domeną jest fenomen oporu w edukacji, ściśle powiązany z problematyką praw dziecka (monografia „Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy”); pozostałe tematy to: kondycja szkoły wyższej, zwłaszcza z perspektywy jej pracowników; zagadnienia związane z kreowaniem ról płciowych, dotyczące ciała, kobiecości; problemy resocjalizacji (kurator, pracownik socjalny, przeciwdziałanie przemocy, prostytutka, cyberstalking); stosunek Polaków do mniejszości. Tak wielozakresowe i wielokontekstowe ujęcie problemów podejmowanych przez Habilitantkę potwierdza Jej naukową dojrzałość i systematyczne poszerzanie kręgu zainteresowań poznawczych.

Rozległość podejmowanej problematyki wymaga także dobrego przygotowania metodologicznego, którego zapleczem teoretycznym w analizowanych tekstach jest paradygmat krytyczny, zaliczany do badań o charakterze jakościowym i głównie takie stosowane były w pracach badawczych dr Anny Babickiej-Wirkus. Należą do nich metoda etnograficzna, jakościowa analiza dokumentów, wywiad nieskategoryzowany, obserwacja niestandardyzowana, krytyczna analiza dyskursu, etnografia wizualna. Choć, jak pisze Badaczka w autoreferacie, ma ona także doświadczenie w prowadzeniu badań ilościowych, których wyniki prezentuje i interpretuje m.in. w artykule na temat okresowej oceny nauczyciela akademickiego i w raportach z badań prowadzonych w ramach Słupskiego Monitoringu Społecznego (s.19). O wysokiej świadomości metodologicznej Habilitantki świadczy także opracowane przez nią narzędzie diagnostyczne do badania kultury oporu (heksaedr).

Ocena działalności naukowo-badawczej, współpracy międzynarodowej, działalności organizacyjnej, popularyzatorskiej i dydaktycznej

Dr Anna Babicka-Wirkus uczestniczy w międzynarodowym projekcie badawczym European Doctorate in Teacher Education (EDiTE), w którym współpracują ze sobą ośrodki akademickie z Portugalii, Węgier, Austrii, Czech i Polski. Brała także udział w projekcie realizowanym przez Uniwersytet Szczeciński we współpracy z Nesna University College w Norwegii oraz była beneficjentką czterech grantów (2012-2018) dla młodych pracowników naukowych.

Działalność naukowo-badawcza Habilitantki wiąże się z członkostwem w dwóch sieciach badawczych: Research on Children's Rights in Education oraz Potential of Language and General Education. W ramach uczestnictwa w pierwszej z nich bierze udział w corocznych konferencjach podejmując problematykę oporu w szkole i poszanowania praw dziecka w środowisku edukacyjnym. Od roku 2015 jest członkiem zespołu Słupski Monitoring Społeczny, w którym zajmuje się współtworzeniem narzędzi badawczych, współpracą z ankieterami oraz opracowywaniem raportów z badań.

W ramach pogłębiania doświadczeń badawczo-dydaktycznych odbyła trzy staże podoktorskie pod kierunkiem prof. DSW dr hab. H. Cervinkovej, prof. UG dr hab. M. Groenwald i dr. A. Torta Bardolet w Hiszpanii, które zostały wysoko ocenione przez profesorów prowadzących. Uczestniczyła także w stażach zagranicznych w ramach programu ERASMUS w Bułgarii, Rumunii i w Chorwacji.

W opiniowanym okresie Habilitantka wygłosiła referaty lub prezentowała postery na 41 konferencjach, w tym na 24 międzynarodowych (Niemcy, Hiszpania, Turcja, Portugalia, Węgry, Irlandia, Dania, Włochy) i 17 krajowych (m.in. Zjazd Pedagogiczny, Letnia Szkoła Młodych Pedagogów, Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych). Od dziewięciu lat aktywnie uczestniczy w międzynarodowej konferencji European Conference on Educational Research podejmując tam problematykę oporu w edukacji i praw dziecka. Bierze także udział w konferencji poświęconej edukacji nauczycieli Association for Teacher Education in Europe. Badaczka była członkiem komitetu organizacyjnego 10 konferencji (połowa z nich to konferencje międzynarodowe), w trzech (w tym dwie międzynarodowe) wchodziła w skład komitetu naukowego.

Za swoją działalność naukowo-badawczą dr Anna Babicka-Wirkus uzyskała liczne nagrody i wyróżnienia. Są to m.in. Nagroda Rzecznika Praw Dziecka za pracę doktorską pt.

„Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów”; dwie nagrody Rektora III stopnia (2013 i 2018); stypendium ECER Conference Bursary for Emerging Researches dla młodych badaczy za badania, jakie prezentowała podczas konferencji w 2012 roku; stypendium dla najlepszych doktorantów.

Dr Anna Babicka-Wirkus pełni funkcję zastępczyni redaktor naczelnej czasopisma „Social Studies: Theory and Practice”, które w roku 2017 uzyskało wartość Index Copernicus na poziomie 76,75. Jest także członkiem rady redakcyjnej czasopisma „Educational Role of Language Journal”. Jest autorką trzech ekspertyz wykonanych na zlecenie KNP PAN oraz kilku recenzji wykonanych dla czasopism pedagogicznych (m.in. „Forum Oświatowe”, „Studia Pedagogiczne”, „Parezja”). Jest członkiem Komisji ds. Jakości Kształcenia na kierunku Socjologia (od 2013) i Rady Ekspertów Akademii Pomorskiej w Słupsku (od 2017).

Habilitantka bierze także aktywny udział w działalności popularyzatorskiej w zakresie upowszechniania wiedzy o prawach dziecka i prawach człowieka. Na tym polu współpracuje z Fundacją Court Watch Polska w zakresie monitorowania sądów w obszarze przestrzegania praw człowieka; współpracuje z Regionalnym Przedstawicielstwem Komisji Europejskiej w Polsce oraz z regionalną grupą Słupscy Korczakowcy.

Jest członkinią krajowych i międzynarodowych organizacji naukowych, takich jak: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Zespół Badania Kultury Szkoły przy KNP PAN, World Education Research Association, International Association for the Educational Role of Language.

Dr Anna Babicka-Wirkus wykazuje także wysoką aktywność w zakresie działalności dydaktycznej i opieki nad studentami. Jest założycielką (2012) i opiekunką studenckiego Koła Naukowego Socjologii „Progressum”, w ramach którego współpracuje ze studentami w realizacji projektów badawczych. Jej dorobek w zakresie kształcenia młodych kadr jest niewielki, wypromowała 10. magistrów, czego wytlumaczeniem jest, jak sądzę, młody wiek Habilitantki.

Pełni Ona funkcję promotora pomocniczego w dwóch międzynarodowych przewodach doktorskich (mgr Lucie Bucharovej, mgr Moniki Rusnak) realizowanych w ramach programu EDiTE. Prowadzi także zajęcia ze studentami przyjeżdżającymi do Akademii Pomorskiej w ramach programu ERASMUS.

Podsumowując ten obszar aktywności dr Anny Babickiej-Wirkus należy uznać, że wykazuje się Ona wysokim poziomem zaangażowania zarówno w przedsięwzięcia o charakterze wybitnie naukowym (realizacja polskich i międzynarodowych projektów badawczych, aktywny udział w konferencjach, redakcja czasopism, wykonywanie ekspertyz), jak też w działania dydaktyczno-organizacyjne o charakterze lokalnym i popularyzatorskim. Takie zróżnicowanie aktywności świadczy o wysokich kompetencjach naukowo-badawczych i społecznym zaangażowaniu Habilitantki, Jej otwartości i chęci dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi.

Konkluzja

Przedstawiony mi do zaopiniowania dorobek naukowy dr Anny Babickiej-Wirkus przekonuje, że jest Ona przygotowana do prowadzenia samodzielnej działalności naukowej. Wskazują na to Jej osiągnięcia w realizacji zadań badawczych, dorobek publikacyjny, zaangażowanie w pracy dydaktycznej i organizacyjnej na terenie uczelni i w środowisku lokalnym, a przede wszystkim pozytywna ocena cyklu publikacji przedłożonych w postępowaniu habilitacyjnym. Całość przedstawionego do oceny dorobku spełnia wymogi stawiane dla nadania stopnia naukowego doktora habilitowanego i warunki określone w ustawie o stopniach i tytule naukowym. Upoważnia mnie to do jednoznacznego poparcia wniosku dr Anny Babickiej-Wirkus o nadanie Jej stopnia doktora habilitowanego.



