

**Katarzyna Kalinowska**  
Uniwersytet Warszawski

## Interakcje pedagogiczne w szkole gimnazjalnej

**Abstrakt** Niniejszy artykuł zawiera syntetyczne omówienie metodologii oraz częściową prezentację wyników badań uczestniczących prowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej. Pierwsza część tekstu obejmuje opis przyjętych założeń metodologicznych i przebiegu badania terenowego, charakterystykę badanego środowiska oraz refleksje metodologiczne i etyczne związane z obserwacją uczestniczącą w gimnazjum. Druga część koncentruje się na różnych wymiarach interakcji pedagogicznych. Poruszam tu wątki przemocy symbolicznej, instytucjonalnego charakteru interakcji szkolnych, poziomu skontekstowania interakcji pedagogicznych, a także udziału stereotypów w przebiegu komunikacji między uczniami a nauczycielami.

**Słowa kluczowe** socjologia i antropologia młodzieży, gimnazjum, obserwacja uczestnicząca, interakcje pedagogiczne

**Katarzyna Kalinowska**, socjolog, antropolog współczesności, doktorantka w Zakładzie Metod Badania Kultury w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW. Główne obszary jej zainteresowań naukowych to metodologia badań jakościowych, socjologia i antropologia młodzieży, socjologia emocji. Pracuje nad doktoratem na temat życia uczuciowego kuracjuszy i bywalców imprez klubowych.

### Dane adresowe autorki:

Uniwersytet Warszawski  
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych  
ul. Nowy Świat 69  
00-927 Warszawa  
e-mail: k.kalinowska@wp.pl

### Problematyka badań

Prezentowany artykuł oparty jest na wynikach oraz doświadczeniach terenowych z etnograficznych badań prowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej<sup>1</sup>. Badania te koncentrują się wokół trzech kluczowych kategorii – młodzieży, która stanowi podmiot w procesie badawczym; szkoły jako kontekstu badań; oraz interakcji, będących przedmiotem niniejszych rozważań. Analizą objęłam przebieg i styl interakcji rówieśniczych (koleżeńskich), które roz-

<sup>1</sup> Rezultaty omawianych badań zostały opisane szerzej w pracy magisterskiej pt. *Między ludus a przemocą symboliczną. Gry interakcyjne młodzieży gimnazjalnej* napisanej pod kierunkiem prof. UW, dr hab. Barbary Fatygi, obronionej w 2008 roku w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW.

ważałam w odniesieniu do teorii ludyczności i *communitas*; oraz interakcji pedagogicznych (pomiędzy uczniami a nauczycielami), zwracając uwagę na ich wielopoziomowy kontekst i udział stereotypów w porządku interakcyjnym. Zamieszczone w tekście analizy dotyczą interakcji pedagogicznych.

**Młodzież.** W literaturze przedmiotu nie ma konsensusu co do granic okresu młodzieńczości, zarówno dolnych, jak i górnych. Kategoria młodzieży rozciąga się na wiek od około 11 do około 25 lat i jest wewnętrznie zróżnicowana. W jej obrębie wydziela się grupę młodszej młodzieży (wiek wczesnej adolescencji to 11–15 lat), starszej młodzieży (wiek późnej adolescencji to 15–19 lat) oraz młodych dorosłych (przyjmuje się, że ostatni etap dorastania zamyka się w przedziale 19–25 lat, choć okres ten ulega wydłużeniu). Interesujący mnie młodzi ludzie należą do pierwszej z tych grup i dopiero od niedawna mogą nazywać siebie młodzieżą. Stawiają pierwsze kroki na drodze prowadzącej ku dorosłości i stają wobec problemów charakterystycznych dla tego etapu rozwojowego. Moment biografii, w którym się znajdują, pokrywa się z czasem utraty statusu dziecka i przyjęcia statusu młodzieży, a tym samym z wejściem w okres zwany moratorium, który Erik Erikson zdefiniował jako „psychospołeczną fazę pomiędzy dzieciństwem a dorosłością oraz między moralnością przyswojoną przez dziecko a etyką, jaką posiada osoba dorosła” (1997: 274). Jest to czas eksperymentów i poszukiwań życiowych, na które młodzież ma społeczne przyzwolenie. Zakres zachowań objętych instytucją moratorium nie jest jednak jednoznaczny, ulega przemianom i procesowi destandardyzacji (Sińczuch 2002). Podobnie niejasny jest dzisiaj odbiór społeczny osób w wieku gimnazjalnym, traktowanych jako dzieci i młodzież zarazem.

**Szkoła.** Gimnazjum stanowi kontekst większości obserwowanych i analizowanych sytuacji. Nie jest ono ani tematem, ani jedynie miejscem zbierania danych. Środowisko konkretnej szkoły traktowałam w czasie trwania obserwacji jako teren spotkań z gimnazjalistami, jako znaczące miejsce w ich nastoletnim życiu, ale również jako przepustkę do ich świata (uczęszczanie do tylko jednej szkoły było punktem łączącym mnie – badaczkę – z młodzieżą). Badania z zakresu etnografii szkoły (Kaweczki 1994) były dla mnie inspiracją metodologiczną, jednak świat społeczny szkoły nie był sam w sobie przedmiotem moich studiów. To, co interesowało mnie najbardziej – czyli sposoby komunikacji i gry interakcyjne młodzieży gimnazjalnej – jest jednak osadzone w otoczeniu szkolnym, dlatego chciałam zwrócić uwagę na fakt, że szkoła jest tu nieodłącznym kontekstem badanych zjawisk. Zrozumienie specyfiki środowiska i panujących wewnątrz instytucji relacji, zasad oraz struktur było tak samo ważne, jak zapoznanie się z elementami współczesnej kultury młodzieżowej i specyfiką wczesnego etapu dojrzewania. Szkoła jako kontekst badania jest – można powiedzieć – terenem, który nabiera znaczenia. Orientacja w owym terenie nie przesłania przedmiotu badań ani go nie zastępuje, daje natomiast niezbędne narzędzie interpretacji.

**Interakcja.** Ramę teoretyczną badań wyznaczają założenia socjologii interpretatywnej. Wśród tych założeń, wspólnych dla interakcjonizmu symbolicznego, etnometodologii, fenomenologii społecznej i konstruktywizmu społecznego oraz perspektywy dramaturgicznej, Marek Ziółkowski (1981: 13–17) wymienia: zasadę indywidualizmu ontologicznego („realnie istnieją tylko działające jednostki”), uznanie celowości i świadomości podejmowanych przez jednostki działań, założenie o istnieniu ponadjed-

nostkowych prawidłowości życia społecznego (takich jak: kultura, wzory społeczne, kontekst historyczny, świadomość zbiorowa) oraz przyjęcie procesu rozumienia za podstawowy czynnik umożliwiający komunikację symboliczną. Uczestnikiem życia społecznego jest tu „podmiot obdarzony jaźnią, której racjonalność i refleksyjność nie polegają na zdolności odtwarzania programu struktury społecznej i kultury, lecz na tworzeniu uporządkowanego toku działania i interakcji mocą nieustannej interpretacji znaczeń budowanych i podtrzymywanych wspólnie z innymi”, natomiast „struktury życia społecznego, normy, reguły, stają się zasobem wiedzy typizującej doświadczenie uczestnika” (Piotrowski 1999: 133). Interakcja symboliczna – proces społecznego konstruowania i rekonstruowania sensów – jest w tym wypadku dająca się wyodrębnić jednostką analizy, którą uczyniłam przedmiotem moich studiów.

### Założenia metodologiczne

Założenie o procesualnej, społecznie konstruowanej istocie świata znaczeń i relacji międzyludzkich, leżące u podstaw teorii rozwijanych w obrębie paradygmatu interpretatywnego, skłania ku próbie spojrzenia na ów świat z punktu widzenia członka grupy – rozumiejącego i zarazem współtworzącego dany obszar rzeczywistości społecznej. Konsekwencją powyższego przekonania było podjęcie przeze mnie badania o charakterze etnograficznym, które realizowałam w oparciu o metodologię teorii ugruntowanej. O badaniach etnograficznych mówię tutaj w kontekście technik zbierania (obserwacje, rozmowy) i utrwalania danych (pisanie notatek terenowych, prowadzenie dziennika badacza) oraz organizacji pracy w terenie (długotrwały pobyt w terenie, osoba „przewodnika” wprowadzającego w środowisko) (Kaniowska 1999; Hammersley, Atkinson 2000;

Geertz 2005). W dalszym opracowywaniu danych wychodzę poza zakres opisowych metod właściwych badaniom etnograficznym. Na etapie analizy inspiracją były dla mnie wskazania i narzędzia metodologii teorii ugruntowanej – podążanie za danymi, teoretyczny dobór próbek do analizy, proces kodowania danych, wysycanie kategorii (Zakrzewska-Manterys 1996; Konecki 2000; Charmaz 2009; Glaser, Strauss 2009). Teorię ugruntowaną traktuję jako sposób uporządkowania aktu badawczego, pojmowanego jako proces. Korzystając z metody etnograficznej w fazie gromadzenia danych, pozostaję zatem w szerszych ramach tworzenia metodologii teorii ugruntowanej, dzięki czemu etnograficzne badanie nabiera teoretycznego charakteru (Hammersley, Atkinson 2000; Silverman 2008).

Przyjęta przeze mnie perspektywa socjologii interpretatywnej oraz wynikające z niej założenia teoretyczne i metodologiczne wpłynęły na wybór techniki badawczej – obserwacji uczestniczącej jawnej (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001; Babbie 2004). Wybrana technika, zgodnie z postulatami teorii ugruntowanej, pozwoliła mi podążać za empirią i dostosowywać proces badawczy do poznawanej rzeczywistości. Umożliwiła mi również nawiązanie bezpośredniego kontaktu z badanymi w ich naturalnym środowisku i dzielenie z nimi codziennych przeżyć, a w efekcie – zrozumienie sensów i znaczeń nadawanych poszczególnym zachowaniom i elementom ich świata (Kleszcz 2004; Konecki 2007; Oliwińska 2008).

Punktem wyjścia badań terenowych uczyniłam, zaproponowany przez Annę Wykę (1993), model badań poprzez wspólne doświadczenie, który opiera się na zrównaniu pozycji badacza i badanych, uznaniu ich podmiotowości, bezpośrednim doświadczeniu oraz uczestnictwie w intersubiektywnym świecie kultu-

ry osób badanych. Konsekwencją tego typu badań było uznanie prawa badanych do informacji o celach obserwacji (jawność badania) oraz budowanie relacji z uczniami na zasadzie partnerskiej wymiany (porzucenie uprzywilejowanej pozycji badacza na rzecz osobistego zaangażowania się w interakcje z badanymi).

Długotrwała etnograficzna obserwacja oparta o wspólne doświadczenie badanego świata wydała mi się najbardziej odpowiednią metodą również ze względu na specyfikę badanej grupy. Wyka, pisząc o zasadności stosowania opisanego przez siebie modelu badań, wskazuje na trzy szczególne przypadki, „gdy podmiotami badania są jednostki o wysokim stopniu samoświadomości i zdolnościach artykulacji [...] bądź przeciwnie – gdy do takiej artykulacji są niemal niezdolne lub gdy operują dyskursem radykalnie odmiennym od właściwego badaczowi” (1993: 66). Metoda ta wydaje się zatem idealna do badań młodszej młodzieży, u której dopiero pojawia się (za to ze zwiększoną siłą) pogłębiona autorefleksja. Wydłużony czas obserwacji pozwolił natomiast zredukować wpływ obecności badacza na grupę – środowisko szkolne szybko *wchłonęło*<sup>2</sup> moją osobę i powróciło do normalnego funkcjonowania (Hammersley, Atkinson 2000; Mikiewicz 2005; Lofland i in. 2009).

W procesie analizy, podczas kodowania i interpretacji materiałów, śledziłam przebieg interakcji i odtwarzałam ich kontekst. Pomocne w tym zadaniu okazało się zaproponowane przez Edwarda Halla antropologiczne podejście do badania komunikacji (Hall 1984; Winkin 2007), które uwzględnia kon-

<sup>2</sup> W artykule zapisuję kursywą słownictwo potoczne i młodzieżowe, zaczerpnięte z notatek terenowych, którego obecność w tekście pozwala zachować etnograficzne walory opisu. Kursywą pisane są również zwroty obcojęzyczne.

tekst jako ważny wymiar w procesie wytwarzania, odczytywania i komunikowania znaczeń. Duży nacisk na analizę kontekstu jest, według mnie, szczególnie ważny w przypadku badań prowadzonych w środowisku szkolnym, w którym zachodzą na siebie wpływy instytucji edukacyjnej, reprezentującej hierarchię i strukturę społeczną; kultury uczniowskiej, mającej odrębny system kodów i znaczeń; oraz szkolnego „tu i teraz”, czyli bezpośredniego otoczenia działań interakcyjnych. Badanie interakcji pedagogicznych wymaga przyjęcia szerokiej koncepcji kontekstu, która obejmowałaby zarówno owo „tu i teraz” (okoliczności towarzyszące interakcji, jej organizacja i sekwencyjny przebieg), jak i społecznie konstruowane wzory i kody kulturowe, wnoszone do interakcji poprzez treści magazynowane w formie wiedzy i kompetencji uczestników. Znajomość tych treści i okoliczności pozwala zinterpretować zaistniałą sytuację.

### Krótką historia długiego badania

Badanie empiryczne przeprowadziłam w roku szkolnym 2006/2007 w jednym z warszawskich gimnazjów publicznych oraz w miejscach, w których młodzież najczęściej spędzała czas w godzinach pozalekcyjnych<sup>3</sup>. Obserwację w szkole rozpoczęłam w połowie września 2006 roku, a zakończyłam 22 czerwca 2007 roku, w dniu, w którym społeczność szkolna oficjalnie skończyła rok nauki i zaczęła wakacje. Przez dwa semestry – w pierwszej połowie roku przez cztery dni w tygodniu, potem stopniowo coraz mniej intensywnie, do dwóch dni w tygodniu w ostatnich miesiącach – uczestniczyłam w życiu 27-osobowej klasy pierwszej o profilu ogólnym.

<sup>3</sup> Najczęstsze miejsca obserwacji to: gimnazjum w Warszawie, ulice i podwórka, park – tzw. *Szczęki*, plac zabaw – tzw. *Bagno*, boiska pobliskich szkół podstawowych, galerie handlowe: Blue City, Reduta, Arkadia, prywatne mieszkania gimnazjalistów, sala bilardowa w domu parafialnym.



Chodząc do szkoły, musiałam stosować się do tych samych zasad, co uczniowie: gdy moi szkolni koledzy uczyli się, ja robiłam notatki terenowe; gdy się bawili, ja bawiłam się z nimi; razem wygłupialiśmy się, rozmawialiśmy, zmienialiśmy buty w szatni, kupowaliśmy chipsy w szkolnym sklepiku, chodziliśmy na wagary, wybiegaliśmy z klasy na przerwę równo z dzwonkiem. Czasami, zachęcana przez nauczycieli, brałam czynny udział w lekcjach. Angażowałam się również (tym razem zachęcana przez uczniów) w życie towarzyskie toczące się podczas lekcji, poza kontrolą nauczyciela (rozmowy, liściki, żarty). Zwykle siedziałam na końcu klasy, w ostatniej ławce, co ułatwiało mi nie tylko obserwację całej grupy, ale także uczestnictwo w rozmowach i przedsięwzięciach rozgrywających się równoległe do prowadzonej lekcji. Z jednej strony stanowiło to dla mnie jedyną szansę porozmawiania z niektórymi uczniami i zdobycia bardzo ciekawych informacji (z punktu widzenia uczniów *lekcja jest po to, żeby gadać*); z drugiej strony taka sytuacja narażała mnie na konflikty z nauczycielami, którzy mieli dobry pretekst do obarczenia mnie winą za brak dyscypliny w klasie<sup>4</sup>. Przerwy spędzałam w gronie szkolnych kolegów i koleżanek lub nawiązywałam nowe znajomości. Uczestniczyłam w wyjściach pozaszkolnych (do kina, sali bilardowej, biblioteki), a także w organizowanych przez szkołę rozrywkach i zajęciach dodatkowych (dyskoteka, zajęcia taneczne i teatralne). Z czasem, również poza szkołą, po lekcjach i w dni wolne od nauki, także na zasadach uczestnika, spędzałam

<sup>4</sup> Rzeczywiście nie byłam bez winy. Zdarzało się, że pod wpływem klasy wchodziłam w rolę niegrzecznego ucznia – tak jak moi szkolni koledzy pisałam na lekcjach SMS-y, rozmawiałam, śmiałam się z żartów i wybryków uczniów, pisałam liściki itp. Tak więc uwagi nauczycieli przywołujących klasę do porządku odnosiły się kilkakrotnie również do mnie. Innym zastrzeżeniem, jakie mieli do mojej obecności na lekcjach nauczyciele, była kwestia mojego zaangażowania (a raczej jego braku) w proces wychowania.

czas z najbardziej zaprzyjaźnionymi gimnazjalistami z różnych klas. Byłam zapraszana na imprezy i spotkania towarzyskie. Uczestniczyłam w różnych formach wspólnego spędzania czasu, zabawach i rozrywkach. Chodziłam na spacerki i *włóczyłam się* po galeriach handlowych. Przysłuchiwałam się i zabierałam głos w dyskusjach. Czasami wysłuchiwałam zwierzeń i tajemnic.

Obserwację prowadziłam za zgodą dyrekcji, nauczycieli, rodziców i samej młodzieży<sup>5</sup>, a więc z założenia była to obserwacja jawna. Moją obecność w szkole wyjaśniłam chęcią poznania codziennego życia gimnazjalistów i przeżycia jednego roku tak, jakbym ja sama była gimnazjalistką. Poprosiłam jednocześnie, aby to badani byli moimi przewodnikami w odkrywaniu swojego świata. Młodzież niemal od razu przystała na moją propozycję – myślę, że niektórzy uznali ją za formę zabawy. Jednak, zanim zostałam wprowadzona w świat uczniowski, musiałam sobie na taką „podróż w czasie” zasłużyć. W pierwszych tygodniach pobytu w szkole uczniowie poddawali mnie wielu próbom, mającym sprawdzić moją wiarygodność, dyskrecję i umiejętność współżycia w grupie na zasadach zaproponowanych przez nich. Byłam świadkiem ściągania i fałszowania usprawiedliwień (test lojalności). Wysłuchiwałam również oryginalnych i imponujących zestawów przekleństw oraz niecenzuralnych historii, których, w przekonaniu młodzieży, żaden dorosły nie byłby w stanie znieść (test wrażliwości), i za które od dorosłych na pewno *by oberwali* (test na *zrzędlivość*). Koledzy z klasy sprawdzali ponadto, jak reaguję na agresywne lub kompromitujące teksty rzucane pod moim adre-

<sup>5</sup> Formalną zgodę na przeprowadzenie badań w szkole uzyskałam dzięki wcześniejszej znajomości dyrektora gimnazjum i wychowawczynie klasy, do której należałam w czasie trwania obserwacji. Rodzice wyrazili zgodę na moją obecność w klasie podczas pierwszego zebrania.

sem (test na poczucie humoru i *wyluzowanie*) albo na zaczepki naruszające moją prywatność (test na nietykalność).

Równie ważnym krokiem, zbliżającym mnie do środowiska gimnazjalistów, było upodobnienie się do badanej grupy oraz przyjęcie jej stylu życia. Odpowiednim ubiorem, sposobem wysławiania się i zachowaniem starałam się na każdym kroku podkreślać moje podobieństwo do młodszych o prawie dziesięć lat gimnazjalistów. Wykorzystałam także moje warunki fizyczne – wygląd nastoletniej dziewczynki – oraz pewne wspólne elementy w sytuacji życiowej ucznia i studenta – status młodzieży oraz wynikające z niego profity i ograniczenia, obowiązek nauki, zamieszkiwanie w domu rodzinnym oraz związane z nim ułatwienia i konflikty. „Bycie jedną z nich” wymagało dużego zaangażowania czasowego, zrezygnowania na czas obserwacji z własnych przyzwyczajzeń, ograniczenia aktywności w innych środowiskach (studenckich, rodzinnych), zmiany rytmu życia, organizacji czasu, a nawet gustów (np. muzycznych czy kulinarnych) i dostosowania się do mód i reguł panujących w gimnazjum.

Przejęcie wszystkich testów, a także prawie codzienna obecność w szkole, efekt podobieństwa, stosowanie się do zasad panujących w badanym środowisku oraz sympatia i otwartość, jakie okazywałam obserwowanym gimnazjalistom sprawiły, że szybko stałam się niemal naturalnym elementem życia szkolnego, zostałam zaakceptowana przez moich nowych kolegów, a z niektórymi nawiązałam bliższe relacje.

### Charakterystyka badanego środowiska

Szkoła, do której uczęszczałam, jest utworzonym w 1999 roku gimnazjum publicznym, uczącym 498

uczniów<sup>6</sup>, głównie z rejonu<sup>7</sup>. Klasa pierwsza, w której prowadziłam badania, przez większość roku szkolnego liczyła 27 uczniów – 12 dziewcząt i 15 chłopców. Po pierwszym semestrze jeden z uczniów przeniósł się do równoległej klasy pierwszej, a jego miejsce zajął inny uczeń. Na trzy miesiące przed zakończeniem nauki do klasy dołączyła nowa uczennica, przeniesiona z innej szkoły i stan klasy zwiększył się do 28 osób.

Profil ogólny klasy spowodował, że trafiła do niej młodzież, która nie dostała się lub nie starała się dostać do lepszych, profilowanych klas<sup>8</sup>, w opinii wielu nauczycieli młodzież mniej zdolna (głównie dziewczęta) albo sprawiająca problemy wychowawcze (głównie chłopcy). Wyniki klasy i poziom motywacji do nauki były dosyć niskie. Było to spowodowane zarówno brakiem chęci lub możliwości większości uczniów, jak i brakiem przygotowania pedagogów do współpracy z tak zwaną trudniejszą młodzieżą. Wśród nauczycieli klasa miała opinię najgorszej w szkole, nie była lubiana, wzbudzała niechęć, a nawet strach<sup>9</sup>. Napięcia na linii uczniowie–nauczyciele dodatkowo komplikowała moja

<sup>6</sup> W roku szkolnym 2006/2007.

<sup>7</sup> Gimnazja, podobnie jak szkoły podstawowe, podlegają rejonizacji. Każde gimnazjum rejonowe musi zapewnić miejsce w szkole wszystkim chętnym uczniom zamieszkałym w najbliższej okolicy, czyli w tzw. rejonie. Gimnazja mogą przyjmować także uczniów spoza rejonu, jeśli mają wolne miejsca. Często wiąże się to jednak z dodatkowymi formami selekcji kandydatów.

<sup>8</sup> Dla każdego rocznika gimnazjum oferuje klasy o profilach: humanistyczny, matematyczno-informatyczny i geograficzno-astrofizyczny. O przyjęciu do tych klas decydują oceny na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej. Wstępna selekcja sprawia, że do klas z rozszerzonymi programami nauczania trafiają uczniowie określani jako lepsi i/lub bardziej ambitni. Na każdym poziomie otwierana jest także klasa integracyjna, skupiająca zarówno młodych ludzi z jakimś rodzajem niepełnosprawności, jak i tzw. młodzież problemową.

<sup>9</sup> Kiedyś byłam przypadkowym świadkiem rozmowy dwóch nauczycieli, z których żaden nie chciał poprowadzić lekcji z moją klasą w zastępstwie za nieobecnego nauczyciela (*Tylko nie 1x! Dzikusy! Ja się ich boję!*).



obecność w klasie. Zdarzało się, że w niektórych sytuacjach oczekiwano ode mnie interwencji wychowawczej, dziwiono się, że *dwie dorosłe osoby nie są w stanie poradzić sobie z grupką młodzieży*, a także widziano we mnie czynnik rozpraszający uczniów albo obarczano winą za porażki wychowawcze.

Wybór klasy do badania był kwestią przypadku<sup>10</sup>, dopiero po rozpoczęciu obserwacji okazało się, do jakiego środowiska trafiłam. Ten nieplanowany wybór miał duże znaczenie dla mojego badania, miałam możliwość uczestniczenia w życiu szkolnym zbuntowanej młodzieży, która uciekała się do całej gamy różnorodnych strategii postępowania wobec rygoru narzucanego jej przez dorosłych. Nieustanny konflikt z nauczycielami wymagał ciągłego negocjowania pozycji ucznia i nauczyciela w świecie społecznym szkoły.

Podjęcie badania w pierwszej klasie było podyktowane dwoma względami. Po pierwsze, chęcią przyjrzenia się samym początkom wchodzenia w rzeczywistość gimnazjalną i swojego rodzaju debiutowi w świecie młodzieży. Po drugie, przewidywałam, że łatwiej mi będzie zintegrować się z grupą, która dopiero się poznaje i nie jest jeszcze do końca *zgrana*.

Formalne przypisanie do jednej klasy nie ograniczyło moich innych szkolnych kontaktów. Najważniejszą pozaklasową znajomością, nawiązaną na początku trwania obserwacji, okazała się ta z uczniem z równoległej klasy pierwszej – był to bystry, wyraźnie dojrzały od swoich rówieśników i towarzyski

<sup>10</sup> Uzyskanie zgody wychowawcy na moje dołączenie do klasy było koniecznym warunkiem uzyskania zgody dyrektora szkoły na przeprowadzenie badania w wybranym gimnazjum. Najłatwiej było mi zwrócić się do nauczycielki, którą znałam z wcześniejszego szczebla mojej własnej edukacji (wychowawczyni mojej gimnazjalnej klasy uczyła mnie niegdyś w szkole podstawowej), tak więc wybór klasy był wtórny w stosunku do wyboru wychowawcy i ograniczony przez procedury, jakie musiałam przejść, aby rozpocząć obserwację w szkole.

chłopak, który szybko został moim przewodnikiem (Hammersley, Atkinson 2000; Rabinow 2010). Przez cały okres badania korzystałam zarówno z licznych kontaktów i znajomości mojego przewodnika, jak i z jego niezwykle ciekawych refleksji, dotyczących sytuacji młodych ludzi, ich problemów i miejsca w świecie.

Po półtoramiesięcznej obserwacji zostałam włączona do grupy koleżeńskiej, do której należał mój przewodnik, i na kilka miesięcy (do rozpadu *paczki*) stałam się jej równoprawnym członkiem. Zanim dołączyłam do tej grupy, liczyła ona siedem osób – 2 chłopców i 5 dziewcząt, wszyscy uczyli się w naszym gimnazjum, w klasach pierwszych albo drugich. Moi nowi znajomi również nie byli szczególnie zainteresowani nauką, natomiast bardzo angażowali się w życie społeczne i kulturalne szkoły, co pozwoliło poszerzyć moje kontakty o członków szkolnej grupy teatralnej i działaczy samorządu uczniowskiego. Miałam zatem możliwość obserwacji zgodnej współpracy młodych ludzi z opiekunami i rówieśnikami.

W drugiej połowie roku, gdy rozluźniły się moje relacje z przyjaciółmi z *paczki*, nawiązałam bliższy kontakt z grupką chłopaków z mojej klasy, którzy w naszym gimnazjum mieli opinię *łobuzów* i *nieuków*. W szkole jawnie szukali oni konfliktów z nauczycielami i innymi uczniami. Po szkole *imprezowali, grali w nogę, w gry komputerowe* i *szwendali się po okolicy*. Pochodzili z bardzo różnych środowisk, ale cechowała ich bardzo duża zależność od grupy rówieśników oraz starszych (niekiedy już dorosłych) *kolegów z podwórka*. Klasowi koledzy wprowadzili mnie w świat *złych dzieci, które palą papierosy i piją piwo*, jak sami siebie nazywali, naśladując stygmatyzujący ton dorosłych.

Podobnie określała siebie *paczka* konfliktowo nastawionych, niekiedy agresywnych *różowych dziewczyn*<sup>11</sup>, które lekceważąco traktowały zarówno dorosłych, jak i innych uczniów. Do tej grupy uzyskałam częściowy dostęp dzięki jednej z moich koleżanek z klasy, z którą często siedziałam w ławce i bardzo się zaprzyjaźniłam (być może dlatego, że nie miała ona innych koleżanek w klasie, *trzymała się* raczej z chłopakami). Miała wysoką pozycję w swojej grupie i dla wielu dziewczyn w szkole jej zdanie w kwestii mody i urody stanowiło ważny punkt odniesienia<sup>12</sup>. Dziewczyny z tej grupy w większości miały dużo starszych od siebie chłopaków, często chodziły na *imprezy*, eksperymentowały z wyglądem (farbowały włosy, robiły tatuaże i nosiły kolczyki w pępkach), modnie się ubierały (do szkoły przychodziły *wystrojone* i z makijażem), prowokowały konflikty z rówieśnikami, a swoim zachowaniem sprawiały dużo problemów zarówno nauczycielom, jak i rodzicom.

W klasie i szkole miałam również kontakt z osobami należącymi do innych grup i środowisk koleżeńskich oraz reprezentującymi różne style czy subkultury. Większość młodzieży mogłabym przypisać do kategorii „normalsów” (Fatyga [red.] 2005; Szlendak 2008), jednak kilka szkolnych plemion (Maffesoli 2008) zasługuje na wyszczególnienie i krótką charakterystykę<sup>13</sup>. Dostyc dużą grupę stanowili *chłop-*

<sup>11</sup> Tę grupę dziewcząt roboczo nazywałam *różowymi dziewczynami*, ponieważ swoim wyglądem przypominały one stereotypowe nastolatki, przez niektórych określane pejoratywnie jako lalki Barbie – ze względu na zamięłowanie do koloru różowego, widocznego makijażu i na *cukierkowy look* (który zdecydowanie kontrastował z bynajmniej *niecukierkowym* zachowaniem).

<sup>12</sup> Ja również, pracując nad moim wyglądem gimnazjalistki, często ją podpatrywałam i korzystałam z jej rad.

<sup>13</sup> Opieram się na roboczej typologii, którą stworzyłam w pierwszych tygodniach obserwacji, aby łatwiej mi było orientować się i poruszać w terenie. Podstawą wyróżniania poszczególnych plemion młodzieży były ich zainteresowania i upodobania związane ze spędzaniem czasu wolnego oraz charakterystyczne wzory kontaktowania się z otoczeniem.

*cy-komputerowcy*, hermetyczne środowisko, którego członkowie skupieni byli wokół wspólnych zainteresowań, jakimi były głównie: nowinki techniczne, sprzęt PC i oprogramowanie, gry komputerowe i RPG, literatura *fantasy*, *manga* i *anime*. Uczyli się oni raczej dobrze albo przeciętnie, szczególnym upodobaniem darzyli przedmioty ścisłe. Czasami do swoich „eksperckich” debat dopuszczali *dziewczyny-chłopczyce*, jednak nawiązywanie stosunków z dziewczynami nie było ich dążeniem i celem. *Chłopczyce* natomiast szukały kontaktu z kolegami i często pozostawały w konfliktach z innymi dziewczętami. Negowały wszystko, co miało znamiona *dziewczyńskich rozrywek*, ocenianych przez nie jako głupie. Koncentrowały się na sprawach kojarzonych z męskimi zajęciami (np. trenowały piłkę nożną, uczyły się programowania). Kolejnym – barwnym i wewnętrznie zróżnicowanym – typem młodzieży była grupa nazywana przeze mnie zbiorczą kategorią *artystów-hipsterów*. Stanowili oni właściwie zbiór osobowości, wśród których najliczniej reprezentowani byli *metrochłopcy*, *dziewczyny-marzycielki* oraz *emo ludzie*. Wspólnymi cechami *artystów-hipsterów* było łączenie różnych stylów i estetyk oraz dbałość o to, aby realizowane postawy i elementy wyglądu zewnętrznego komunikowały wyznawane idee. Ostatnią, dość specyficzną grupą, niewielką liczebnie, ale wyraźnie widoczną w szkolnej społeczności, była *oazowa młodzież*. Tak scharakteryzowałam uczniów zaangażowanych w różne wspólnoty i ruchy działające przy pobliskiej parafii.

Oprócz kontaktów z młodzieżą w miejscach obserwacji stykałam się z osobami dorosłymi. Najczęściej byli to nauczyciele i osoby pracujące z młodzieżą (tj. instruktorka tańca, animatorzy młodzieżowej wspólnoty oazowej, animatorzy z domu kultury). Niewielu wykazywało większe zaintere-

sowanie kulturą nastolatków i okazywało im sympatię. Wśród dorosłych wyraźne były nastroje niechęci, zagrożenia i bezradności wobec zachowania podopiecznych. Nauczyciele często nie potrafili zdiagnozować problemów swoich uczniów ani wskazać przyczyn braku ich zainteresowania nauką i szkołą. Podejmowali natomiast próby dialogu z młodzieżą, ale najczęściej nie przynosiły one oczekiwanych rezultatów, co owocowało jeszcze większym wycofaniem ze świata gimnazjalistów i pogłębiało podziały między uczniami a nauczycielami.

Spośród szesnastu nauczycieli, którzy uczyli moją klasę, tylko kilku umiejętnie ustaliło zasady panujące w czasie lekcji i potrafiło je utrzymać. W większości przypadków realną władzę w klasie mieli uczniowie. Mimo z reguły dobrego przygotowania merytorycznego, niewielu nauczycieli potrafiło zainteresować gimnazjalistów wykładanym przedmiotem, co owocowało znudzeniem i zniecierpliwieniem klasy. Przykładem dobrego – *porywającego* oraz zaangażowanego – nauczyciela i pedagoga była natomiast polonistka prowadząca szkolne zajęcia teatralne. Mimo młodego wieku, miała wśród uczniów autorytet i była powszechnie szanowana.

Inne dorosłe osoby pracujące w szkole – głównie panie szatniarki i sprzątaczkę (tzw. *ciocie*) – na co dzień spotykały się z obojętnością zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Podobnie jak grono pedagogiczne, *ciocie* również nie przejawiały wobec gimnazjalistów sympatii, wdawały się w kłótnie i *przepychanki* z uczniami (często nie przebiegając w słowach), nieustannie straszyły, że *powiedzą wychowawcy i zaprowadzą do dyrektora*. Przez młodzież określane były jako *niegroźne, ale utrudniające życie*.

## Konsekwencje podjętych badań

Długotrwała obecność i uczestnictwo w „nie swoim świecie” wiąże się dla badacza z koniecznością odpowiedzi na wiele ważnych i trudnych pytań. Dotyczą one różnych wymiarów pracy terenowej – intelektualnych, etycznych i osobistych (Hammersley, Atkinson 2000; Kleszcz 2004; Chomczyński 2006; Miszewski 2007; Oliwińska 2008; Kaniowska, Modnicka [red.] 2010). Piotr Mikiewicz, opisując swoje doświadczenia w badaniu społecznych światów szkół średnich, wspomina, że „oprócz problemu wejścia w środowisko i zdobycia zaufania badanych istnieje problem wpływu na badaną zbiorowość przez sam fakt przebywania z nią” (2005: 141). Dylematy, jakie wiązały się z moją obserwacją i uczestnictwem w świecie młodzieży, wynikały głównie z konfliktu między celem naukowym, jaki zakładałam, wchodząc w środowisko jako badaczka, a celami wychowawczymi, jakie narzuca dorosłym taka instytucja, jak szkoła. Rozpoczynając badanie terenowe, założyłam, że nie będę w żaden sposób uczestniczyć w pracy wychowawczej. Nie było to jednak proste, ponieważ ignorowanie niektórych zachowań młodzieży – a tego wymagała przyjęta przeze mnie rola koleżanki – samo w sobie mogło być (i bywało) odczytywane jako element antychowawczy. Cele mojego badania wiązały się z wejściem do grupy gimnazjalistów, zdobyciem ich zaufania i stanięciem po ich *stronie barykady*, nie było moim zadaniem *świecenie przykładem* czy podjęcie roli wychowawcy – stąd ów konflikt.

Podczas pobytu w szkole niejednokrotnie zdarzały się sytuacje, w których czułam, że powinnam zareagować. Jako świadoma zagrożeń dorosła osoba dostrzegałam, kiedy gimnazjaliści sobie szkodzą albo potrzebują pomocy. Z drugiej strony obowiązywała mnie tajemnica i pełna anonimowość, którą zagwa-

rantowałam szkolnym kolegom przed rozpoczęciem obserwacji. W każdej takiej sytuacji musiałam odpowiadać sobie na pytanie, czy moje zachowanie służyć będzie bardziej badanym czy badaniu. Najczęściej nie reagowałam wcale, gdy wiedziałam, że *wtrącając się*, w rażący sposób złamię zasady panujące w grupie<sup>14</sup>. Zdarzały się również przypadki, kiedy czułam, że jestem w stanie sama zaradzić kryzysowej sytuacji, wtedy reagowałam, ale bez informowania i angażowania dorosłych<sup>15</sup>. Jeśli nie czułam się na siłach, aby rozwiązać problemy badanych, zachęcałam ich, aby sami zwrócili się po pomoc do osób starszych.

Inną trudnością, napotkaną podczas pracy w terenie, było dla mnie przyjęcie reguł współżycia w grupie, których jako jej uczestniczka musiałam przestrzegać. Najtrudniej było mi pokonać bariery związane z naruszeniem granic intymności i fizycznej bliskości, których zniesienie było wyrazem zażyłości i przynależności do grona najbliższych przyjaciół. Kłopotliwy był również poziom zaangażowania (zarówno zaangażowania psychicznego, jak i zaangażowania czasu), jakiego wymagało bycie członkiem grupy. Jak pisze Piotr Chomczyński, „uczestnik, nieokazujący zaangażowania w relacjach z innymi, nigdy nie stanie się czyjś kumplem” (2006: 73). Wejście w bliskie relacje z badanymi wiązało się z obciążeniami psychicznymi, z byciem powiernikiem niekiedy traumatycznych wyznań, a w wypadku konfliktów wewnątrzgru-

<sup>14</sup> Taka sytuacja miała miejsce m.in. w przypadku konfliktu z wrogą wobec mojej *paczki* grupą gimnazjalistów, którzy wyzywali nas, zaczepiali i opluli. Już wtedy wiedziałam, że moi znajomi stosują wobec agresywnych kolegów strategię izolacji, dają się poniżać i nie reagują na zaczepki. Zamiast próby pokazania im innej drogi walki z przemocą, dostosowałam się do panujących w grupie reguł i nie zainterweniowałam.

<sup>15</sup> W ten sposób udało mi się np. nakłonić znajomych gimnazjalistów do zaniechania kradzieży flagi i do porzucenia niebezpiecznego planu dosypania wychowawczyni prosków nasennych do herbaty.

powych – z koniecznością opowiadania się po którejś ze stron. Zminimalizowanie dystansu z grupą najbliższych mi gimnazjalistów okazało się problematyczne także przy opuszczaniu terenu. Zarówno ja, jak i uczniowie, którzy przez niemal rok byli moimi nieodłącznymi *kompanami*, odczuliśmy przykre skutki spowodowane zakończeniem obserwacji i koniecznością rozstania<sup>16</sup> (Nowicka 2005).

Konsekwencją pobytu w terenie, której zupełnie się nie spodziewałam, były zmiany w funkcjonowaniu mojego organizmu. Intensywne przebywanie wśród dojrzewających nastolatków, wspomniana już bliskość fizyczna i emocjonalna oraz zmiana diety, rytmu dnia i niemal całego stylu życia spowodowały, że mój organizm *dał się oszukać* i zaczął funkcjonować tak, jakby przeżywał po raz kolejny *burzę hormonów*, charakterystyczną dla wieku dojrzewania. Zaczęłam odczuwać dolegliwości charakterystyczne dla dojrzewających dziewcząt – dokładnie obserwowałam swój organizm i zauważyłam wyraźne zmiany w cyklu miesięczkowym, kłopoty z cerą, nadmierne przetłuszczanie włosów i pocenie, nagłe zmęczenie, a nawet bóle piersi, które zwykle towarzyszą rozwijającym się dziewczynom. Taka ekstremalna reakcja fizjologiczna niewątpliwie zbliżyła mnie do badanych i spowodowała, że jeszcze raz odczułam wszelkie trudy ciężkiego okresu zmagania się z własnym ciałem. Trudy, na które nie byłam przygotowana, podobnie jak większość nastolatków w czasie dorastania. Z drugiej strony ta niespodziewana zmiana stanowiła dla mnie dodatkowe źródło stresu, sprawiła, że czułam się niepewnie i niekomfortowo.

Ze zmianami (wprowadzonymi celowo lub zachodzącymi bez mojego udziału), które pojawiły się

<sup>16</sup> Z kilkoma osobami nadal utrzymuję serdeczne kontakty, ale odkąd wróciłam do dawnego trybu życia, z konieczności, nie są one szczególnie intensywne.



w moim życiu podczas trwania badania, wiązał się również inny problem. Wraz z wchodzeniem w świat gimnazjalistów, przejmowaniem ich stylu życia i upodabnianiem się do nich zaczęłam, początkowo nieświadomie, stosować dość radykalne strategie podkreślania mojej prawdziwej tożsamości. Nowa rola, w którą weszłam z nadspodziewaną łatwością, zaczęła zagrażać mojemu dotychczasowemu wizerunkowi i poddała w wątpliwość moje poczucie bycia sobą. Bliższe i dalsze otoczenie zaczęło traktować mnie tak, jakbym naprawdę była dzieckiem, *szaloną nastolatką* zafascynowaną *pełnym prymitywnych rozrywek i tandetnych mód światem gimnazjalistów*. Rodzice zaczęli przygotowywać mi kanapki do szkoły, zwracać uwagę, że za późno wracam do domu albo za późno kładę się spać, zaczęli z powrotem traktować mnie jak nastoletnie dziecko. Znajomi, w najlepszym razie, traktowali moją *zabawę w gimnazjalistkę* jak *radosny folklor*, a częściej krytykowali mnie za zmianę gustu, zainteresowań i kręgu przyjaciół. Brak zrozumienia i podejrzliwość najbliższych osób sprawiły, że zaczęłam odważniej i wyraźniej podkreślać pewne aspekty mojej prawdziwej tożsamości, aby zdecydowanie odróżnić ją od tożsamości przybranej. Chodzi głównie o pielęgnowanie starych przyzwyczajzeń i manifestację przynależności do mojej własnej grupy wiekowej. Poza szkołą i gimnazjalną rzeczywistością zmieniłam styl ubierania na bardziej kobiecy, zaczęłam intensywniej korzystać z infrastruktury rozrywkowej i gastronomicznej niedostępnej dla młodszej młodzieży, nieznane albo mało popularne wśród gimnazjalistów sposoby spędzania czasu zaczęły mi sprawiać jeszcze większą przyjemność, w końcu zaczęłam bardziej świadomie decydować o pewnych sprawach. Był taki czas, po kilku miesiącach obserwacji i bezpośrednio po wyjściu z terenu, kiedy bardzo potrzebowałam postawienia wyraźnej granicy

między „moim światem”, a „ich światem”. Z drugiej strony wiele rzeczy, których nauczyłam się od gimnazjalnych kolegów, do tej pory stanowi ważny element mojego życia. Perspektywa beztroskiego nastolatka pozwoliła mi *złapać dystans* do pewnych zjawisk kulturowych i do samej siebie (szczególnie do presji, aby *wreszcie dorosnąć*, wywieranej na osobach w moim wieku). Doceniłam wartość spontaniczności, luzu i ryzyka. Inaczej zaczęłam podchodzić do czasu – przebywanie z gimnazjalistami zakotwiczyło mnie bardziej w teraźniejszości i przeżywaniu chwili obecnej (Fatyga, Zieliński 2006). Nauczyłam się również sprawniej korzystać z nowych technologii i posługiwać się specyficznym, mocno ironicznym poczuciem humoru. Można powiedzieć, że pobyt w gimnazjum uświadomił mi, na jakim etapie biograficznym znajdowałam się w tamtym czasie i jaką drogę przebyłam przez ostatnie dziesięć lat mojego życia.

Konsekwencje długotrwałych badań uczestniczących dla osobistego życia badacza nie są często podejmowanym tematem w myśli naukowej. Rozmowy o „kuchni metodologicznej” badań tego typu pojawiają się niejako na marginesie, jako dodatek – ciekawy i barwny, ale niemal zawsze budzący kontrowersje i krytykowany za podważanie rygorów naukowości (Kuligowski 2007; Malinowski 2007; Rabinow 2010). Tymczasem zmiany, jakich doświadczyłam, będąc w terenie, miały nie mniejszy wpływ na przebieg i wyniki badania niż wybór metody analizy czy etyczny kodeks badacza. *Igranie z czasem*, jakie podjęłam, wchodząc w rolę dziesięć lat młodszej od siebie gimnazjalistki, okazało się mieć również niespodziewane konsekwencje na poziomie emocjonalnym, a nawet biologicznym. Trudno się do tego przygotować. Dla mnie – początkującego badacza, jakim byłam, rozpoczynając gimnazjal-

ną obserwację – dużym ułatwieniem były osobiste świadectwa znajomych badaczy<sup>17</sup> i obecność przykładów trudnych doświadczeń terenowych w dyskursie naukowym.

### Relacja nauczyciel–uczeń jako interakcja pedagogiczna

Szkolne kontakty młodzieży z nauczycielami mają przeważnie charakter pedagogiczny. W komunikacji między tymi dwiema grupami rzadko można zaobserwować pozaedukacyjne i pozawychowawcze działania, wskazujące na nawiązanie więzi o mniej formalnym charakterze. Relacja nauczyciel–uczeń to relacja – z samej swojej natury – profesjonalna. Oznacza to, że jej celem jest przede wszystkim przekazanie wiedzy, nauczanie obowiązujących norm zachowania, wskazanie wartości, do których powinno się dążyć, zaproponowanie odpowiednich rozwiązań i dróg dochodzenia do nich, pouczenie o tym, co wolno, co należy, a czego robić nie można. Mówiąc krótko, chodzi o przygotowanie młodego, niedoświadczonego członka społeczeństwa do właściwego funkcjonowania w zastanej, a zarazem zmieniającej się rzeczywistości. Z metaperspektywy celem działań pedagogicznych jest zatem reprodukcja systemu społecznego i wzorów kultury (Bourdieu, Passeron 2006).

Jak łatwo zauważyć, sam kontakt, spotkanie, interakcja nie są tu wartościami autotelicznymi, są natomiast środkami do osiągnięcia opisanych powyżej celów. To pedagogiczny kontekst szkoły niejako wymusza nawiązanie się relacji pomiędzy jej

<sup>17</sup> Największą pomocą w radzeniu sobie z konsekwencjami i trudami badań gimnazjalnych były dla mnie rozmowy z dr Iwoną Oliwińską i mgr Martą Olejnik oraz teksty o ich doświadczeniach terenowych (Kleszcz 2004; Olejnik 2007; Oliwińska 2008). Dzięki nim udało mi się przepracować terenowe kryzysy, a jednocześnie wiele nauczyć się o pracy antropologa.

uczestnikami. Kontakt nie pojawia się z samej tylko chęci spotkania. A zatem już u źródeł interakcji pedagogicznej odnajdujemy element przymusu, którego doświadcza zarówno uczeń, jak i nauczyciel. Właśnie ów przymus, celowość i zadania edukacyjne, umiejscowione poza samą interakcją, uznaję za cechy odróżniające interakcje pedagogiczne od innych, które przecież także mogą prowadzić do zdobycia wiedzy, kompetencji i umiejętności życia w społeczeństwie. Misja zachowania ciągłości kultury i odtwarzania struktury społecznej, leżąca u podstaw działań pedagogicznych (choć nie zawsze świadomie formułowana w taki sposób), a nie ich realne skutki, zdaje się łączyć analizowane przeze mnie interakcje i nadawać im pedagogiczny charakter. To, czy takie działanie przyniesie oczekiwany rezultat zależy w dużej mierze od przebiegu i stylu poszczególnych interakcji, kompetencji ich uczestników, w końcu od specyfiki kultury, która oddziałuje na procesy uczenia się i nauczania.

### Instytucjonalnie rozpisane role

Wskazane przeze mnie cechy interakcji pedagogicznych nie przesądzają jednoznacznie o układzie sił wśród ich uczestników. Odwołując się do teorii Margaret Mead (2000), w roli nauczyciela możemy wyobrazić sobie równie dobrze osobę starszą (w wypadku kultury postfiguratywnej), równoletką osoby nauczanej (w układzie kofiguratywnym), jak i osobę młodszą od ucznia (w kulturze prefiguratywnej). Działania pedagogiczne nie muszą być zatem jednostronne, zarówno proces uczenia się, jak i nauczania może być udziałem obydwu stron czy partnerów interakcji. Szttywne, asymetryczne przypisanie ról w zaobserwowanych sytuacjach pedagogicznych wynika zatem z rozwiązań instytucjonalnych oraz z zasadniczo – ciągle – postfiguratywnego modelu

naszej kultury edukacyjnej<sup>18</sup>, nie zaś z istoty samych działań pedagogicznych. W tym miejscu warto też zasygnalizować duże znaczenie szkoły jako środowiska kontekstującego przebieg i interpretację analizowanych interakcji pedagogicznych, z których wszystkie miały miejsce w trakcie zajęć lekcyjnych. Kultura współczesnej szkoły polskiej najczęściej nadal „opiera się na realizacji oczekiwań starszego pokolenia, na niemal bezwzględnie egzekwowanym spełnieniu jego wymagań” (Mead 2000: 28). Taka atmosfera nauczania leży u podstaw relacji między uczniami a nauczycielami, stanowi punkt wyjścia, buduje kontekst interakcji. Konformizm względem szkoły jest obowiązującą regułą gwarantującą sukces edukacyjny.

Problem pojawia się w momencie, gdy zauważymy, że szkoła, realizująca postfiguratywny model wychowania, pozostaje w tyle za innymi sferami życia społecznego, które już dawno poszerzyły repertuar wzorów relacji pokoleniowych o elementy kofiguratywne i prefiguratywne. Nadrzędna pozycja nauczyciela, nadawana i potwierdzana przez szkołę, przestaje znajdować zrozumienie i legitymizację poza murami instytucji. Klasyczne atrybuty władzy pedagogicznej, takie jak system oceniania, inicjatywa w procesie nauczania czy prestiż zawodu i roli społecznej, przestają mieć decydujące znaczenie i tracą moc symboliczną. Nie mamy już do czynienia z oczywistą dominacją nauczyciela nad uczniami. Formalnie przypisana mu przez instytucję pozycja słabnie. Za pedagogiem nie stoi już autorytet szkoły, w zasadzie wszystkie jego decyzje i oceny łatwo zakwestionować. Nauczyciel nie

<sup>18</sup> W rzeczywistości nauczyciele reprezentują współcześnie mieszkankę zachowań charakterystycznych dla trzech typów kultur wyróżnionych przez Mead. Pokazują to badania stylów życia warszawskiej młodzieży przeprowadzone przez Barbarę Fatygę i Przemysława Zielińskiego przy współpracy Alberta Hupy (2008).

może liczyć na współudział rodziców w procesie wychowawczym, a w zamian za to coraz częściej znajduje w nich największych wrogów, którzy na każdym kroku podważają *belferski* autorytet. Trudno mówić w takiej sytuacji o „narzucaniu przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej” (Bourdieu, Passeron 2006: 75). Narzędzia przemocy symbolicznej, choć obiektywnie pozostały takie same – *pała* nadal oznacza *niezdanie do następnej klasy*, a wejście nauczyciela do klasy po dzwonku świadczy o rozpoczęciu lekcji – nie są już odbierane jako oczywiste atrybuty władzy przysługujące nauczycielowi, który ma *święte prawo* nimi rozporządzać. A co najważniejsze, nie są bezwarunkowo akceptowane. Tracą moc symboliczną i stają się narzędziami niejako jawnej przemocy.

### Przemoc symboliczna a jawna demonstracja siły

Mamy tutaj zatem do czynienia z niejednoznacznością pozycją nauczyciela, a narzucane przez szkołę warunki, na jakich powinny odbywać się interakcje pedagogiczne, nie są już bezdyskusyjne. Władza o charakterze przemocy symbolicznej, czyli taka, „której udaje się narzucić znaczenia, i to narzucić je jako uprawnione, ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy” (Bourdieu, Passeron 2006: 73), przestaje być jedynym typem dominacji i zachowania porządku w klasie. Uczeń ma prawo zapytać, jakim prawem nauczyciel wzywa go do tablicy i na jakiej podstawie stwierdza, że napisane przez niego wypracowanie jest nie na temat. Mechanizmy przemocy symbolicznej zostały odkryte i poddane krytyce, a wraz z nimi zakwestionowana została oczywistość władzy nauczycielskiej. Właśnie typ władzy sprawowanej przez nauczyciela jest pierwszym kryterium różnicującym interakcje pedago-

giczne i określającym strategię, jakie w toku owych interakcji podejmowane są przez uczniów.

Z jednej strony mamy zatem sytuacje bazujące na władzy symbolicznej i pewnej pozycji nauczyciela:

(1N)<sup>19</sup> Lekcja się jeszcze na dobre nie zaczęła. Pani czyta listę. Klasa przygotowana, oczekuje spokojnie. Nic tam nie szykują, żadnego przedstawienia, które byłoby konkurencją dla lekcji przygotowanej przez panią. Zaczyna się lekcja. Pani pyta, kto ma pracę domową dla chętnych i kilka osób się zgłasza. Zresztą to ktoś z sali przypomniał pani, że było coś zadane dodatkowo. Potem lekcja przebiega sprawnie. Pani pyta: *Kto nam rozwiąże to zadanie?* I zgłaszają się chętni, nie trzeba wyciągać na siłę do tablicy. Materiał powtórkowy, ale klasa ogólnie zainteresowana i zaangażowana. Gdy ktoś odmówi współpracy albo coś głośniejszym (sporadycznie), pani przywołuje do porządku (stanowczo, ale miło) i momentalnie się uciszają.

(2N) Przez niemal całą lekcję trwała *wojna na kulki* [zabawa polegająca na pluciu małymi kulkami z papieru przez rurki od długopisów; w wersji *hard* pluje się pinezkami]. Wszystkie ściany z tyłu klasy są teraz oplute kulkami z papieru. Już po dzwonku pani przyłapuje Tomka na pluciu z długopisu.

Pani (zdecydowanie, tonem nieznoszącym sprzeciwu): *Tomek, zostajesz po lekcji sprzątać te papierki, którymi plułeś.*

T. (zły na siebie, że został przyłapany, tonem zrezygnowanym, błagalnie): *Ale ja nie plułem papierkami...*

Pani: *A ja nie będę przeprowadzać śledztwa czym. Zostajesz.*

<sup>19</sup> Zamieszczane fragmenty dziennika badacza oznaczam, na początku każdego cytatu, numerem i typem relacji w nawiasie: ucznia z nauczycielem (N) lub uczniów między sobą (U). Tu kod (1N) oznacza, że mamy do czynienia z pierwszą (według kolejności pojawiania się) sytuacją z grupy interakcji z nauczycielami. W nawiasach kwadratowych znajdują się komentarze dodane do notatek terenowych już po wyjściu z terenu, pojawiają się one w kilku przypadkach, które wymagały bardziej szczegółowych wyjaśnień. W nawiasach okrągłych znajdują się kursywą zaznaczam wypowiedzi uczniów i nauczycieli oraz zwroty pochodzące z gwary uczniowskiej. Imiona bohaterów poszczególnych historii zostały zmienione.

T. rzeczywiście zostaje posłusznie, podczas gdy koleżdy wychodzą z klasy, podśmiewując się z niego. Mówi do siebie z lekką rezygnacją: *Ja nie plułem papierkami... Pociskami!* I sprząta dalej.

W opisanych sytuacjach władza pedagoga jest naturalna, nie wymaga tłumaczenia ani podtrzymywania w sztuczny sposób. Polecenia nauczycielek spotykają się z niemal automatyczną akceptacją ze strony uczniów. W pierwszym przypadku (1N) oczekiwania *pani* względem uczniów nie muszą być nawet werbalizowane, gdyż klasa dobrze zna scenariusz lekcji i przestrzega reguł gwarantujących bezkonfliktową współpracę z nauczycielem. W drugiej historii (2N) próba uniknięcia kary nie wynika z podważenia jej zasadności i nie jest wyrazem buntu, przeciwnie, podkreśla słuszność oceny wystawionej przez *panią*, wyraża zgodę na poniesienie konsekwencji złego zachowania. Jest jednoznaczna z przyznaniem się do błędu. Co ciekawe, nie pojawia się tu kwestia niesprawiedliwego wymierzenia kary – Tomek jest gotowy posprzątać również za kolegów, którzy są współodpowiedzialni za stan sali. Znamienne jest również, że uczeń, respektując zdanie nauczyciela, niejako poddaje swoją własną definicję sytuacji – w rozmowie z *panią* godzi się w rezultacie uznać, że strzelał papierkami, a nie *pociskami*, jak głosiła jego wersja. W tych typowych przykładach szkolnej dyscypliny nauczycielki bez szczególnego wysiłku skłaniają uczniów do posłuszeństwa.

Przemoc symboliczna może jednak, jak się wydaje, przybierać inne, bardziej subtelne, ale nie mniej skuteczne formy. Spróbuję pokazać to na przykładzie dwóch sytuacji:

(3N) Michał bardzo przeszkadza na lekcji. Ciągłe zadaje pytania, jak małe dziecko, *nabija się* i te jego pytania są naprawdę głupie, upierdliwe. Początkowo to śmieszy klasę, głównie chłopaków. Właśnie po



raz trzeci zapytał, ile mamy gwiazd i czy więcej niż wszechświatów, i czy są wszechświaty bez gwiazd. Widać, że go to nie interesuje, tylko udaje zainteresowanie, że niby jest taki grzeczny... Pani bardzo cierpliwie i grzecznie odpowiada. Michał stara się wyprowadzić ją z równowagi:

M.: *A proszę pani, ile lat temu żyły dinozaury?*

Pani: *Od 240 do 60 milionów lat temu.*

M.: *Czyli wyginęły.*

Pani: *Tak, czyli wyginęły.*

M.: *Ja bym przeżył!*

Pani (wciąż spokojnym i grzecznym tonem, zrównoważona, ale zdecydowana): *Wątpię, będziesz miał problemy, żeby przeżyć na moich lekcjach do końca semestru, a to znacznie krócej.*

Klasa w śmiech.

(4N) Na plastyce.

Grzesiek: *Ja nie będę rysował dalej, pomyliłem się, nie mam gumki.*

Nauczyciel, zamaszystym ruchem, rzuca przez pół klasy gumkę prosto do Grześka. Grzesiek złapał i komentuje – zły, że nie ma wymówki i musi rysować.

G. (zgryźliwie): *No, no, nie wiedziałem, że pan rzuty trenuje. Rzuty gumką do celu (śmiech G. i kolegów).*

Nauczyciel (poważnie): *Chciałem w oko, nie wyszło.*

Życzliwa reakcja klasy, śmieją się z Grześka, a za chwilę znów cisza i rysują dalej, G. też.

z uczniów. W działaniach pedagogów trudno wskazać tradycyjne sposoby utrzymywania porządku na lekcji oraz mechanizmy i atrybuty przemocy symbolicznej – nauczyciele nie odwołali się ani do uciszania, ani gróźb, nie ucięli definitywnie rozmów i wygłupów uczniów. Jednak obserwując dalszy przebieg wypadków, szybko zauważamy, że zarówno *pani od geografii*, jak i *pan od plastyki* świetnie poradzi sobie w owych sytuacjach i potrafili z nich wybrnąć, zachowując twarz<sup>20</sup> i zyskując przychyłność nastolatków. Symbolicznej mocy działań pedagogicznych nie należy szukać tutaj w widocznych, jawnych przejawach dominacji. Przemoc symboliczna to władza utajniona – kluczem do sukcesu jest tu pewność roli, stanowiska i poczucie siły. Jeśli nauczyciel czuje się *na swoim miejscu*, nie musi na każdym kroku podkreślać swojej pozycji. Może nawet pozwolić sobie na *sprzeczkę* z uczniem, na większą dowolność w kształtowaniu relacji czy na niekonwencjonalne zachowanie. Jego autorytetowi nie zaszkodzi prowokacja i obraza ze strony wychowanków. Wejście w dialog z uczniami nie zawsze musi oznaczać *złożenie broni* i osłabienie autorytetu. Powyższe sytuacje dowodzą, że dialog z uczniem może być narzędziem przemocy symbolicznej, o tyle skutecznym, że sprawia wręcz odwrotne wrażenie – pod pozorem oddania części władzy w ręce młodzieży, nauczyciel umacnia to, co stanowi o symbolicznym charakterze procesów reprodukcji społecznej i kulturowej, czyli „ukryte układy sił leżące u podstaw ich mocy” (Bourdieu, Passeron 2006: 73). Zdaje się, że obydwie analizowane interakcje pokazują taki właśnie typ ukrytej władzy – władzy skutecznej, o którą jednak nie trzeba nieustannie walczyć i z której nie trzeba się tłumaczyć.

<sup>20</sup> Odwołuję się tutaj do kategorii twarzy, którą Erving Goffman definiuje jako „pozytywną wartość społeczną przypisywaną osobie w danej sytuacji spotkania, gdy inni przyjmują, że trzyma się ona określonej roli” (2006: 5) oraz do opisu technik twarzy służących zachowaniu i wzmocnieniu owej pozytywnej wartości społecznej (Goffman 2000; Goffman 2006; Konecki 2007).

Spójrzmy teraz, do czego może prowadzić otwarta demonstracja siły przez nauczyciela oraz przyjęcie defensywnej pozycji, nastawionej na odparcie ruchów młodzieży i obronę własnego autorytetu:

(5N) Na technice pod koniec roku. Nauczyciel podchodzi do Pawła.

Pan (tonem oskarżycielskim, wrogim, gotowym na dalszą kłótnię): *A dlaczego ty nie rysujesz?!*

P. (spokojnie): *Nie mam kartki ani zeszytu.*

Pan (dalszy atak): *I co?! I będziesz tak sobie siedział i gadał?*

P. (uroczo i grzecznie, zadowolony z siebie): *Ale pokażę wszystko narysowane na następnej lekcji.*

Pan (zaczeplnie, nieugięty): *Na następnej lekcji oceny będą już wystawione.*

P. (spokojnie wyjaśnia): *A ja mam 5.*

Pan (złośliwie, nieprzyjemnym głosem): *To nie będziesz miał!*

P. (spokojnie, obojętnie, ugodowo): *A to będę miał 4.*

Pana *zamurowało*, nic nie powiedział, odszedł wściekły, aż w nim kipiało.

(6N) Łukasz jest bardzo głośno i siedzi za blisko Marka, więc cały czas gadają. Pani przesadza Ł. pod okno. Ł. się ociąga, odburknął coś pod nosem, niezadowolony, ale nie ruszył się z miejsca, nadal prowadził zabawę z M., coś sobie podkładają do piórników. Pani jeszcze raz ponowiła polecenie. Brak reakcji. Więc podeszła i chwyciła Ł. za ramię i zaczęła lekko szarpać. Ł. nadal protestując, wstał i powoli zebrał swoje rzeczy. Poszedł w stronę wskazanego miejsca, ale zamiast usiąść z Bogną, przysiadł się do Olka. Nie spojrział nawet w stronę pani i dla odmiany zaczął gadać w najlepsze z O. Pani obserwowała całą scenę, ale poddała się i kręcąc głową, wzdychając, przeszła do dalszego prowadzenia lekcji.

Jak pokazują powyższe sytuacje, nauczyciel wprost podkreślający swoją pozycję oraz jawnie walczący o władzę – czy to poprzez słowne okazywanie wyższości i żądanie uległości (5N, 6N), czy też przy użyciu siły (6N) – *gra w otwarte karty* i odsłania swo-

je atuty, które w tym momencie przestają mieć moc symboliczną. Dla uczniów staje się jasne, że taki nauczyciel próbuje wywrzeć na nich przymus, a to jest największa zachęta do buntu. Lekcja techniki (5N) jest przykładem gry typu *mimicry*<sup>21</sup>, w której uczeń przyjmuje kamuflaż zblazowanego, ale uprzejmego *bananowego chłopca*, tylko pozornie zgadzającego się ze scenariuszem lekcji i wizją nauczyciela. Poprzez swoje aż nadto miłe zachowanie, kontrastujące z treścią wypowiedzianych komunikatów, chłopak ośmiesza niegrzeczną, pełną wyższości postawę *pana od techniki* oraz narzuca swoją definicję sytuacji. Nauczyciel w zasadzie nie ma jak się bronić i ustępuje. Podobnie kończy się kolejna interakcja (6N). Tu nauczycielka napotyka na otwarte lekceważenie poleceń, ignorancję i bierny opór ze strony uczniów. Próba użycia siły podsyca tylko negatywne emocje i – choć nie doprowadza do agresji – to nie skutkuje również podporządkowaniem klasy dyspozycjom *pani*. Ten bierny styl niechętnego nastawienia do szkolnego porządku najczęściej prezentowały dziewczęta, które z kolei dużo rzadziej uciekały się do aktywnych strategii sprzeciwu wymagających większego zaangażowania, twórczego potencjału oraz gotowości do podejmowania ryzyka.

W sytuacji, w której kolejne pomysły na zreformowanie polskiej szkoły wprowadzają do niej rozwiązania siłowe<sup>22</sup>, ograniczające swobodę i poczucie wolności uczestników życia szkolnego, należy, jak sądzę, zrewidować pojęcie władzy pedagogicznej. Szkoła, o czym pisał Bourdieu, miała zdolność uwodzenia dlatego, że podstawowym źródłem jej oddziaływań

<sup>21</sup> Gry *mimicry* to, w typologii opisanej przez Rogera Caillois (1997), gry oparte na udawaniu i odgrywaniu ról, postaci, sytuacji. Oprócz gier typu *mimicry* Caillois wyróżnia gry typu *agon*, *alea* i *ilinx*.

<sup>22</sup> Takie jak kamery, mundurki, zamykanie drzwi szkoły na czas przerw, obecność straży miejskiej na przerwach czy konieczność noszenia identyfikatorów na terenie szkoły.



była przemoc symboliczna. Nadużywanie atrybutów władzy nauczyciela i autorytetu szkoły oraz fala krytyki społecznej wymierzonej w system edukacji doprowadziły do odkrycia i ujawnienia stojących za nim mechanizmów. Jedną z praktycznych konsekwencji było pozbawienie pedagogów ich naturalnej pozycji i *posłuchu* wśród uczniów. Przywrócenie dawnego układu sił w szkole wydaje się możliwe tylko po stworzeniu nowych warunków współpracy z młodzieżą – takich, które przekonają młodych ludzi, że oni także współtworzą proces swojej edukacji. Byłby to punkt wyjścia do stworzenia nowego, symbolicznego układu władzy, której uczniowie nie odczuwają jako opresyjnej i której celów nie będą sobie uświadamiać. Chciałabym jednocześnie zaznaczyć, że ta propozycja dotyczy wyłącznie (albo aż) zmiany na poziomie formy relacji uczeń-nauczyciel, nie zaś całego ładu szkolnego. Wydaje się bowiem, że aby móc spełniać swoją funkcję w procesie reprodukcji kultury i struktury społecznej, szkoła musi pozostać instytucją dominacji.

### Poziom kontekstu interakcji pedagogicznych

Edward Hall (1984) w swojej teorii kontekstowania wskazuje na dwa aspekty, które odgrywają ważną rolę w procesie porozumiewania się. Droga do skutecznej komunikacji prowadzi poprzez odtworzenie treści wiadomości oraz złożonego kontekstu sytuacji i czynności komunikacyjnych. Transmisja informacji i odtwarzanie kontekstów kultury stają się dwoma celami tego samego zjawiska – komunikacji. Pisząc o kulturach niskiego i wysokiego kontekstu, Hall przypisuje wiodącą rolę w kształtowaniu znaczenia w pierwszym przypadku – informacji, natomiast w drugim – kontekstowi. Kultury niskiego kontekstu (*low-context* – LC) to takie, w których „większość informacji mieści się w kodzie bezpośrednim” (Hall

1984: 132), a kontekst tylko w ograniczonym stopniu dostarcza danych brakujących do zrozumienia znaczenia komunikatu. Ten typ systemów komunikowania wymaga operowania rozbudowanym, bogatym kodem oraz uważnego śledzenia krążącej informacji, która często jest niejednoznaczna, a jej właściwe odczytanie niejednokrotnie wymaga skomplikowanych analiz i twórczego, otwartego podejścia. W kulturach wysokiego kontekstu (*high-context* – HC) „większość informacji bądź zawiera się w fizycznym kontekście, bądź jest zinternalizowana w człowieku, a tylko nieznaczna jej część mieści się w zakodowanej, bezpośrednio nadawanej części przekazu” (Hall 1984: 132). Przeniesienie akcentu na kontekst jako ramę komunikacji i redukcja znaczenia informacji zawartej w samym przekazie powodują wysoki poziom jednoznaczności i zrozumienia sytuacji, bez konieczności dodatkowych wyjaśnień czy tłumaczeń. Efektywność komunikacji wynika tu z ograniczenia własnej twórczości w procesie odczytywania znaczeń na rzecz przyjęcia uniwersalnych zasad wyznaczonych przez kontekst danej kultury, który jest niejako wdrukowany w jej członków. Kontekst traktowany jest tu nie tylko jako zbiór okoliczności towarzyszących analizowanej sytuacji komunikacyjnej (kontekst fizyczny, sytuacyjny), ale również jako zasób kulturowy wnoszony do interakcji w postaci kompetencji, wiedzy i wyobrażeń jej uczestników (kontekst zinternalizowany, strukturalny), biorący udział w procesach interpretacji i nadawania znaczeń.

Spojrzenie na kulturę młodzieżową oraz kulturę szkoły przez pryzmat koncepcji Halla stawia przed badaczem pytanie o poziom skontekstowania owych kultur. Kultura, w której żyjemy, podważająca swoje wielkie narracje i wszelką oczywistość, zdaje się w pełni zasługiwać na miano systemu o niskim

kontekście. Brak *mainstreamu*, kanonu (Szpociński 1997) oraz jednoznacznie zdefiniowanego kontekstu, który porządkowałby doświadczenia społeczne i jednostki kulturowe, jest rekompensowany przez nadmiar informacji i nadprodukcję znaczeń (Baudrillard 2005). Jednym słowem – współczesna kultura nas *zagaduje*, czego konsekwencją jest szum informacyjny i przeciążenie procesów komunikacyjnych poprzez nieustanne pojawianie się nowych wiadomości.

Szkoła, postrzegana jako instytucja starego porządku, powinna natomiast funkcjonować na zasadach, które pozwalałyby reprodukcja ładu społecznego i utwierdzać wzory kulturowe dostarczające pewnych i sprawdzonych rozwiązań (Bourdieu, Passeron 2006). Jako środowisku pedagogicznemu, szkole odpowiadałaby kultura wysokiego kontekstu. Sprawa wydaje się jednak bardziej skomplikowana, szczególnie w przypadku gimnazjum – nowego typu szkoły w polskich warunkach.

Z kolei kulturę młodzieżową można by znów przyrównać do kultury niskiego kontekstu – pełnej nieporozumień, gotowej na nieustanną negocjację znaczeń i pozbawionej jasnych zasad działania. Ale i tu napotykamy na pewne wątpliwości, które każą nam wrócić do kwestii wzajemnych relacji czy też proporcji czynników informacji i kontekstu w procesach komunikowania się młodzieży.

Na podstawie analizy pięciu różnych sytuacji chciałabym omówić problemy z jednoznacznym określeniem poziomu kontekstu kultury szkolnej – zarówno oficjalnej, jak i uczniowskiej. Mimo, wydawać by się mogło, jasnych ram funkcjonowania w szkole, praktyka bycia członkiem gimnazjalnej społeczności pokazuje, że nie wszystkie reguły współżycia można wyczytać z samego kontekstu instytucjo-

nalnego. Kompetencje uczestników interakcji pedagogicznych są niekiedy tak różne, że komunikacja między nimi przypomina mówienie w obcych językach. Trudności we wzajemnym zrozumieniu pogłębiają dodatkowo, wspomniana już, niepewna pozycja nauczyciela i osłabienie samej instytucji szkoły, która – często już tylko w teorii – definiuje i narzuca kontekst oraz pilnuje jego granic.

(7N) Historia. Najpierw pani robi wykład, a potem czas na samodzielną pracę. Mateusz nic nie robi. Pani to zauważa i podchodzi.

Pani (lekko zirytowana): *Czemu, dziecko, nic nie robisz?*  
M.: *Bo nie umiem.*

Pani (już spokojnie, z troską): *Wszystkie odpowiedzi znajdziesz w podręczniku. Czy mogłabym cię prosić, żebyś otworzył podręcznik? Na stronie...*

Mateusz otwiera podręcznik na chwilę. Zaraz potem zamyka go ostentacyjnie i gdy Pani odchodzi, komentuje do Witka.

M. (lekceważąco): *Po co prosi, frajerka, może mi przecież kazać.*

Uśmiechają się obydwa lekceważąco, z wyższością. Wracają do *nic nierobienia*.

Powyższa interakcja wskazuje na skrajny przykład niezrozumienia przez uczniów zachowania nauczycielki. Wiąże się to również z nieznaną zasadami grzeczności, jakie zastosowała *pani od historii*. Mateusz i Witek najwyraźniej oczekiwali od nauczycielki gry według reguł *prawa pięści*. Próbowali przenieść do szkolnej klasy i relacji z nauczycielem kontekst znany ze środowiska koleżeńskiego, *podwórkowego*. Spodziewali się użycia siły, które prowadziłyby do otwartej konfrontacji i walki o narzucenie swojej woli przez uczniów bądź nauczycielkę. Zapewne liczyli również na to, że tę walkę wygrają. Jednak tak się nie stało, *pani od historii* wybrała kulturalną formę upomnienia ucznia. Przyczyną nieudanej komunikacji było

w tym przypadku ewidentnie niedoprecyzowanie przekazu, który w rezultacie został błędnie odkodowany. Nauczycielka posłużyła się grzeczną prośbą jako oczywistym sposobem nawiązania kontaktu z uczniem. Dla uczniów owa greczna prośba była oznaką słabości, a nie chęcią ugodowego rozwiązania problemu. Dodatkowo o porażce nauczycielki przesądził brak charyzmy i autorytetu, jakimi charakteryzowali się niektórzy pedagodzy w poprzednich sytuacjach (1N–4N). Dla ucznia postawa nauczycielki nie była oczywista. To, co było jasne dla pani (konieczność dostosowania się do porządku lekcji), dla Mateusza nie było kontekstem wyjaśniającym zachowanie pedagoga. Rygor szkolny okazał się być zbyt słabym kontekstem, a w komunikacji zabrakło informacji, które umożliwiłyby jego jednoznaczne odkodowanie.

Analiza przywołanej interakcji wskazuje na to, że kontekst, pozornie wysoki, nie reguluje całości aktywności lekcyjnej uczniów. A tam, gdzie brakuje jasnych reguł interpretacji dostarczanych przez kontekst szkolny, wkradają się inne konteksty, niemające legitymizacji ze strony instytucji (*podwórko-wa etyka, prawo pięści*). Jeśli nauczyciel nie ma autorytetu wynikającego z siły jego osobowości ani nie jest pewien swojej pozycji w klasie, staje w obliczu ciężkiej próby.

Drugi przykład obrazuje odwrotną sytuację – uczniowie świetnie znają kontekst życia szkolnego i specyficznych lekcji wiedzy o społeczeństwie, i potrafią to wykorzystać:

(8N) [Standardowo lekcja WOS-u zaczyna się od odczytania listy i przesadnie miłego, egzaltowanego przywitania się z każdym uczniem po kolei, co wzbudza śmiech i wprowadza lekko niepoważny nastrój (a poza tym zajmuje ok. 15 minut!). Nauczycielka to kobieta ok. 50-letnia, staromodnie ubrana, nosząca

fryzurę z „Dynastii”, wysokie obcasy, duszące perfumy; przeczulona na punkcie dobrych manier; kompletnie nie ma poczucia humoru; sprawia jej ogromną radość, że może zwracać uwagę, ustawiać, przesadzać, odczytywać listę, udzielać głosu, chwalić, witać się z uczniami. Klasa przygląda się temu z rozbawieniem i udaje, że wyznaje te same zasady, co pani. A pani uznaje to za dobrą wolę uczniów i za każdym razem daje się nabrać]. O komunikacji pozawerbalnej – taki temat dzisiejszej lekcji. [...] Pani każe każdemu po kolei wychodzić na środek sali i pokazywać coś za pomocą gestów, a reszta klasy ma zgadywać, jakie emocje pokazujący chce przekazać. Jasiiek wychodzi i pokazuje *fucka*. Wszyscy w śmiech, bo to było naprawdę strasznie śmieszne, że nagle wychodzi taki mały Jasio na środek i z niewinną miną, i szczerym uśmiechem wyciąga palucha. Pani zrobiła się cała czerwona, powiedziała: *O Boże!* (jak pani Stanisława z „Klanu”), ostro skarciła Jaśka, kazała mu usiąść i powiedziała tylko, że *tak nie można, bo to brzydko!*

Erving Goffman nazywa taki typ sytuacji ceremonialnymi profanacjami, czyli „działaniami celowymi, w których język ceremonii zostaje świadomie wykorzystany do wyrażenia tego, co zabronione” (2006: 86). W powyższej scenie widać, że uczniowie tak dobrze zdają sobie sprawę z panujących w szkole wymogów i tak perfekcyjnie rozpoznali tabuizowane sfery życia szkolnego, iż są w stanie znaleźć najczulszy punkt tego ładu i uderzyć w niego. Wysoki kontekst lekcji zachęcił ich do skomentowania go w swoisty sposób, a dodatkowo „dostarczył kryteriów pozwalających stwierdzić, co będzie możliwie najgorszym rozwiązaniem” (Goffman 2006: 86).

Aby nie pozostawić wrażenia, że instytucjonalny kontekst szkoły jest jedynym, który waha się między jasnością a niedoprecyzowaniem, chciałabym przedstawić jeszcze dwie sytuacje. Tym razem dotyczą one kolejno próby odnalezienia się nauczyciela w kontekście kultury młodzieżowej (9N) oraz całkowitego braku zainteresowania ową kulturą

(10N). Rozpięcie interakcji pedagogicznych między omawianym powyżej kontekstem oficjalnym a kontekstem kultury uczniowskiej zmusza do zajęcia się również tym ostatnim.

(9N) Po 10 minutach względnej uwagi i ciszy chłopaki zaczynają z nudów przerzucać się jakimiś historyjkami, coś tam sobie opowiadają i robi się głośno. Najbardziej przeszkadza Wojtek.

Pani: *Wojtek! Wróc do realu, już!*

Jasiek (teatralne oburzenie): *Słyszałeś Wojtek! Do REALU wróć!!! Ty niegrzeczny, ty!!!*

Klasa w śmiech. Jakby każda próba zmłodzińczenia starszych ich śmieszyła. Ich świat jest ich i tak łatwo nie uwierzą, że ktoś spoza się w nim *łapie*.

Komentarz zamieszczony pod opisem sytuacji w chwili sporządzania notatki oddaje atmosferę panującą wówczas w klasie. Próba nauczycielki, aby wejść w kontekst, język, styl interakcji młodzieżowych, przy zachowaniu wymowy pedagogicznej, została przez uczniów oceniona jako fałszywe posunięcie, które należało odpowiednio sparodiować. Wrażenie, jakie chciała stworzyć pani – wrażenie wspólnego świata znaczeń, znajomości kontekstu kultury młodzieżowej – odniosło odwrotny skutek. Nauczycielka pokazała w ten sposób, że nie jest kompetentnym uczestnikiem owej kultury i zamknęło jej to drzwi do porozumienia z uczniami.

Najczęściej zdarza się jednak, że nauczyciele nie tylko nie orientują się w świecie młodych ludzi, ale również nie chcą go poznać.

(10N) Tomek z Olkiem odgrywają taką oto scenkę na lekcji: Tomek siedzi z poważną miną i głośno beka. Żadnej reakcji, klasa tylko obserwuje i oczekuje na dalszy rozwój wydarzeń, niektórzy tylko zdają się domyślać, co to będzie za żart tym razem i śmieją się pod nosem. Potem Tomek beka drugi raz i mówi głośno: *Przepraszam*.

Olek ciekawym głosem pyta: *Tomku, dlaczego dopiero za drugim razem powiedziałeś „przepraszam”?*

Tomek (jakby to było najbardziej oczywiste na świecie): *Bo dopiero za drugim było niechący*.

Olek jeszcze przez chwilę zachowuje powagę, po czym razem wybuchają śmiechem.

Pani już nad nimi stoi i krzyczy, że *wstawi im uwagę, wezwie rodziców, że chamstwa nie będzie tolerowała i natychmiast mają iść do dyrektorki*.

Tomek (zdziwiony gwałtowną reakcją pani, ale nadal w nastroju do żartów): *To nie ja, to Miś!*

Wszyscy umierają ze śmiechu. Pani wyrzuca chłopaków za drzwi, wstawia jedynki i obrażona próbuje dalej prowadzić lekcję. Nikt, nawet dziewczyny, nie chce z nią współpracować, więc reszta lekcji się *nie klei*.

Aby zrozumieć przebieg i wymowę tej sytuacji, należy wyjaśnić, że chłopcy w niemal dokładny sposób odgrywali scenkę z popularnej w gimnazjalnym środowisku kreskówki o „Misiu Push-Upku”, emitowanej na 4funTV i mającej grono fanów w Internecie. W jednym z odcinków Miś i jego przyjaciel Zajac prowadzili dokładnie taką samą rozmowę i prawie każda osoba w klasie, włącznie ze mną, znała ten filmik, ponieważ swojego czasu *krążył* on w Internecie i wzbudzał dużo emocji. Był również wdzięcznym materiałem na alternatywny scenariusz lekcyjny, więc szybko stał się *popi-sowym numerem* Tomka i Olka. Dla nas – uczniów – sens tej rozmowy był zrozumiały, zawierał się w wysokim kontekście życia klasowego i kultury młodzieżowej. Nauczycielka już *na starcie* odrzuciła ów młodzieżowy kontekst i oceniła zachowanie uczniów jako brak dobrego wychowania. Ta sytuacja pokazuje, że środowisko szkolne jako całość (uczniowie i nauczyciele) nie dysponuje kulturą wysokiego kontekstu, która pozwoliłaby „komunikować się bardziej ekonomicznie i efektywnie” (Hall 1984: 132).



Brak poczucia sensowności wzajemnych zachowań i wyznawanych zasad, brak wspólnej, przyjętej przez wszystkich definicji sytuacji rodzi konflikty, niezrozumienie i oddalanie się od siebie pokoleń, które jednocześnie zmuszane są do dalszej współpracy na gruncie szkolnym. Rozwiązaniem może być w tej sytuacji uwspólnienie kontekstu i podwyższenie jego poziomu tak, by wszyscy uczestnicy szkolnych interakcji mieli poczucie oczywistości i spójności uniwersum znaczeń kultury szkolnej. Pierwszym krokiem może być pielęgnowanie wspólnego kontekstu sytuacyjnego, będącego niejako dziełem chwili, fizyczną podstawą wspólnego postrzegania sytuacji. Taką, udaną w moim przekonaniu, próbę znalezienia jednej płaszczyzny interpretacyjnej obrazuje poniższa scenka:

(11N) Na biologii pół klasy ma *głupawkę*. Najgłośniej jest Sebastian, który całkiem nie może się powstrzymać – dogaduje, strzela żartami i śmieje się.

Pani (ostro, oczekująco): *Ja jestem osobą o dużym poczuciu humoru. Wytłumacz mi, w którym momencie powinnam się zaśmiać, bo nie rozumiałam.*

Jasiek (niewinnie, krzyczy cienkim, wymodelowanym głosikiem): *Teraz!*

Śmiech klasy. Pani też długo nie wytrzymała i po chwili zaczęła się śmiać razem z uczniami. Dalszy ciąg lekcji standardowy, bez przeszkadzania, w miłej atmosferze.

Nauczycielka, mimo początkowego dystansu, a nawet wrogiego nastawienia do uczniowskich żartów, porzuciła swoją wizję sytuacji, w której mogłaby uznać żart Jaśka za atak na swoją osobę i, dzieląc z uczniami poczucie humoru, dołączyła do wspólnej zabawy. Żart wypowiedziany przez ucznia pod wpływem chwili był żartem sytuacyjnym, nie był wymierzony przeciwko *pani*. Wskazywało na to wcześniejsze, raczej pozytywne

nastawienie klasy do tej nauczycielki oraz *piknikowa*, nieskrępowana atmosfera panująca wówczas w klasie, która niewątpliwie sprzyjała spontanicznym wypowiedziom i żartom. Uwspólnienie definicji sytuacji wymagało w tym wypadku otwartości i kompetencji ze strony nauczycielki, ale przebiegło pomyślnie i stworzyło warunki do dalszego prowadzenia lekcji. Wspólny wybuch śmiechu pozwolił rozładować napięcie, wprowadzić sympatyczną atmosferę, a nade wszystko – stworzyć w klasie poczucie *grania w jednej drużynie*. I tak wytworzył się lokalnie wysoki kontekst – zrozumieli i akceptowani przez wszystkich uczestników sytuacji.

### „Dorabianie gęby”, czyli interakcja ze stereotypem

Niektóre strategie uczniowskie w interakcjach pedagogicznych trudno jednoznacznie określić jako konformistyczne względem szkoły lub też wynikające z kultury oporu (Mikiewicz 2005). Pedagogiczna wymowa tych relacji nie koncentruje się bowiem wyłącznie na bezpośrednim kontakcie nauczyciel–uczeń. Mamy tu do czynienia z dodatkowym partnerem interakcji, który pojawia się niejako zaocznie – ze stereotypem, etykietą albo zwykłą opinią o uczniu (Czykwin 2008; Becker 2009). Działają one jak piętno (Goffman 2005), które – raz dostrzeżone i nazwane – staje się dominującą i jedyną cechą partnera interakcji, a tym samym przesłania inne jego cechy i wyznacza przebieg spotkania. W ten sposób partnerem interakcji jest dla nauczyciela nie konkretny uczeń, ale *zepsuta młodzież* albo *łobuz z 1b*. Według mnie takie spojrzenie, będące echem krążącej w społeczeństwie paniki moralnej odnoszącej się do

młodzieży<sup>23</sup>, jest obecnie głównym problemem relacji pokoleniowych. Jak powiedziała Witold Gombrowicz (1986), „dorobione gęby” (dorobione zarówno poszczególnym uczniom, jak i młodzieży w ogóle), którymi posługują się media, rodzice, nauczyciele i całe otoczenie społeczne, na stałe trafiają do repertuaru znaczeń budujących kontekst szkoły. Kulturę interakcji opartych na wchodzeniu w dialog z owymi „gębami” charakteryzuje nie tyle zgoda czy bunt wobec zastanych norm instytucjonalnych, ile właśnie podjęcie gry ze stereotypowym postrzeganiem partnera interakcji. Nauczyciel, etykietując ucznia, *daje mu broń do ręki*. Próbuje narzucić w ten sposób definicję sytuacji, która jednak, w oczach klasy, nie jest prawomocna. Jest natomiast prowokująca – tworzy otoczenie do podjęcia gier interakcyjnych, umożliwia rozmaite scenariusze zabaw. Chciałbym wskazać na trzy takie scenariusze gier ze stereotypem, które wyłaniają się z analiz interakcji pedagogicznych.

Pierwsza gra przebiega według następującej instrukcji: „Wiem, jaką mam opinię, więc ją potwierdzam, zachowując się źle i dając do zrozumienia, że mi wolno, bo *przecież jestem patologia*”. W poniższej sytuacji ten typ zachowania dobitnie obrazuje sam koniec wymiany zdań między uczniem a nauczycielem:

(12N) Wojtek pokłócił się o coś z Pawłem i zaczęli sobie wrywać jakieś kartki. Pawłowi udało się i Wojtek został bez kartek.

<sup>23</sup> Dyskurs na temat współczesnej młodzieży bogaty jest w stereotypy i mity, niekiedy krzywdzące i mające znamiona paniki moralnej, którą definiuję jako „nagły, wyolbrzymiony, wzmacniany przez media niepokój społeczny wywołany przekonaniem o załamaniu się porządku społecznego” (Zielińska 2009: 187). Warto nadmienić, że pojęcie paniki moralnej, wprowadzone w latach 70 przez Stanleya Cohena (2010), odnosiło się początkowo właśnie do młodzieży, a dokładnie do medialnych, mocno przesadzonych doniesień na temat subkultur *modsów* i *rockersów* w Wielkiej Brytanii.

W. (głośno krzyknął w odwecie): *Żyd i złodziej!*

Pani (podniesionym głosem, szokowana, trochę przerażona): *A pod czym to było adresem?! Jak ty się wyrażasz do kolegi?! I co to miało znaczyć?*

W. (uszczypliwie): *A... Złodziej to nie wiem.*

Klasa się śmieje. Paweł po chwili też.

Pani (zatkana i zła): *Wróć do lekcji. O czym rozmawialiśmy przed chwilą, powiedz nam.*

W. (bezcelnie): *Nie wiem, przed chwilą rozmawiałem z panią.*

Pani (nadal zła): *Nie uważałeś na lekcji!*

W. (wymownie): *Przecież ja nigdy nie uważam...*

Instrukcja drugiej gry brzmi: „Wiem, jaką mam opinię i faktycznie przyznaję, że jest ona prawdziwa, ale jednocześnie okazuję skruchę, sam narzucam sobie pokutę i postanawiam poprawę. Czekam aż nauczyciel nabierze się na moje *nagłe, cudowne ozdrowienie z szatańskiego wpływu*”. Tu główną rolę gra dystans do samego siebie i zakamuflowana autoironia, która powinna być czytelna tylko dla kolegów – publiczności, nie zaś dla nauczyciela, dla którego przeznaczona jest rola *zrobionego frajera*.

(13N) W pewnym momencie Jasiek poważnie (ma tę swoją poważną minę, jak zawsze, gdy planuje coś *zbroić*) i zgłasza się do odpowiedzi. Wszyscy cichną, nawet ja już wiem, że to dlatego, iż J. zaraz jakąś *akcję odwali*.

J. (pełna powaga): *Proszę pani, ja chciałem się przyznać, że zachowywałem się do tej pory karygodnie i nie mogę sobie z tym poradzić, żeby się uspokoić i myślę, że najlepiej mi zrobi, jak bym się udał do pani pedagog na rozmowę i powiedział, co takiego narozrabiałem.*

Pani: *Dobrze, idź, miło mi, że wreszcie postanowiłeś się poprawić, nie to, co twój brat!* [mamy w klasie braci bliźniaków, którzy przypominają braci Weasleyów z „Harrego Pottera”, potrafią *rozwalić* prawie każdą lekcję].

Na poprzedniej lekcji J. wychodził do pielęgniarki, a w zeszłym tygodniu do dyrektorki!!! [najprawdopodobniej wszystkie wizyty kończyły się w szkolnym sklepiku].

(14N) Dzisiejszą gwiazdą na religii jest Michał. Przed chwilą naśmiecił, a jak zauważył, że ksiądz zauważył, to natychmiast zmienił postawę i z powagą powiedział: *O Boże! Co ja najlepszego narobiłem, przepraszam, zaraz posprzątam!* Zabiera się za sprząkanie, co uspokaja na chwilę księdza, za to budzi śmiech kolegów.

Bohaterami powyższych sytuacji są chłopcy o *nieposzlakowanej opinii łobuza*, jak sami zwykli o sobie mówić. W nauczycielach wzbudzają irytację, niekiedy nawet strach. Zwykle to oni *obrywają*, gdy nie można znaleźć sprawcy złego zachowania w klasie. Nagła zmiana postawy, choć trudna do wyjaśnienia, jest niejako wpisana w stereotyp *młodego człowieka na złej drodze*. To właśnie przyznania się do winy i obietnicy poprawy oczekują zwykle nauczyciele od kłopotliwych uczniów. Obydwie przywołane sytuacje można zatem uznać za przykład zwodzenia nauczyciela przez uczniów. Rola wcześniej „dorobionej”, a potem nieustannie potwierdzanej „gęby” jest tu głównym atutem chłopaków. W zaobserwowanych sytuacjach nauczyciele mogli nie dopuścić do kompromitujących ich finałów, gdyby skupili uwagę na realnym zachowaniu uczniów, nie zaś na etykietkach, które zostały nadane im wcześniej.

Trzeci rodzaj sytuacji podobny jest do drugiego. Dyspozycje w tym typie gier można ująć w słowach: „Wiem, jaką mam opinię, ale udaję, że nie wiem i zachowuję się dokładnie wbrew tej opinii, jestem ostentacyjnie miły i grzeczny. Czekam aż nauczyciel nabierze się na mój *wspaniały image super grzecznego kujona* i wtedy pokazuję moją prawdziwą twarz *złego ucznia*”. Aby zagwarantować sobie sukces, należy konsekwentnie grać nową rolę i umiejętnie wprowadzić do interakcji moment zaskoczenia.

(15N) Mają przepisywać jakieś durne literki, pismo techniczne. Pan chodzi po klasie i sprawdza, jak komu idzie (oczywiście większości nie idzie, bo nikt

się tym nie zajmuje, a u mnie, na tyle sali, *wojna na kulki*). Gdy pan podchodzi do nas, *wojna* ustaje, ale gromadzą *amunicję*. Jasio udaje, że coś robi i na szybko coś bazgrze.

J. (*megagrecznie*): *Widzi pan, jakie postępy robię?! Prawie identycznie jak w książce!*

Pan (stara się wypaść szczerze, pewnie żeby nie zniechęcać J.): *No tak, pracuj dalej, pięknie!*

J. (*perfidnie*): *Prawie robi wielką różnicę!!!*

(16N) [Przez całą lekcję Michał bardzo przeszkadzał, biegał po klasie, zachowywał się tak, jakby znajdował się na boisku, a nie na lekcji. Wciągał w swoje zabawy resztę klasy. Ciągłe żartował, też z księdza. Ale M. potrafił być poważny na zawołanie i nagle wygrzecznienie, aż do przesady].

Ksiądz (bardzo zdenerwowany): *Czy ty wiesz, Michał, jak się uczeń powinien zachowywać na lekcji religii???*

M. (z grobową miną): *Godnie!*

[M. nic nie musiał dodawać, bo w momencie, kiedy pokazał się jako poskromiony i odpowiedzialny uczeń, *czar prysł* i wszyscy dostrzegli w nim *wcielenego diabła*].

Zmiana zachowania uczniów na kontrastujące z przypisywanymi im negatywnym charakterem i złym postępowaniem już na pierwszy rzut oka wygląda podejrzanie. Nauczyciele nie są jednak skłonni zmieniać raz przyjętych opinii o swoich podopiecznych i to właśnie głównie oni „dorabiają gęby”. I tym razem dorośli dają się nabrać, bo *a nuż nastąpiła poprawa*. Dysonans poznawczy wynikający z nagłej zmiany zachowania uczniów nie jest na tyle silny, żeby wygrać z pokusą przedstawienia siebie jako kompetentnego pedagoga, panującego nad klasą pełną posłusznych uczniów. W pierwszej sytuacji (15N) nauczyciel, podobnie jak w poprzednim rodzaju gry, przyjmuje nowy, grzeczny wizerunek Jaśka za dobrą monetę, odczuwa ulgę, ponieważ widzi szansę na bezkonfliktowy przebieg dalszego ciągu lekcji. Gdy uczeń jest pewien, że jego postawa

przekonała *pana* o zmianie definicji sytuacji, w nagły sposób burzy tę definicję i z całą siłą przypomina o swojej „gębie”, przed którą nie ma ucieczki. Wymowa drugiej sytuacji (16N) jest podobna, mimo że nie wydarzyło się nic, co oficjalnie przypieczętowałoby powrót do dawnej etykiety Michała jako złego ucznia. Tu wszystko jest jasne, choć nie padły żadne słowa komentarza. Symboliczną władzę nad sytuacją przejął uczeń. A umożliwiła mu to właśnie owa *nieposzlakowana opinia łobuza*. Powyższe interakcje ze stereotypem są doskonałym przykładem tego, jak uczniowie wykorzystują zjawisko paniki moralnej skupionej wokół współczesnej młodzieży.

### Pedagogizująca wymowa interakcji rówieśniczych

W interakcjach rówieśniczych również można znaleźć elementy charakterystyczne dla działań pedagogicznych. Raz pojawiają się one w konwencji żartu, innym razem mają całkiem poważną wymowę. Pierwszy przykład wpisuje się w cykl przedstawień szkoły w krzywym zwierciadle:

(1U) Na lekcji totalna *rozpiarducha*. Pani nie panuje nad sytuacją, zajmuje się dziennikiem, coś pisze i uzupełnia. Co jakiś czas ktoś podchodzi do niej do biurka. Na tyle sali, w środkowym rzędzie, Grzesiek bije się z Wojtkiem, oczywiście na żarty. Taraz ganiają się dookoła kilku tylnych ławek. Woju rzuca książką w Grześka. Grzesiu pluje na Wojtkę w odwecie i rzuca się przez ławkę, która się znacznie przesunęła i prawie przewraca, ale za to prawie dosięgnął W. Pani nadal nie reaguje. Za to Wojtek tak, tonem całkiem poważnym, z przejściem w głosie, z troską i ubolewaniem wypisanymi na twarzy, upomina: *Grzesiek, co ty zrobiłeś z moją ławką?! Czy ty jesteś poważny?! Komuś mogła stać się krzywda!!!*

Fabuła tej sytuacji osadzona jest na przewrotnym zabiegu zamiany miejsc aktorów życia szkolnego. Nauczycielka niejako opuściła scenę, a w jej rolę

wszedł jeden z uczniów. Bezbłędne odegranie przez chłopaków interakcji pedagogicznej, wzorowanej na dialogach nauczycielsko-uczniowskich, jest pełne komizmu, ale zarazem zwraca uwagę na brak jasnych reguł komunikowania się. Wojtek, który odegrał rolę pedagoga, pozostał jednocześnie w roli ucznia. Naśladowanie pedagogizujących pouczeń nauczycielki służy nie tylko wyśmianiu jej zazwyczaj *czepialskiej* postawy, stanowi również szerszy komentarz do funkcjonowania życia szkolnego. Uczniowie dają w ten sposób wyraz przyzwyczajeniu do stylu upominania młodzieży przez dorosłych. To upominanie bardzo często przyjmuje właśnie formę *czepialskich* pouczeń. Gimnazjaliści odegrali dokładnie to, co spodziewali się usłyszeć w sytuacji, jaka miała miejsce w sali. W zabawny sposób wytknęli *pani* zarówno jej stosunek do młodzieży, jak i brak interwencji w momencie, który tego wymagał. Reakcja Wojtka pokazała, że uczniowie, choć często śmieją się lub denerwują z powodu nauczycielskich upomnień, uznają je za naturalną kolej rzeczy. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że liczą na nie. Być może warto korzystać z tych narzędzi wywierania wpływu, które w oczach uczniów zachowały jeszcze dość dużą dozę oczywistości?

Zaniedbanie lub brak skuteczności nauczyciela w realizacji działań pedagogicznych może doprowadzić także do sytuacji, w której jego zadania, już całkiem *na poważnie*, przejmą uczniowie.

(2U) Wchodzi chłopak z dziewczyną ze starszej klasy, mają jakieś ważne ogłoszenie od dyrekcji. W klasie szum i głośno, trudno coś powiedzieć. Pani nieskutecznie próbuje usadzić klasę. Najbardziej dowodzi Łukasz – biega po klasie, wymachuje rękami w niekoordynowany sposób, *paple* coś pod nosem i udaje, że jest *świrem*. Kolega ze starszej klasy podchodzi do Łukasza i zwraca się wprost do niego, ostro: *Jak się zamkniesz, to może coś ci powiem*. Jeszcze przez chwilę mie-



rzą się wzrokiem (jak w westernie, robi się groźnie, ale chyba nie będzie bójk). W końcu Ł. ustępuje, siada i się uspokaja. W sali robi się cicho! Chłopak nadal ostrym, poważnym tonem ogłasza wiadomość od dyrekcji.

Tu również mamy do czynienia z wycofaniem się nauczyciela i oddaniem władzy w ręce uczniów. Uczniowie ci zgadzają się z oficjalną definicją porządku szkolnego, a dodatkowo została im powierzona misja pedagogiczna: mają przekazać klasie wiadomość od dyrekcji szkoły. Legitymizacja przybyłych uczniów jest jednak zbyt słaba, dlatego klasa lekceważy ich obecność. Starsi uczniowie, nie mając symbolicznych narzędzi przemocy (które utraciła również pani), uciekają się zatem do *prawa silniejszego*. Interakcja, nie tracąc wymiaru pedagogicznego, przybiera charakter rówieśniczych potyczek o pozycję, w których głównym kryterium jest fizyczna dominacja, zaplecze społeczne stron konfliktu oraz, nazwijmy to, siła osobowości aktorów. W rezultacie to nie nauczyciel, a uczniowie bronią rygoru lekcji i przywracają porządek w klasie.

## Podsumowanie

W ostatnich latach polska szkoła intensywnie się zmienia. Podlega procesom demokratyzacji i modernizacji, starając się przy tym zachować funkcje wychowawcze i hierarchiczną strukturę. Jedną nogą stoi w świecie tradycyjnych układów sił, drugą kieruje w stronę nowoczesnej kultury. To rozdarcie widoczne jest także na poziomie mikrosocjalnym – w przebiegu i stylu interakcji szkolnych, w relacjach międzypokoleniowych i w codziennym funkcjonowaniu świata szkoły. Interakcje pedagogiczne we współczesnej szkole cechuje zamęt i niepokojący brak skuteczności w komunikacji między uczniami a nauczycielami. U ich podstaw leży splot różnych okoliczności. Na problem z określeniem funkcji i zadań instytucji

szkoły w zmieniającym się społeczeństwie nakładają się kwestie kulturowe i społeczne, dające się zaobserwować w codziennym życiu szkoły. Przeprowadzona analiza interakcji pedagogicznych w gimnazjum pozwala wskazać kilka ważnych obszarów decydujących o skuteczności i jakości komunikacji międzypokoleniowej wewnątrz szkoły. Pierwszym jest utrata symbolicznej mocy narzędzi władzy nauczycielskiej i zachwianie dominującej pozycji nauczyciela w klasie. Kolejną sprawą jest zderzenie się w środowisku szkolnym różnych kodeksów postępowania i reguł kulturowych. Utrudnia to znalezienie wspólnego kontekstu i ram dla komunikacji międzypokoleniowej, a w konsekwencji stwarza problemy z definiowaniem okoliczności interakcji szkolnych. W końcu, nieskuteczną i wrogą komunikację uczniów z nauczycielami powiązać można ze stereotypowym postrzeganiem partnerów interakcji.

Wracając do studium Margaret Mead (2000) o dystansie międzypokoleniowym, warto zastanowić się nad potrzebą ułożenia relacji młodzież-dorośli na nowych, bardziej prefiguratywnych zasadach. Podział pokoleniowy nie wyznacza już dłużej, jak w kulturach postfiguratywnych, granicy między wtajemniczonymi strażnikami wiedzy a niczego nieświadomymi przedmiotami oddziaływań pedagogicznych. Jak wskazuje Mead – a jej diagnoza zdaje się być nadal niezwykle aktualna – model uczenia się oparty na sztywnym układzie jednostronnych zależności wyklucza młodzież z czynnego kształtowania wiedzy o przyszłym świecie oraz z wypracowywania nowych rozwiązań. Tym samym skazuje młodego człowieka na bierny odbiór treści, w jego mniemaniu przestarzałych i do niczego nieprzydatnych. Starszym pokoleniom odbiera natomiast możliwość zrozumienia i oswojenia nowego, nierozpoznanego doświadczenia. Autorka uprzedza krytykę malkontentów

ęskniących za dawnym układem sił, pograżonych w narzekaniu na *tę dzisiejszą młodzież*, zachęcając: „[z]amiast kierować swój bunt przeciwko tym, którzy utrudniają realizację utopijnych marzeń minionych pokoleń, musimy uczyć się wraz z młodymi, jaką drogę powinniśmy wybrać w przyszłości” (Mead 2000: 130). Tym bardziej, że młodzież sama coraz głośniejszym domaga się współudziału w kształtowaniu kanonów wiedzy czy też reguł postępowania. Nie jest już skłonna, tak jak kiedyś, przejść od dorosłych ich „kompletny wzorzec całości życia” (Mead 2000: 25). Wydaje się, że aby obronić choć część tego wzorca, należy „nauczyć dzieci nie tego, czego powinny się uczyć, lecz tego, jak powinny się uczyć i nie tego, z czym się powinny identyfikować, tylko tego, jaką wartość ma identyfikacja” (Mead 2000: 128).

To niewątpliwie ważne, ale i niełatwe wyzwanie. Jak powinien radzić sobie z nim nauczyciel pozbawiony wsparcia ze strony szkoły, rodziców, państwa

## Bibliografia

- Babbie Earl (2004) *Badania społeczne w praktyce*. Przełożył Witold Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baudrillard Jean (2005) *Symulakry i symulacja*. Przełożył Sławomir Królak. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Becker Howard S. (2009) *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*. Przełożyła Olga Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claud (2006) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przełożyła Elżbieta Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Caillois Roger (1997) *Gry i ludzie*. Przełożyły Anna Tatariewicz i Maria Żurowska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Charmaz Kathy (2009) *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przełożyła Barba-

ra Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chomczyński Piotr (2006) *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 2, nr 1, s. 68–87 [dostęp 10 stycznia 2012 r.]. Dostępny w Internecie <[http://www.qualitative-sociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitative-sociologyreview.org/PL/archive_pl.php)>.

Cohen Stanley (2010) *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*. London–New York: Routledge.

Czytkin Elżbieta (2008) *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Erikson Erik H. (1997) *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przełożył Przemysław Hejmej. Poznań: Wydawnictwo Rebis.

Fatyga Barbara, red., (2005) *Biała Księga młodzieży polskiej. Dwie prawdy o aktywności*. Warszawa: OBM UW, Składni-

ca Harcerska [dostęp 10 stycznia 2012 r.]. Dostępny w Internecie <[http://www.fundacjafarma.pl/www/media/files/dwie\\_prawdy.pdf](http://www.fundacjafarma.pl/www/media/files/dwie_prawdy.pdf)>.

Fatyga Barbara, Zieliński Przemysław (2006) *Tempus Fugit. Analiza metafor czasu – propozycja metodologiczna*. „Przełęcz Socjologii Jakościowej”, t. 2, nr 1, s. 4–32 [dostęp 10 stycznia 2012 r.]. Dostępny w Internecie <[http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php)>.

Fatyga Barbara, Zieliński Przemysław, Hupa Albert (2008) *Warszawskie badanie stylów życia młodzieży. Narkotyki w kulturze młodzieży miejskiej. Koncepcja i wyniki badań*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży UW [dostęp 10 stycznia 2012 r.]. Dostępny w Internecie <[http://antropologia.isns.uw.edu.pl/archiwum/style\\_zycia\\_warszawa.pdf](http://antropologia.isns.uw.edu.pl/archiwum/style_zycia_warszawa.pdf)>.

Frankfort-Nachmias Chava, Nachmias David (2001) *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przełożyły Elżbieta Hornowska i Marzenna Zakrzewska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Geertz Clifford (2005) *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Przełożyła Maria M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (2009) *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Przełożył Marek Gorzko. Kraków: Nomos.

Goffman Erving (2000) *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przełożyli Helena Datner-Śpiewak i Paweł Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR.

----- (2005) *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przełożyły Aleksandra Dzierżyńska i Joanna Tokarska-Bakir. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

----- (2006) *Rytuał interakcyjny*. Przełożyła Alina Szulzycska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gombrowicz Witold (1986) *Ferdydurke*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Hall Edward T. (1984) *Poza kulturą*. Przełożyła Elżbieta Goździak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hammersley Martyn, Atkinson Paul (2000) *Metody badań terenowych*. Przełożył Sławomir Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Kaniowska Katarzyna (1999) *Opis – klucz do rozumienia kultury*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kaniowska Katarzyna, Modnicka Noemi, red., (2010) *Etyczne problemy badań antropologicznych*. „Łódzkie Studia Etnograficzne”, t. 49. Wrocław, Łódź: PTL.

Kawecki Ireneusz (1994) *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych.

Kleszcz Irena (2004) *Wykorzystanie ukrytej obserwacji uczestniczącej w badaniu stylu życia szarej strefy*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 189–202.

Konecki Krzysztof T. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

----- (2007) *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstw. Studium folkloru fabrycznego*. „Przełęcz Socjologii Jakościowej”, t. 3, nr 1 [dostęp 10 stycznia 2012 r.]. Dostępny w Internecie <[http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php)>.

Kuligowski Waldemar (2007) *Antropologia współczesności. Wiele światów, jedno miejsce*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Lofland John i in. (2009) *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Przełożyły Anna Kordasiewicz, Sylwia Urbańska, Monika Żychlińska. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

Maffesoli Michel (2008) *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*. Przełożyła Marta Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Malinowski Bronisław (2007) *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Mead Margaret (2000) *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przełożył Jacek Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mikiewicz Piotr (2005) *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.

Miszewski Kamil (2007) *Kiedy badacz jest tajnym agentem. O ostrzeganiu niejawnej obserwacji uczestniczącej jako etycznie proble-*

*matycznej, metodach badań ilościowych, zakulisowych wymiarach życia społecznego i ich związku z tym wszystkim, o czym przed chwilą*. „Przełęcz Socjologii Jakościowej”, t. 3, nr 2, s. 33–62 [dostęp 10 stycznia 2012 r.]. Dostępny w Internecie <[http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php)>.

Nowicka Ewa (2005) *Przyjaźń jako narzędzie pracy antropologa. Wątpliwości etyczne* [w:] Krystyna Zamiara, red., *Człowiek i Społeczeństwo*, t. 24 *Etyczne aspekty badań społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 191–210.

Olejnik Marta (2007) *Komunikacyjne sposoby utwierdzania się we wspólnej wizji rzeczywistości*. Niepublikowana praca magisterska [wydruk komputerowy]. Warszawa: IS UW.

Oliwińska Iwona (2008) *Warszawskie Szmulki. Miejsca, ludzie, style życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Piotrowski Andrzej (1999) *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Rabinow Paul (2010) *Refleksje na temat badań terenowych w Maroku*. Przełożyli Karolina J. Dudek i Sławomir Sikora. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.

Silverman David (2008) *Interpretacja danych jakościowych*. Przełożyły Małgorzata Głowacka-Grajper i Joanna Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sińczuch Marcin (2002) *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*. Warszawa: IS UW.

## Cytowanie

Kalinowska Katarzyna (2012) *Interakcje pedagogiczne w szkole gimnazjalnej*. „Przełęcz Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 3, s. 30–57 [dostęp dzień, miesiąc, rok]. Dostępny w Internecie <<http://www.przehladsocjologiijakosciowej.org>>.

## Pedagogical interactions in junior high school

This article provides a synthetic overview of the methodology and a brief presentation of the results of a participant observation study among junior high school students. The first part of the paper briefly presents the research methodological assumptions. It also describes the course of fieldwork and the research environment as well as the author's methodological and ethical considerations regarding participant observation of junior high school students. The second part of the article is focused on different dimensions of pedagogical interactions. The author discusses the issues of symbolic violence, the institutional nature of school interactions, the contextualization of pedagogical interactions and the role of stereotypes in the communication between students and teachers.

**Key words:** sociology and anthropology of youth, junior high school, participant observation, pedagogical interactions